

Національна академія педагогічних наук України
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ЕСТЕТИКА І ЕТИКА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

Збірник наукових праць

Виходить два рази на рік

Заснований у червні 2011 року

Випуск 14

Київ – Полтава
2016

УДК: 37.013(111.852:17)

Естетика і етика педагогічної дії: зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Полтавський нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – 2016. – Вип. 14. – 220 с.

Засновники та видавці:

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Висвітлено результати наукових досліджень із проблем філософії і психології педагогічної дії, естетичних і етичних засад педагогічної майстерності, теорії, історії та методики мистецької освіти, інноваційних технологій мистецької і педагогічної освіти, а також вміщено інформацію про нові видання в галузі мистецької педагогіки та науково-педагогічні й мистецько-педагогічні заходи.

Для наукових працівників, докторантів, аспірантів, викладачів, учителів, студентів різних типів навчальних закладів.

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (протокол №1 від 22 вересня 2016 р.)

Головний редактор

Степаненко М. І., доктор філологічних наук, професор

Заступник головного редактора

Вовк М. П., доктор педагогічних наук

Відповідальний секретар

Лобач О. О., кандидат педагогічних наук, доцент

Редакційна колегія

Ничкало Н. Г., д. пед. н., проф., дійсний член НАПН України, Відділення професійної освіти і освіти дорослих

Бех І. Д., д. псих. наук, проф., дійсний член НАПН України, Інститут проблем виховання НАПН України

Філіпчук Г. Г., д. пед. н., проф., дійсний член НАПН України, Відділення професійної освіти і освіти дорослих

Лук'янова Л. Б., д. пед. н., проф., член-кор. НАПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Радкевич В. О., д. пед. н., проф., дійсний член НАПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Шльосек Ф., д. хаб., проф., Інститут педагогіки Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської у Варшаві

Соляк А., д. хаб., проф., Інститут педагогіки Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської у Варшаві

Єрушка У., д. хаб., проф., Інститут педагогіки Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської у Варшаві

Пікула Н., д. хаб., проф., Інститут соціальної праці Педагогічного університету Комісії народної освіти у Кракові

Отич О. М., д. пед. наук, проф., Університет менеджменту освіти НАПН України

Хомич Л. О., д. пед. наук, проф., Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Рибалка В. В., д. псих. н., проф., Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Федій О. А., д. пед. н., проф., Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

Лавріненко О. А., д. пед. н., проф., Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Титаренко В. П., д. пед. н., проф., Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

Сулаєва Н. В., д. пед. н., проф., Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

Рецензенти

О. Г. Кучерявий, доктор педагогічних наук, професор (Україна)

С. В. Коновець, доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Л. Іванов, доктор філософії, професор (Румунія)

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ №17866-6716 Р від 10.06.2011 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку фахових видань у галузі «Педагогічні науки» (Наказ Міністерства освіти і науки України №793 від 04.07.2014 р.)

ISSN 2226-4051

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2016
© ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2016

National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Institute of Pedagogical and Adult Education
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

AESTHETICS AND ETHICS OF PEDAGOGICAL ACTION

Collection of scientific papers

Edited twice a year

Founded in June 2011

Issue 14

Kyiv – Poltava
2016

Founders and editors:

Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine
Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

The results of researches on the problems of philosophy and psychology of pedagogical action, aesthetic and ethical principles of pedagogical skills, theory, history and methods of art education, innovative technologies of art and education are highlighted; information on new editions in the field of art pedagogy and scientific-pedagogical and artistic-educational activities is contained.

For researchers, doctoral students, postgraduate students, professors, teachers, students of various types of educational institutions.

Recommended for publication by the Academic Council of Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine (Protocol №1 on 22 September 2016)

Editor-in-chief

Stepanenko M. I., Doctor of Philology, Full Professor

Deputy Editors

Vovk M. P., Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher

Executive Secretary

Lobach O. O., Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor

Editorial board

Nychkalo N. G., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Full Member of NAPS of Ukraine, Department of Professional Education and Adult Education

Bekh I. D., Doctor of Psychology, Full Professor, Full Member of NAPS of Ukraine, Institute of Education of NAPS of Ukraine

Filipchuk G. G., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Member of NAPS of Ukraine, Department of Professional Education and Adult Education

Lukyanova L. B., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Corresponding Member of NAPS of Ukraine, Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine

Radkevych V. O., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Member of NAPS of Ukraine, Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine

Shlosek F., Doctor, Full Professor, Institute of Pedagogy of the Academy of Special Pedagogy of Maria Hżehozhevskoyi in Warsaw

Yerushka W., Doctor, Full Professor, Institute of Pedagogy of the Academy of Special Pedagogy of Maria Hżehozhevskoyi in Warsaw

Pikula N., Doctor, Full Professor, Institute of Social Labour Commission Pedagogical University of Education in Krakow

Otych O. M., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, University of Education Management of NAPS of Ukraine

Homytch L. O., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine

Rybalka V. V., Doctor of Psychology, Full Professor, Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine

Fedii O. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Lavrinenko O. A., Doctor of Psychological Sciences, Full Professor, Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine

Tytarenko V. P., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Sulaieva N. V., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Reviewers

O. G. Kucheryaviy, Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor (Ukraine)

S. V. Konovets, Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor (Ukraine)

L. Ivanov, PhD, Full Professor (Romania)

Certificate of state registration of KV №17866-6716 on 10.06.2011 Specialized edition of Pedagogical Sciences (Ministry of Education and Science of Ukraine №793 on 04.07.2014)

ЗМІСТ

ФІЛОСОФІЯ І ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

Олена Семенов

Ключові концепти Я-концепції академіка Неллі Ничкало..... 9

Наталія Бейліс

Німецькомовна освіта в загальноосвітніх школах України:
аспекти наукового дискурсу в історичній ретроспективі..... 21

Юлія Стеркіна

Педагогічний потенціал ілюстрацій у процесі вивчення
англійської мови майбутніми вчителями..... 31

Оксана Рудич

Інтерактивний підхід до використання
англомовних літературних першоджерел
у процесі професійної підготовки майбутніх учителів..... 40

ПЕДАГОГІЧНА ЕСТЕТИКА ТА ЕТИКА

Daniela Jeder

Rolul competențelor etice și deontologice
în formarea profesioniștilor în educație..... 49

Teresa Janicka-Panek

Edukacja czytelnicza i literacka w klasach I-III szkoły podstawowej
jako źródło wielokierunkowej aktywności uczniów 58

Олена Ільченко

Меценатство жінок в освіті України (XIX – початок XX століття)..... 70

В'ячеслав Кузьмич

Критерії та рівні вихованості в майбутніх учителів
гуманного ставлення до людей похилого віку..... 79

