

ПРИЙОМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЧИТАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Слижук О.А., аспірант

Запорізький державний університет

Основним завданням для створення умов ефективної організації читачької діяльності є визначення методичних прийомів вивчення художнього твору, які сприяли б формуванню стійкого інтересу до читання художньої літератури.

У сучасній методиці викладання літератури існує думка, що читачькі інтереси формуються, в основному, на уроках позакласного читання та в процесі керівництва ним [1, 17]. На нашу думку, важливим є ще й створення відповідних навчальних ситуацій на уроках вивчення програмових художніх творів за допомогою методичних прийомів. Вони повинні не лише надавати створюваним навчальним ситуаціям рис проблемності, але й сприяти створенню атмосфери співпереживання, а через неї – зацікавленості, “входження” в художній твір.

Спираючись на дослідження в галузі психології спілкування, театрознавства, методики ораторського й акторського мистецтва, естетичного виховання, можна виділити основні прийоми створення названих ситуацій при вивченні літературного твору: прийом “інтриги”, прийом “переказу зі зміною особи оповідача”, прийом “пошуку прикмет”, прийом “колективного співпереживання” та ін. Звичайно ж, запропонований нами перелік прийомів не вичерпує всього їх різноманіття.

Дія прийому “інтриги” може виявлятися в різних формах. Цей прийом може бути виявом як словесних, так і наочних методів. Він виділяється за своєю основною специфічною ознакою – несподіваним і фіксованим “входженням” у свідомість читача та створенням стійких установок і потреб у читанні з метою задоволення інтересу до загадковості, що лежить в основі цього прийому. Він може виступати ситуативним для зацікавлення учнів певним епізодом, проблемою чи персонажем. Словесно прийом “інтриги” можна реалізувати за допомогою звичайного проблемного запитання зі свідомим використанням ознак, що викликають не просто потребу пошуку, а й емоційне співпереживання. Наприклад, для з’ясування ролі новели “Залізний острів” у романі Олеса Гончара “Тронка” ми запитаємо учнів: “Чи хочете ви помандрувати на таємничий “залізний острів”, щоб відгадати його таємницю? Що знаходиться на цьому острові? Невідомі скарби? А може там поселилися невідомі космічні мандрівники із “Залізної планети”? Чи можливі такі чудеса в наш час?” В учнів створюється почуття загадковості, незвичайності, посилюється інтерес до читання цієї новели. Але в такому разі цей прийом виступає ситуативним, бо захоплює увагу учнів лише в певній, створеній з метою початкового “входження” в їхні думки ситуації, і не захоплює їхньої уваги протягом усього вивчення роману.

Рівноцінним словесному виступає й наочний вияв запропонованого прийому. У такому випадку проникнення в духовний світ учнів відбувається не тільки за допомогою художнього слова, ми маємо змогу використовувати допоміжні слухові та зорові засоби. Ще більше це сприяє “входженню” в духовний світ читача, якщо вплив інтриги продовжується, викликає роздуми, зміну почуттів і переживань. Наприклад, як різновид телевізійного “чорного ящика” можемо використати “червону скриньку”. У цьому випадку вибір кольорової гами теж має важливе значення для формування настрою читача.

Прийом “інтриги” може бути не лише ситуативним, а й створювати цілісне уявлення про особу письменника чи художній твір. У цьому випадку в учнів формується вже постійний інтерес до читання. Головним завданням застосування прийому “інтриги” є створення атмосфери зацікавленості твором на весь час його вивчення.

Поряд із цим треба залишити місце роздумам читача навіть після розгляду цього твору на уроках, щоб учень відчув потребу перечитати твір ще раз “для себе”, не втратив інтерес до нього. Через розгадку заданої на уроці “інтриги” читач знайде ключ до кращого розуміння себе й оточуючих.

Механізм дії наступного прийому – “переказу зі зміною особи оповідача” - істотно відрізняється від попереднього. На відміну від прийому “інтриги”, переказування зі зміною оповідача сприяє цілісному співпереживанню героєві твору не через раптовість і загадковість, а через поступове, глибинне входження в його світогляд і світовідчуття.

На важливість використання такого прийому вказував Б.А. Буяльський [2]. Переказ такого виду з метою створення ситуації співпереживання можна використовувати як перед аналізом твору, так і після нього, на заключній стадії роботи над художнім твором. При цьому на завершальному етапі роботи над твором вимоги до такого переказу підвищуються.

Цей прийом можна практикувати як в індивідуальній, так і в груповій формах. Особливість використання його в тому, що створювати суб'єктивну ситуацію за допомогою прийому переказування зі зміною особи оповідача можна лише при розгляді епізоду з твору або невеликого за обсягом оповідання.