Маргарита Артемчук

Проблема особистісно-орієнтованої підготовки майбутнього вчителя
математики до самоосвітньої діяльності в історії педагогіки..... 91

Вікторія Ірклієнко

Музичне мистецтво в народному святі:
етнографічно-педагогічний вимір..... 99

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА: ТЕОРІЯ, ІСТОРІЯ, МЕТОДИКА

Юлія Гринь, Олена Лобач

Методичний складник
культуроохоронної педагогічної концепції В. Щепотьєва..... 107

Юлія Халемендик

Роль міжкультурної професійної компетентності в підготовці майбутніх магістрів педагогіки вищої школи..... 114

Юлія Мохірєва

Виховання відчуття культурно-родинної ідентичності засобами образотворчого мистецтва..... 122

Світлана Мелешко, Світлана Бірюк

Психолого-педагогічні передумови успішного виступу юного виконавця.... 134

ІННОВАЦІЇ У МИСТЕЦЬКІЙ І ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

Олена Волярська

Напрями вдосконалення професійного розвитку педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти..... 143

Лариса Руденко, Наталія Оверко

Розвиток педагогічної майстерності викладачів спеціальних дисциплін у процесі підвищення кваліфікації..... 152

Олена Криволап

Підготовка в післядипломній освіті вчителя початкових класів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів..... 163

Інна Машикова

Методичні ресурси навчання української мови в сучасній Канаді..... 172

Яна Рева

Естетотерапевтичний потенціал хореографічного мистецтва..... 184

Лариса Тимчук

Етичні виміри творчості в ході проектування цифрових наративів..... 191

РЕЦЕНЗІЇ

Тамара Усатенко

Розширення горизонту історії педагогіки (міркування про видання (2012, 2015, 2016 рр.) професора Б. В. Года і доцента Н. В. Год)..... 202

**ІНФОРМАЦІЯ ПРО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ
Й МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАХОДИ**

Мирослава Вовк, Світлана Соломаха

Традиції мистецької освіти в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України..... 208

Відомості про авторів 214

CONTENT

PHILOSOPHY AND PSYCHOLOGY OF PEDAGOGICAL ACTION

<i>Elena Semenoh</i> Key concepts of academician Nelly Nychkalo's I-conception	9
<i>Natalia Beilis</i> German education in secondary schools of Ukraine: aspects of scientific discourse in historical retrospective	21
<i>Yulia Styrkyna</i> Pedagogical potential of illustrations in the process of study of english by future teachers.....	31
<i>Oksana Rudych</i> Interactive approach to english literature using while future teachers' professional training.....	40

EDUCATIONAL AESTHETICS AND ETHICS

<i>Daniela Zheder</i> The role of ethical and deontological skills in the process of training specialists in the field of education.....	49
<i>Teresa Janicka-Panek</i> Reading and literary education in I st -III rd classes of primary school as a source of multiactivity of students.....	58
<i>Olena Ilchenko</i> Women's patronage in education of Ukraine (the 19 th – the beginning of the 20 th century).....	70
<i>Vyacheslav Kuz'mych</i> Criteria and levels of education of future teachers humane relations to the elderly.....	79
<i>Marharyta Artemchuk</i> The problem of personal oriented training of future teacher of math for self-education activities in historical development of pedagogical thought.....	91
<i>Viktorija Irklienka</i> Music art at folk holidays: ethographic and educational dimension.....	99

ART EDUCATION: THEORY, HISTORY, METHODS

<i>Julia Grin, Olena Lobach</i> Method component of the culture-defense pedagogical concept of V. Schepotiev.....	107
--	-----

Julia Khalemendyk

Role of intercultural professional competence
in training future masters of pedagogy of higher school..... 114

Julia Mokhireva

Education feeling family-cultural identity by methods of descriptive art..... 122

Svetlana Myaleshko, Svetlana Biruk

Psycho-pedagogical foundations of the successful performance
of the young artist..... 134

INNOVATIONS IN ARTS AND PEDAGOGICAL EDUCATION

Olena Volyarska

Improvement of professional teacher development
in the system of postgraduate education..... 143

Larisa Rudenko, Natalia Overko

Development of pedagogical skills of special subjects' teachers
while advanced training..... 152

Yelena Krivolap

The content of primary school teachers' training
for the creative potential development
of primary school students in postgraduate education..... 163

Inna Mashkova

Methodological resources for ukrainian language study in today's Canada..... 172

Yana Reva

Aesthetic and therapeutic potential choreography..... 184

Larysa Tymchuk

Ethical dimensions of creativity in designing of digital narratives..... 191

REVIEWS

Tamara Usatenko

Expanding the horizon of history education
(arguments about editions (2012, 2015, 2016)
of prof. B. God and associate professor N. God)..... 202

***INFORMATION ABOUT SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL,
ART AND EDUCATIONAL ARRANGEMENTS***

Miroslava Vovk, Svitlana Solomakha

Tradition of art education
at the Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine..... 208

About the Authors 214

ФІЛОСОФІЯ І ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

УДК 159.923.2 (Н. Ничкало)

Олена Семенов,
м. Київ

КЛЮЧОВІ КОНЦЕПТИ Я-КОНЦЕПЦІЇ АКАДЕМІКА НЕЛЛІ НИЧКАЛО

У статті на основі наукових досліджень і рефлексії про Неллю Григорівну Ничкало окреслено ключові концепти «людина праці», «людина культури», «людина патріотична» у вимірі професійного розвитку і саморозвитку особистості. Відповідно до міркувань В. Кременя, поняття Я-концепції розглянуто для позначення ментальної репрезентації людиною самої себе, відображення метаіндивідуального світу особистості в її самосвідомості й уявленнях про себе, на основі яких вона народжує свій новий суверенний образ, визначає перспективи розвитку власного потенціалу. Ураховано й ідеї І. Зязюна, котрий поставив у центр розвитку педагогічної майстерності «Я»-концепцію, досвід, спілкування особистості, її спрямованість, афект, волю, інтелект. Акцентується увага на інтелектуальності, інтелігентності, духовній елітарності, відкритості особистості Неллі Ничкало як еталону Людини педагогічної праці.

Ключові слова: *Нелля Ничкало, концепт, людина праці, педагогіка праці, неперервна освіта, якість неперервної освіти, людина культури, людина патріотична.*

Постановка проблеми. Самодостатня інноваційна конкурентна особистість фахівця з інноваційним типом мислення, інноваційною культурою і здатністю до інноваційного типу професійної діяльності в середовищі, яке постійно змінюється» (В. Кремень), – така особистість усе більш очікувана в будь-якій галузі інноваційно-технологічного суспільства ХХІ століття. У цьому контексті особливої гостроти набуває питання особистісного, професійного зростання людини. «Філософія людиноцентризму передбачає осягнення особистістю свого «Я» – самопізнання і розвиток відповідно до внутрішніх задатків, іншим словом, – творення Я-концепції людини», – зазначає академік НАПН і НАН України,

президент НАПН України В. Кремень [7, с. 7]. Ефективність цього процесу залежить від ступеня продуктивності, творчого характеру трудової діяльності людини в різних соціально-економічних сферах [11, с. 23], – доводить провідний український учений у галузі професійної педагогіки Нелля Ничкало.

Використання поняття Я-концепції для позначення «ментальної репрезентації людиною самої себе, відображення метаіндивідуального світу особистості в її самосвідомості й уявленнях про себе, на основі яких вона народжує свій новий суверенний образ, визначає перспективи розвитку власного потенціалу» [7, с. 7], дозволяє охарактеризувати особистість, власне, самої Неллі Григорівни Ничкало. Доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, Міжнародної академії педагогічних наук і Міжнародної академії акмеологічних наук, іноземний член РАО, академік-секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України, заслужений діяч науки і техніки України, головний редактор режурналів «Професійно-технічна освіта», «Педагогіка і психологія професійної освіти», «Педагогіка і психологія», «Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи», співредактор українсько-польського і польсько-українського щорічника «Професійна освіта: педагогіка і психологія». Автор і співавтор численних законодавчо-нормативних документів: Концепція розвитку професійної освіти в Україні (1991), Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти (2004), Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ ст.»), Національна доктрина розвитку освіти, Закон України «Про професійно-технічну освіту», Біла Книга Національної освіти України (2010) та ін.

Талановитий науковець європейського масштабу, чия професійна діяльність ґрунтується на міцному фундаменті системного мислення, стратегічного бачення і титанічної праці. У фундаментальних, методологічно глибоких дослідженнях Н. Ничкало з широкого кола проблем теорії та історії професійної педагогіки, педагогіки праці, виховання, психології і дидактики професійної освіти, психології професійного розвитку органічно поєднуються випереджувальний підхід до розв'язання численних освітніх і наукових питань, цілісність теоретичних висновків, продуктивний вихід на практику, дослідницьке чуття та рефлексивний біль над тим, як зберегти і розвинути самотність людини праці в сучасному глобалізованому світі. У такої людини праці, підкреслює учений, яскраво викристалізована власна життєва позиція, індивідуальний

спосіб організації діяльності, відкритість до нового досвіду, екзистенційний образ життя, упевненість у собі, емпірична свобода і креативність. Власне, йдеться і про риси самої Н. Ничкало, котра переконана, що «людина, за М. Бердяєвим, – це цілий всесвіт».

Мета статті. У межах статті на основі наукових праць і рефлексій про Неллю Григорівну Ничкало окреслимо, зокрема, такі ключові концепти досліджень видатного педагога: «людина праці», «педагогіка праці», «неперервна освіта», «людина культури», «людина патріотична» у вимірі професійного розвитку і саморозвитку особистості.

Джерельною базою слугують статті, виступи на наукових заходах дійсного члена Національної академії педагогічних наук України, доктора педагогічних наук, професора, академіка-секретаря Відділення педагогіки і психології професійної освіти і освіти дорослих НАПН України Неллі Григорівни Ничкало.

З-поміж методів, які використовуємо в дослідженні, означимо, зокрема, такі, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення – для вивчення праць вітчизняних і зарубіжних науковців. Методологічною основою дослідження слугують ідеї системного, компетентнісного підходів щодо професійного розвитку і саморозвитку особистості.

Виклад основного матеріалу. Передусім окреслимо сутність поняття «особистість». У сучасній філософії освіти і педагогіці особистість визначають як «динамічну, відносно стабільну, цілісну систему інтелектуальних, соціально-культурних, морально-вольових якостей людини» [3, с. 628], «унікальний людський мікрокосмос» [8]. Для характеристики особистості Неллі Ничкало скористаємося визначеннями К. Абульханової-Славської і С. Рубінштейна. Зокрема, К. Абульханова-Славська наголошує: «Особистість як суб'єкт напрацьовує індивідуальний спосіб організації діяльності. Цей спосіб відповідає якостям особистості, її ставленню до діяльності... і вимогам, об'єктивним характеристикам, власне, даного виду діяльності. Спосіб діяльності є більш-менш оптимальним інтегралом, композицією цих основних параметрів. Суб'єкт є інтегруючою, центральною, координуючою інстанцією діяльності. Він погоджує всю систему своїх індивідуальних, психофізіологічних, психічних і, врешті-решт, особистісних можливостей, особливостей з умовами та вимогами діяльності цілісно» [1, с. 91]. Відомий психолог С. Рубінштейн справедливо відзначає, що особистістю є передусім людина, в якій наявна власна життєва позиція, яскраво виражене

свідоме ставлення до життя, світогляд, набутий нею в результаті наполегливої праці [21].

З'ясуємо сутність поняття «Я»-концепція (з англ. *one's self-concept, self-construction, self-identity, self-perspective*). У дослідницьких студіях це поняття визначають як систему уявлень індивіда про самого себе, складник особистості, яка усвідомлює як сама себе, так тими, хто її оточує, і володіє відносною стійкістю [20]; як динамічну систему уявлень людини про саму себе, що включає усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних природних властивостей, самооцінку, суб'єктивне сприйняття, що впливає на власну особистість зовнішніх факторів [4, с. 373]. «Я»-концепція формується під впливом досвіду індивіда, становить основу вищої саморегуляції людини, на базі чого будує свої стосунки з оточуючим її світом. Керуємося також пропозицією І. Кона розглядати поняття «Я» як активно творче інтегративне начало, що дає змогу індивіду не лише усвідомлювати себе, а й свідомо спрямовувати свою діяльність» [6], працями Івана Андрійовича Зязюна, котрий правомірно поставив у центр особистісного підходу в розвитку педагогічної майстерності вчителів саме «Я»-концепцію, досвід, спілкування особистості, її спрямованість, афект, волю, інтелект [5].

Аналіз дискурсу Н. Ничкало щодо професійної освіти фахівців у різних напрямках соціального життя здійснюємо з урахуванням компонентів «Я»-концепції, визначені Р. Бернсом. Дослідник виділяє, зокрема, такі компоненти: когнітивний (образ своїх якостей, здібностей, зовнішності, соціальної значущості тощо (самосвідомості); емоційно-оцінний (відображає ставлення до себе загалом чи до окремих аспектів своєї діяльності і проявляється в системі самооцінок); поведінковий (потенційна поведінкова реакція, що виникає внаслідок взаємодії «образу «Я» та емоційно-оцінного компонента) [2].