Наприклад, ефективною формою використання названого прийому буде завдання, яке вчитель запропонує одній з учениць на заключному уроці вивчення повісті “інститутка” Марка Вовчка. Як правило, в учнів вже сформовані думки про кожного з образів-персонажів повісті. Вони глибоко співчують Устині, Прокопу, Назару і засуджують поведінку панночки. Але коли одна з учениць спробує переказати зображені події від імені інститутки, а не Устини, як це зробила Марко Вовчок, у частини учнів може змінитися ставлення до пещеної панянки, а частина задумается над тим, хто насправді правий – Устина чи інститутка. Таким чином, у більшості учнів виникне установка й потреба у повторному перечитуванні твору, а хто ще не прочитав його – неодмінно прочитає.

Використання цього прийому особливо виправдовує себе при вивченні глибоко психологічних творів. Бо для цілісного аналізу такого твору мало одного читання. Виконуючи завдання вчителя переказати твір зі зміною особи оповідача, учні відчують потребу в повторному перечитуванні його і тому не лише “проймаються” почуттями свого героя, але й беруть життєвий досвід автора твору для вирішення власних проблем.

Використовуючи групову форму переказу зі зміною особи, ми вважаємо доцільним розбити клас на декілька підгруп і запропонувати їм різні завдання. Наприклад, при вивченні новели В. Стефаніка “Камінний хрест”, одна група переказує твір від імені автора, друга – від імені Івана Дідуха, третя – від імені його дружини. Великою кількістю таких варіантів не варто захоплюватись. Достатньо двох – трьох переказів, поставлених поряд, які наочно покажуть учням, як змінюється не тільки форма переказу, але й суть його у зв'язку зі зміною точки зору чи позиції, з якої ті чи інші події розглядаються, допоможуть організувати ситуацію співпереживання героям твору, звернуть увагу учнів на художні засоби, які використовує автор для характеристики мови кожного персонажа, а через мову й образу в цілому. Не варто при цьому використовувати переказ від імені всіх існуючих у цьому творі образів-персонажів, щоб не порушити зацікавленості учнів твором і залишити поле для здійснення ними повторної читацької діяльності. Механізм дії прийому “пошуку прикмет” сприяє проникненню в авторський задум і повторному перечитуванню твору.

Цей прийом певним чином заснований на порівнянні характеру героя і характеру читача. За мірою частоти його використання форма вияву цього прийому ускладнюється, що створює ефект новизни. Якщо простішою формою цього прийому буде, наприклад, пропозиція допомогти Лавріну з “Кайдашевої сім'ї” І.С. Нечуя – Левицького відшукати його дружину Мелашку, визначивши спочатку її прикмети; то складнішим завданням буде створення портрета персонажа і пошук прикмет, яких автор не подає нам у творі. Тут вступає в дію не просто перечитування тексту з метою відшукування потрібних цитат, а “вживання” в текст твору, діалог з автором з метою виявити його розуміння образу. Так, пропонуємо учням описати прикмети Гриця Летючого з новели В. Стефаніка “Новина”. У творі їх зовсім небагато. Зображено лише внутрішні почуття Гриця, завдання учнів – через “входження” у внутрішній світ описати зовнішні риси персонажа. Так само доцільно пропонувати учням знайти прикмети кімнати, в якій жив ліричний герой драми І. Франка “Зів'яле листя”. Для цього учні теж повинні глибоко зрозуміти його внутрішній стан. Читач у такому випадку мимоволі потрапляє в ситуацію співпереживання образу-персонажа.

Прийом “колективного співпереживання” виступає як наслідок використання згаданих вище прийомів. В основу дії цього прийому покладений механізм створення ситуацій співпереживання за допомогою колективних та групових завдань – “пошуку прикмет”, “озвучування”, “переказу” та ін. Використання такого прийому сприяє створенню стійкого фіксованого інтересу до читання художніх творів. За його допомогою у дітей формується вміння доброзичливого спілкування одного з одним у процесі творчої діяльності в поєднанні з вдумливим читанням художнього твору. Словниковий запас мистецтва входить до активного повсякденного обігу, стає необхідним засобом комунікації, втрачає значення лише навчальної потреби. Колективні роботи істотно сприяють подоланню комплексу замкненості, формується і знаходить прояви емпатія. Під час спільних робіт виникає потреба у взаємодопомозі, відчуття радості за спільні досягнення, переживання спільних невдач. Так, через колективне співпереживання вимисленому персонажу, організоване на уроці літератури вчителем, формується здатність до співпереживання, як одна з основних рис розвиненої особистості.