Характеризуючи концепт, послуговуємося традиційним визначенням, яке пропонують учені: це смисли, якими оперує людина у процесах мислення і які віддзеркалюють зміст досвіду і знань, результатів усієї людської діяльності, а також процесів пізнання світу у вигляді певних «квантів» знання (Ф. Бацевич, К. Кубрякова, О. Селіванова). Серед ключових концептів досліджень Неллі Григорівни Ничкало: людина праці, людина культури, людина патріотична.

Дослідницькі зусилля Неллі Григорівни спрямовує на формування і розвиток особистості людини праці протягом усього життєвого і професійного шляху, надаючи професійному становленню особистості яскраво особистісного смислу,

індивідуальної траєкторії і неповторного характеру. «...Головним освітянським продуктом є конкретна людина, підготовлена до активної високопрофесійної діяльності в різних галузях промислового, сільськогосподарського виробництва і сфері послуг. Мова йде про головне – людський капітал, від духовних, морально-етичних і професійних якостей якого залежить майбутнє кожної держави», – пише Н. Ничкало [15, с. 53].

Н. Ничкало виокремлює три рівні розуміння поняття «людський капітал». На особистісному рівні – це знання та навички, яких людина набула шляхом навчання, практичного досвіду; на мікроекономічному – сукупна кваліфікація і професійні здібності працівників підприємства, а також його здобутки у справі ефективної організації праці й розвитку персоналу; на макроекономічному рівні – освіта, професійна підготовка і перепідготовка, служба профорієнтації і працевлаштування (ми називаємо його національним людським капіталом) [11, с. 28-29]. Неллі Григорівні як гуманісту і патріоту справи «болять» проблеми професійної освіти, яку, наголошує вона, лише «масажами не вилікувати» [12]. Організатор освіти і науки об'єктивно оцінює реформи в цій галузі [10-17], з особливою харизмою має здатність бачити надсучасне і завжди перебуває на бистрині інноваційних ідей. Провідну роль у формуванні особистості людини праці, доводить Н. Ничкало, відіграє соціальний чинник, оскільки особистість фахівця є безпосереднім відображенням соціального розвитку і професійного оточення. У процесі професійної підготовки майбутнього фахівця, наголошує учена, особливу увагу важливо звертати на морально-духовну сферу особистості, яка має наповнюватися професійними знаннями, професійним досвідом, фаховими нормами і цінностями, необхідними для професійного становлення і повноцінного функціонування у фаховому середовищі [10].

Концепт «людина праці» дослідниця збагачує аналізом концепцій педагогіки праці і професійної педагогіки. Зокрема, педагогіку праці науковець характеризує як педагогічну дисципліну, предметом інтересів і досліджень якої є проблеми виховання особистості через працю, професійне навчання й виховання, безперервна освіта працюючих і безробітних [14, с. 71]. Основоположником педагогіки праці академік називає відомого польського вченого Т. Новацького. Його дослідження («Професієзнавство», «Лексикон педагогіки праці», «Педагогіка загальна і субдисципліни» та ін.) завдяки зусиллям Н. Ничкало та її учнів активно використовуються в навчальних закладах України.

«Праця рук вивела людину на її сучасну позицію в природі... Цей духовний світ побудований на досвіді і матеріальних здобутках рук, що працюють», – писав Т. Новацький. Лише через працю, – переконував патріарх польської педагогіки, – людина пізнає світ, самовідтворює і розвиває себе у продуктивній взаємодії з соціальним світом...» [19, с. 3]. Як універсальну цінність й енергетичний рушій усього світу розглядає людську працю польський науковець З. Вятровський і пише щодо обов'язковості праці людини, професійного розвитку особистості впродовж життя, розвитку професійних кваліфікацій і компетенцій [23-24]. Глибоке теоретичне дослідження, що стосувалося природи виникнення, становлення і розвою педагогіки праці представив на VI Міжнародному українсько-польському форумі «Освіта для сучасності / Edukacja dla współczesności» директор Інституту педагогіки Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської, доктор наук хабілітований, професор звичайний Ф. Шльосек.

Результатом натхненної творчої праці українських і польських учених, що наповнена Духовністю, Добром, Красою й Істиною, є фундаментальна книга «*Semper in altum. Zawsze wzwyż* (Завжди вгору)», присвячена 90-річчю від дня народження Яна Павла II, що вийшла у видавництві «*Stalowa Wola*» за заг. ред. Я. Зимного та Н. Ничкало [22]. І фундаментальні ідеї концепту «людина праці» Н. Ничкало ґрунтуються на філософії педагогіки серця святого отця Яна Павла II. Папа Римський Словом, переконанням, вірою, «сродною» працею прагнув «пробуджувати Людину в людині», «олюднювати людину» («*uczłowieczenie człowieka*»), утверджувати глибоку повагу до життя й гідності Людини.

Дипломат, учений – філософ, теолог, історик, соціолог особливо наголошував на необхідності пробуджувати у кожного внутрішнє «Я», – пише Н. Ничкало, – впливати на формування переконань. У його працях закладено велику духовну силу, спрямовану на піднесення людини, розвиток у неї почуття самовідповідальності, а це виростає з особистого переконання [18].

«Насамперед праця є, власне, даром і законом Божим, який становить сутність його як суб'єкта. Вона є природною властивістю й обов'язком, особливо дорослої людини, яка у професійній діяльності існує орієнтовно сорок років людського життя. Вона є умовою формування людської екзистенції й утвердження справжності», – проголосив Іван Павло II [9]. На виняткову роль праці людини він звертав увагу у промові, яку виголосив на 68 сесії Міжнародної

Організації Праці в Женеві 15 червня 1982 року: «Праця містить той головний вимір людського існування, згідно з яким будується щоденне життя людини, з якого людина черпає власну гідність, але в якому водночас міститься певна міра людських зусиль, страждань, а також кривди й несправедливості, що глибоко проникли в суспільне життя як окремих народів, так і міжнародної спільноти»[там само]. Іван Павло II називає працю неодмінним супутником життя людини в її щоденному зусиллі і як шлях до будівництва людського світу.

На основі глибокого аналізу питань ринку праці і розвитку систем професійної освіти й навчання у контексті психології, педагогіки, соціології, психофізіології, медицини, економіки, ергономіки, статистики та інших галузей наукового знання Н. Ничкало окреслює мету і перспективи психопедагогіки праці. Новий напрям міждисциплінарних досліджень охоплює різні галузі науки, які досліджують людину праці: філософію праці, медицину праці, екологію, економіку, соціологію праці тощо [15, с. 99-100].

З-поміж характерних рис вияву концепту «людина праці» прогностичний учений виділяє неперервну освіту, що поряд з адаптацією до змін у професійній діяльності конкретної людини перетворюється на неперервний процес загального і професійного розвитку особистості, її знань і навичок, є сьогодні вже не тільки засобом, а насамперед метою розвитку людини, а також формування її готовності до осмислення й сприйняття змін, прийняття рішення щодо власних подальших дій [13]. У ХХІ столітті, яке міжнародними організаціями визнано «століттям якості», вчений зацентровує увагу на проблемі якості неперервної освіти, що значною мірою забезпечує конкурентоспроможність фахівця на сучасному ринку праці, має формувати потребу в постійному саморозвитку особистості за допомоги формальної, неформальної та інформальної освіти.

Поряд уживають також терміни «пожиттєва освіта», «освіта дорослих». Кожний із термінів, доводить Н. Ничкало, має суттєві особливості реалізації в різних країнах залежно від рівня і перспектив їхнього соціально-економічного розвитку, а спільними ознаками є акцент на самоосвіту, самовиховання, індивідуалізацію навчання; навчання в умовах різних поколінь (у сім'ї, суспільстві); інтердисциплінарність знань, часу і місця навчання. В інноваційній освіті зростає вага Самості педагога, його саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації як майстра педагогічної дії і Людини культури.

Важливу роль у розвитку неперервної освіти в Україні відіграє Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Фахівці установи розробили Концепцію освіти дорослих (2011), опікуються збірником наукових праць «Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи» та журналом «Територія успіху»; успішно працює «Українська асоціація освіти дорослих» (голова правління – проф. Л. Лук'янова). У центрі уваги дослідників і міжнародна наукова співпраця з порівняльної педагогіки, педагогіки праці, педагогіки дорослих, професійної підготовки і діяльності вчителя в міждисциплінарному просторі з колегами в Польщі, Білорусі, Казахстані, Словаччині, Чехії.

Людина праці у рефлексіях Н. Ничкало – це передусім людина культури, духовно багата, гуманна, творча особистість, котра віддана своїй справі і захоплена нею, володіє розвинутим прагненням до творення Добра, Істини, Надії. «Духовність – інтелектуальний потенціал – професіоналізм – це та могутня тріада, від якої залежить конкурентоспроможність нашого молодого трудівника на оєвропейському і світовому ринках праці в ХХІ ст.», – пише Н. Ничкало [16, с. 17]. Влучно на цьому зацентровував увагу ще М. Рубінштейн: «Культура збагачується індивідуальностями. Чим індивідуальніша творча сила та її продукт, тим багатша, хоча спочатку й потенціально, культура» [21, с. 37]. Власне, саму Н. Ничкало вважають взірцем професійної культури, носієм ідей краси, добра, справедливості, коректності, педагогічного такту, професіоналізму. Цей процес, безумовно, складний, неперервний у часі і просторі, спрямований на вдосконалення власних дій до найвищого рівня.

Така культура у педагогічній праці, де кожний із членів міцної команди науковців відчуває себе неповторною особистістю, яка розвивається в позитивно-енергетичній гармонії співтворчості, самоповаги і взаємоповаги, створена Неллею Григорівною спільно з Іваном Андрійовичем Зязюном в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Учитель-майстер «самореалізується в самореалізації своїх вихованців» (В. Петровський). Разом зі своїми численними учнями Н. Ничкало виконує порівняльні дослідження й обґрунтовує основні тенденції розвитку систем підготовки кваліфікованих робітників у Польщі, Китаї, Німеччині, Англії, Америці, Канаді, пропонує інноваційні підходи до творчого адаптування прогресивних ідей зарубіжного досвіду в Україні і, навпаки, – українського в зарубіжжі.

Публікацією, виступом, порадою Н. Ничкало нагадує своїм учням, що праця є основною формою життєдіяльності як окремої людини, так і суспільства, виступає провідним чинником соціогенезу.

Разом з тим праця є засобом самовираження та самоствердження особистості, реалізації її інтелектуального і творчого потенціалу, досвіду, почуття моральної гідності. Рефреном через наукові праці Н. Ничкало проходить ідеї людини патріотичної, моральні вартості якої викладені у студіях Яна Павла II: «Патріотизм означає любов до всього, що творить батьківщину: до її історії, традицій, до її мови, навіть до її краєвидів. Ця любов поширюється також на твори співвітчизників і плоди їхнього генія. Усяка небезпека, що загрожує великому добру батьківщини, стає нагодою для перевірки цієї любові» [18]; поняття батьківщини означає вартості й духовний зміст, які творять культуру нації». Вражає ерудиція Н. Ничкало: кожне своє положення вона висновковує із власного знання та досвіду, у кожне слово вона вносить «особисто пережите наповнення; відоме нам слово стає багатшим і багатограннішим». Приваблює також шляхетність і власного мислення, і уміння поводитися з чужими набутками.

Кожною публікацією, виступом, порадою Н. Ничкало нагадує своїм учням, що праця є основною формою життєдіяльності як окремої людини, так і суспільства, виступає провідним чинником соціогенезу. Разом з тим вона є засобом самовираження та самоствердження особистості, реалізації її інтелектуального і творчого потенціалу, досвіду, почуття моральної гідності.

Висновки. Отже, аналіз наукових досліджень дає підстави зробити такі висновки. Відповідно до міркувань В. Кременя, поняття Я-концепції розглянуто для позначення ментальної репрезентації людиною самої себе, відображення метаіндивідуального світу особистості в її самосвідомості й уявленнях про себе, на основі яких вона народжує свій новий суверенний образ, визначає перспективи розвитку власного потенціалу. Вивчення фундаментальних досліджень Н. Ничкало підтверджує інтелектуальність, інтелігентність, духовну елітарність, відкритість особистості дослідниці як еталону Людини педагогічної праці.

З'ясовано, що характеристику концепту «людина праці» Н. Ничкало збагачує аналізом понять «людський капітал», «неперервна освіта», «якість неперервної освіти», що значною мірою забезпечує конкурентоспроможність фахівця, формує потребу в постійному саморозвитку особистості за допомоги формальної, неформальної та інформальної освіти. Людина культури постає у наукових студіях Н. Ничкало як духовно багата, гуманна, творча особистість, яка віддана своїй справі і захоплена нею, володіє розвинутим прагненням до творення Добра, Істини, Надії. Рефреном

через наукові праці Н. Ничкало проходять ідеї людини патріотичної, моральні вартості і духовний зміст якої створюють культуру нації.