При використанні прийомів організації читацької діяльності на уроках літератури треба враховувати їх основну спрямованість – на зацікавлення художнім твором і розвиток стійких фіксованих інтересів до читання художньої літератури. Слушними з цього приводу є слова Софії Русової: “Треба розвивати інтереси, що сприяють вихованню: розвинути навкруги себе інтелектуальне почуття, викликати в дітях інтерес до того, чого вони вчать, щоб діти і по школі продовжували цікавитися, утворити бажання знати ще й ще; утворити многобічні інтереси, керуватися тим, що захоплює їх увагу, давати завше завдання по силах розуміння дітей” [3, 203].

Використовуючи прийоми створення проблемних ситуацій та ситуацій співпереживання, що сприяють ефективній організації читацької діяльності, на уроках української літератури слід враховувати не лише пізнавальні можливості учнів, а й планувати емоційні стани, які виникатимуть в учнів.

Отже, умови для ефективної організації читацької діяльності створюються за допомогою збагачення пізнавальної навчальної ситуації емпатичною направленістю, у результаті комплексного застосування відповідних прийомів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волошина Н.Й. Уроки позакласного читання у старших класах. – К.: Радянська школа, 1988. – 176 с.
2. Буяльський Б.А. Поезія усного слова. – К.: Радянська школа, 1990. – 256 с.
3. Русова С. Вибрані педагогічні твори: У 2-х кн. – К.: Либідь, 1997. – Кн. II. – 320 с.

УДК 159.923:37.013.42

ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕМПАТІЇ НА ФОРМУВАННЯ СИНДРОМУ «ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ»

Спіцина Л.В., к.психол.н., доцент, *Долгополова І.С., психолог

*Запорізький державний університет, *Школа № 102*

Аналіз психолого - педагогічних робіт, пов'язаних із вивченням емпатії, дозволяє розглядати емпатію як важливий засіб, доцільне використання якого може призвести до істотних позитивних результатів у педагогічній діяльності (К. Бютнер, Ю.К. Бабанський, Н. Кондратьєва, Ю. Азаров і ін.). Проте, у роботах більшості дослідників цієї проблеми визнання необхідності присутності емпатії в структурі особистості педагога ще не призвело до усвідомлення необхідності досліджувати вплив рівня розвитку емпатії на емоційне здоров'я педагога.

Первинні форми уявлень про емпатію, що виникли в рамках філософських дисциплін, трактували її як духовну спільність усіх речей, у силу якої люди співчують одне одному. Емпатія нерозривно зв'язувалася з ідеєю гуманізації суспільства. У процесі становлення психології як науки емпатія переходить з абстрактної, філософської категорії духовної спільності в конкретну властивість особистості (Т. Рібо, А. Бен, Дж. Мід, Ч. Кулі, З. Фрейд, К. Роджерс і ін.).

Уміння особистості взаємодіяти з оточенням, відчувати емоційний стан людини, адекватно реагувати на зміну навколишнього емоційного фону - усе це зв'язувалося з наявністю в структурі особистості емпатії. Значення терміна «емпатія», впровадженого вперше в наукову психологію Е.Тітченером, поступово набуває множини лексичних і психологічних відтінків.

Спочатку зміст терміна «емпатія» був буквальним, означаючи процес проникнення почуттям, тобто емоційного проникнення в стан іншого. Поступово акцент зміщується з емоційної реакції на розуміння іншого певним чином: через «уявлюване перевтілення», «інтроекцію», «прийняття точки відліку іншого». Дж. Мід дає визначення емпатії як «спроможності прийняти роль іншої людини» [1], до афективного компонента додається когнітивний. Новий імпульс до розвитку уявлень про емпатію і її досліджень був даний гуманістичною психологією, у першу чергу, Карлом Роджерсом. Емпатія стала обговорюватися в контексті психотерапії, а слідом за цим - у сфері реальної людської практики педагогічного процесу, сімейного життя і т.д.

К. Роджерс визначав емпатію як «засіб існування з іншою людиною ... Це означає увійти у внутрішній світ іншого і бути в ньому як удома. Це означає бути сензитивним до змін почуттєвих значень, що безупинно відбуваються в іншій людині. Це означає тимчасове проживання життя іншого, просування в ньому обережно, тонко, без судження про те, що інший навряд чи усвідомить» [2;84].

Таким чином, уявлення про афективно-когнітивну природу процесу емпатії, що затвердилося до середини 50-х років, було доповнено і поглиблено введенням комунікативного компонента.

У вітчизняну психологію термін «емпатія» був впроваджений тільки на початку 70-х років Т.П. Гавриловою і спочатку власно емоційне трактування емпатії було переважним, але не єдиним. Гаврилова Т. П. розуміє під емпатією «спроможність індивіда емоційно відзиватися на переживання іншого» [3;107].