Кожний із концептів Я-концепції Неллі Ничкало, зокрема концепт «неперервної освіти» як чинник професійного розвитку і саморозвитку особистості, потребує більш детального розгляду в наступних статтях.

Список використаної літератури

1. Абульханова-Славская К. А. Акмеологическое понимание субъекта / К. А. Абульханова-Славская // Основы общей и прикладной акмеологии. – М. : РАГС, 1995. – С. 85-108.
2. Бернс Р. Развитие «Я»-концепции и воспитание / Р. Бернс; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1986. – 421 с.
3. Бойко А. М. Особистість // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 628 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
5. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : [монографія] / Іван Андрійович Зязюн. – Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
6. Кон И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 352 с.
7. Кремень В. Слово про ювіляра / В. Кремень // Я-концепція Неллі Ничкало у вимірі професійного розвитку особистості : зб. наук. пр. / редкол. : І. А. Зязюн (голова), О. М. Отич [та ін.]; упоряд. : О. М. Отич, О. М. Боровік ; НАПН України ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К., 2014. – С. 496-503.
8. Кремень В. Г. Якісна освіта і нові вимоги часу / В. Кремень // Педагогічна і психологічна науки в Україні. Т. 1. Теорія та історія педагогіки. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 3-18.
9. Іван Павло II. Пам'ять та ідентичність. Бесіди на зламі століть / Іван Павло II / пер. з італ. М. Прокопович. – Львів : Літопис, 2005. – 168 с.
10. Ничкало Н. Г. Етап зрілості і творчості / Н. Г. Ничкало // Професійно-технічна освіта. – 2013. – 2(59). – С. 2-3.
11. Ничкало Н. Ідея суспільства знань і праці в наукових пошуках / Н. Ничкало // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2010. – №3. – С. 22-28.
12. Ничкало Н. Г. Масажами профтехосвіту не вилікувати / Н. Г. Ничкало // Голос України. – 2010. – 19 листоп. (№ 218). – С. 13.
13. Ничкало Н. Г. Неперервність професійної освіти: філософські-педагогічні аспекти / Н. Г. Ничкало // Якість неперервної освіти в умовах євроінтеграційних процесів: тенденції, проблеми, прогнози : матер. міжнар. науково-практ. конф. (Київ – Чернівці, 2-4 листопада 2015 р.). – Чернівці, 2015. – С.5-14.
14. Ничкало Н. Г. Професійна педагогіка і педагогіка праці / Н. Г. Ничкало // П'яті міжнародні наукові читання, присвячені пам'яті академіка Сергія Яковича Батишева : матер. V міжнар. наук. конф. : у 2-х тт. – Т. 1. Методологічні питання неперервної професійної освіти в умовах інформаційного суспільств / [за ред. Н. Г. Ничкало, В. Д. Будака, М. Б. Яковлевої]. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2011. – С. 64-175.
15. Ничкало Н. Г. Професійна педагогіка праці: проблеми взаємозв'язку в умовах ринкової економіки / Н. Г. Ничкало // Безперервна професійна освіта в контексті європейської інтеграції: теорія, досвід, прогноз : зб. наук. ст.

- методологічного семінару, 17 березня 2010 р. : у 2-х ч. / [за ред. В. І. Лугового, Н. Г. Ничкало]. – Ч.1. – К. : Пед. думка, 2010. – С. 97-105.
16. Ничкало Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти в Україні : монографія / Н. Г. Ничкало. – К. : АРТЕК, 2002. – 201 с.
 17. Ничкало Н. Г. Українські концепції професійної освіти: тенденції і перспективи / Н. Г. Ничкало // Педагогічна і психологічна науки в Україні. – Т. 5. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 39-47.
 18. Ничкало Н. Г. Філософія педагогіки серця Яна Павла II // Освітній україноцентризм Георгія Філіпчука : зб. наук. пр. / редкол. : Н. Ничкало (голова) та ін. ; упор. : Н. Ничкало, О. Боровік ; НАПН України ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К. : Богданова А. М., 2016. – С. 24-34.
 19. Новацький Тадеуш В. Людська праця. Аналіз поняття / Тадеуш В. Новацький ; пер. з польськ. Ю. Родик. – Львів : Літопис, 2010. – 181 с.
 20. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 720 с.
 21. Теоретико-методические вопросы развития Я-концепции [Электронный ресурс]. – Режим доступа : wikipediya.org.ru. – Загл. с экрана. – Язык русс.
 22. *Semper in Altum. Zawszewzwyż* / red.: ks. Prof. Drhab Jan Zimny, Prof. Drhab Nella Nyczkało ; Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. – Stalowa Wola, 2010. – 862 с.
 23. Wiatrowski, Z. *Podstawy pedagogiki pracy* / Zygmunt Wiatrowski // *Wydanieczwrate – zmienione*. – Bydgoszcz. – 2005. – S. 49-54.
 24. Wiatrowski Z. *Praca człowieka – wątpliwości, nieporozumieni ai realia* / Z. Wiatrowski // *Semper in Altum. Zawszewzwyż* / red.: ks. Prof. Drhab Jan Zimny, Prof. Drhab Nella Nyczkało ; Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. – Stalowa Wola, 2010. – s. 613.

Елена Семенов

КЛЮЧЕВЫЕ КОНЦЕПТЫ Я-КОНЦЕПЦИИ АКАДЕМИКА НЕЛЛИ НИЧКАЛО

В статье на основе научных исследований и рефлексий о Нелле Григорьевне Ничкало очерчены ключевые концепты «человек труда», «человек культуры», «человек патриотический» в измерении профессионального развития и саморазвития личности. В соответствии с рассуждениями В. Кременя, понятие Я-концепции рассмотрено для обозначения ментальной репрезентации человеком самого себя, отражение метаиндивидуального мира личности в его самосознании и представлениях о себе, на основе которых он порождает свой новый суверенный образ, определяет перспективы развития собственного потенциала. Учтены идеи И. Зязюна, который поставил в центр развития педагогического мастерства «Я»-концепцию, опыт, общение личности, ее направленность, аффект, волю, интеллект. Акцентировается внимание на интеллектуальности, интеллигентности, духовной элитарности, открытости личности Нелли Ничкало как эталона Человека педагогического труда.

Ключевые слова: *Нелля Ничкало, концепт, человек труда, педагогика труда, непрерывное образование, качество непрерывного образования, человек культуры, человек патриотический.*

Olena Semenoh

KEY CONCEPTS OF SELF-CONCEPTION OF ACADEMICIAN NELLY NYCHKALO

On the basis of research and reflection on Nelly G. Nychkalo the article outlines the key concepts of "working man", "a man of culture", "patriotic person" in terms of professional development and self-identity. According to V. Kremen reasons,

the concept of self-conception is considered to indicate the mental representation of himself, displaying of meta-individual world of personality in her consciousness and imaginations of himself on which she gives birth to a new sovereign image, determines the prospects of her own potential. Ideas of Zyazyun are taken into account, who set in the center of educational mastery "I"-Concept, experience, communication, personality, its orientation, affect, will and intelligence. Attention is focused on intelligence, intelligence, spiritual elitism, open personality Nelly Nychkalo man as standard pedagogical work.

It was found that the characteristics of the concept "man of work" N.Nychkalo enriches by the analysis of the concepts of "human capital", "continuous education", "quality lifelong education", which mostly provides professional competitiveness, creates a need for constant self-identity through formal, non-formal and informal education. It is proved that a person of culture is spiritually rich, humane, creative person, dedicated by her work and captured by it, has developed the desire to do Good, Truth, Hope. We consider the concept of "patriotic man," moral values and spiritual content of which make the culture of the nation.

Keywords: *Nelly Nychkalo, concept, man of work, education work, continuous education, quality of lifelong education, man of culture, patriotic man.*

References

1. Abul'hanova-Slavskaja, K. A. (1995). Akmeologicheskoe ponimanie subiekta. Osnovy obshhej i prikladnoj akmeologii. Moscow : RAGS, 85-108.
2. Berns, R. (1986). Razvitie «Ja»-konceptii i vospitanie. Moscow : Progress, 421.
3. Boiko, A. M. (2008). Osobystist. Entsyklopediia osvity / Akad. ped. nauk Ukrainy; Kremen V. H. (Ed.). Kyiv: Yurinkom Inter, 628.
4. Honcharenko, S. U. (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk. Kyiv: Lybid, 374.
5. Ziaziun, I. A. (2008) Filosofiia pedahohichnoi dii. Cherkasy: ChNU imeni Bohdana Khmelnytskoho, 608.
6. Kon, I. S. (1978). Otkrytie «Ja». Moscow: Politizdat, 352.
7. Kremen, V. (2014). Slovo pro yuviliara. Ziaziun, I. A., Otych, O. M., Borovik, O. M. (Eds.). Ya-kontseptsiia Nelli Nychkalo u vymiri profesiinoho rozvytku osobystosti;. Kyiv: NAPN Ukraine; In-t ped. osvity i osvity doroslykh NAPN Ukraine, 496-503.
8. Kremen, V. H. (2007). Yakisna osvita i novi vymohy chasu. Pedahohichna i psykholohichna nauky v Ukraini. T. 1. Teoriia ta istoriia pedahohiky. Kyiv: Pedahohichna dumka, 3-18.
9. Ivan Pavlo II. (2005). Pamiat ta identychnist. Besidy na zlami stolit. Lviv : Litopys, 168.
10. Nychkalo, N. H. (2013). Etap zrilosti i tvorchosti. Profesiino-tekhnicna osvita, 2(59), 2-3.
11. Nychkalo, N. (2010). Ideia suspilstva znan i pratsi v naukovykh poshukakh. Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy, 3, 22-28.
12. Nychkalo, N. H. (2010). Masazhamy proftekhosvitu ne vylikuvaty. Holos Ukrainy, 218, 13.
13. Nychkalo, N. H. (2015). Neperervnist profesiinoy osvity: filosofski-pedahohichni aspekty. Yakist neperervnoy osvity v umovakh yevrointehratsiinykh protsesiv: tendentsii, problemy, prohnozy: materialy mizhnarod. naukovo-prakt. konf. Chernivtsi, 5-14.
14. Nychkalo, N. H. (2011). Profesiina pedahohika i pedahohika pratsi. Nychkalo, N. H., Budak, V. D., Yakovleva, M. B. (Eds.). V mizhnarodni naukovy chytannia, prysviacheni pamiaty akademika Serhiia Yakovycha Batysheva: materialy V mizhnarod. nauk. konf., 1. Mykolaiv : MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho, 64-175.

15. Nychkalo, N. H. (2010) Profesiina pedahohika pratsi: problemy vzaiemozviazku v umovakh rynkovoї ekonomiky. Luhovyi, V. I., Nychkalo, N. H. (Eds.). Bezperervna profesiina osvita v konteksti yevropeiskoi intehratsii: teoriia, dosvid, prohnoz, 1. Kyiv : Ped. dumka, 97-105.
16. Nychkalo, N. H. (2002). Transformatsiia profesiino-tekhnichnoi osvity v Ukraini. Kyiv: ARTEK, 201.
17. Nychkalo, N. H. (2007). Ukrainski kontseptsii profesiinoї osvity: tendentsii i perspektyvy. Pedahohichna i psykhohohichna nauky v Ukraini, 5. Kyiv: Pedahohichna dumka, 39-47.
18. Nychkalo, N. H. (2016). Filosofiia pedahohiky sertsia Yana Pavla II. Nychkalo, N., Borovik, O. (Eds.). Osvitnii ukrainotsentryzm Heorhiia Filipchuka.. Kyiv: NAPN Ukraine; In-t ped. osvity i osvity doroslykh NAPN Ukraine, 24-34.
19. Novatskyi, Tadeush V. (2010). Liudska pratsia. Analiz poniattia. Lviv : Litopys, 181.
20. Rubinshtejn, S. L. (2000). Osnovy obshhej psihologii. SPb: Piter, 720.
21. Teoretiko-metodicheskie voprosy razvitiya Ja-koncepcii. Available at: wikipediy.ord.ru.
22. Zimny, Jan, Nyczkało, N. eds. (2010). Semper in Altum. Zawszewzwyż. Stalowa Wola: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, 862.
23. Wiatrowski, Z. (2005). Podstawy peagogiki pracy. Wydanieczwrate – zmienione. Bydgoszcz, 49-54.
24. Wiatrowski, Z. (2010). Praca człowieka – wątpliwości, nieporozumieni ai realia. Zimny, Jan, Nyczkało, Nella (Eds.). Semper in Altum. Zawszewzwyż. Stalowa Wola: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, 613.

Одержано 1.09.2016 р.

УДК 37.091.33:811.112.2:373.5(091)

*Наталія Бейліс,
м. Вінниця*

НІМЕЦЬКОМОВНА ОСВІТА В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ: АСПЕКТИ НАУКОВОГО ДИСКУРСУ В ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ

У статті акцентується увага на тому, що вивчення німецької мови учнями в загальноосвітніх школах України залежить від створення відповідних об'єктивних умов реформування всієї системи освіти та гуманізації навчального процесу, а також врахування закономірностей розвитку теорії і практики у цій сфері в другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. Особлива увага приділяється провідним аспектам наукового дискурсу в контексті національної політики щодо вивчення німецької мови в школах України в умовах її входження в європейський освітній простір.

© Н. Бейліс, 2016

Ключові слова: *німецькомовна освіта, зміст німецькомовної освіти, методика вивчення німецької мови, модернізація змісту освіти, іншомовна освіта.*

Постановка проблеми. Реалізація стратегічних напрямів розвитку педагогічної освіти в Україні пов'язана з використанням досягнень зарубіжного і вітчизняного досвіду формування особистості учня засобами різних дисциплін, зокрема німецької мови. Йдеться передусім про досвід оволодіння учнями змістом іншомовної освіти на основі існуючих у другій половині ХХ ст. методик навчання іноземної мови.

Недооцінка ролі іншомовної освіти учнів загальноосвітніх шкіл, насамперед із німецької мови, недостатня наукова обґрунтованість освітньої політики загалом, застаріла нормативно-правова база та інерційність освітнього мислення призвели до того, що рівень якості вивчення німецької мови випускниками загальноосвітніх шкіл не є цілком задовільний. Основною причиною цього слід вважати відсутність інноваційних особистісно-розвивальних методик, на що в радянські часи не звертали особливої уваги, і тому в умовах незалежної України почалося помітне відставання від практики розвинених країн.

Актуальність цього завдання посилюється динамічними змінами в українському соціумі, тенденцією до інтеграції вітчизняного освітнього простору в Європейський простір, зокрема в країни з німецькомовною культурою.

Аналіз досліджень і публікацій. Вже в ХХІ ст. в Україні на всіх рівнях стали усвідомлювати, що вивчення учнями декількох іноземних мов надає їм додаткові можливості самореалізації в ринкових умовах праці. Саме цьому аспекту – вивченню німецької мови як другої іноземної – приділили увагу вітчизняні й зарубіжні науковці А. Алхазішвілі, Н. Баришніков, О. Бібін, О. Білоус, Г. Ведель, С. Гайдучик, М. Гохлернер, А. Детиніна, Г. Ейгер, О. Євенко, Н. Єлухіна, Е. Зарецька, Н. Зикова, Е. Ісеніна, І. Краснянська, В. Кузовлєв, Є. Куніна, С. Кутателадзе, Р. Кушнерук, Б. Лapidус, Є. Лисенко, Б. Міслер (В. Mißler), Н. Мукатаєва, Є. Осипенко, Н. Петренко, І. Рахманов, Р. Смеречанський, А. Стояновський, Т. Ульянова, І. Халєєва, С. Чорна, Л. Шишкова та ін.

В освітній практиці спостерігається тенденція до розкриття особистісно-розвивальних можливостей німецької мови як другої іноземної. Питання особистісно-розвивальних можливостей іноземних мов досліджували М. Акімова, В. Артемов, Б. Бенедиктов,

О. Богданова, Є. Божович, Г. Ейгер, К. Єсипович, І. Зимня, Є. Пассов, К. Романов, Н. Симонова, В. Татенко, В. Фурманова та інші.

Аналіз психолого-педагогічних та інших джерел дав можливість констатувати, що пріоритет у дослідженні проблем розвитку іншомовної освіти в Україні (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) належить науковцям, які вивчали різні аспекти методики викладання англійської, німецької, французької та інших мов. Проблеми методики викладання іноземних мов досліджували Є. Алексенцева, В. Бухбіндер, Г. Ведель, Н. Гальскова, Н. Євдокимова, О. Кабанова, І. Кітроська, Б. Лапидус, А. Миролібов, Н. Мукатаєва, Н. Реутов, Г. Сабурова та ін.

Протягом століть Європа була центром розвитку освіти й виховання, експериментального пошуку нових підходів у іншомовній освіті та пошуку інноваційних особистісно-розвивальних методик вивчення іноземних мов. Із цієї точки зору науковий інтерес до вдалого поєднання історичного й теоретичного аналізу вивчення іноземних мов, зокрема німецької мови, спостерігається у дослідженнях Б. Ліндемана (В. Lindemann), Б. Хуфайсена (В. Hufeisen) та ін.

Аналіз тенденцій становлення іншомовної освіти й розвитку змісту та методики вивчення німецької мови учнями в загальноосвітніх школах України в другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. має значний інтерес для вітчизняної науки в контексті стратегії інтеграції національної освіти у світовий освітній процес, із метою пошуку шляхів вирішення нагальних проблем, що стоять перед педагогічним співтовариством.

Проте проблема визначення тенденції розвитку змісту та методики вивчення німецької мови учнями в загальноосвітніх школах України (у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.) ще не стало предметом цілісного педагогічного дослідження, а тому цей аспект потребує відповідного наукового аналізу.

Мета статті полягає в тому, щоб на основі історико-педагогічного аналізу схарактеризувати та визначити тенденції розвитку навчання учнів загальноосвітньої школи німецької мови у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. у його змістовому та методичному вимірах.

Виклад основного матеріалу. Хронологічні межі охоплюють період другої половини ХХ – початок ХХІ ст. Нижня хронологічна межа визначається початком наукового дискурсу щодо потенціалу іноземної мови як додаткового засобу розкриття можливостей особистостей для самореалізації у професійному бутті.

Німецька мова є однією з найвідоміших і найпопулярніших європейських мов у наш час, якою написана друга за величиною після англійської кількість наукових праць, художніх творів і публіцистичних текстів. У другій половині XIX – на початку XX ст. німецька мова була чи не найпопулярнішою мовою вчених, вона й дотепер відіграє значну роль у науці та освіті. Німецькою публікуються міжнародні фахові журнали, колеги з одного фаху спілкуються між собою німецькою у таких галузях, як філософія, соціальні науки та медицина, усі важливі поняття були сформовані саме німецькою. У майбутньому німецька мова збереже свій статус мови комунікації в Європі не лише з німецькомовними сусідами, але й зі Сходом. Уже зараз існують проекти, які фінансуються з боку Європейського Союзу та які спеціально тренують рецептивний аспект володіння німецькою мовою, що допомагає орієнтуватися у фахових текстах і брати участь у нових дискусіях. Німецька мова відіграє важливу роль у глобальній мережі міждисциплінарних і міжнародних кооперацій та відкриває світ для класичної й сучасної науки.

Верхня хронологічна межа визначається зміною ставлення в Україні на вищих управлінських рівнях до вивчення німецької мови як другої іноземної (Наказ Міністерства освіти і науки, молоді і спорту України від 03.04.2012 року за №409 «Про затвердження типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів II ступеня»). З п'ятого класу запроваджується обов'язкове вивчення другої іноземної мови.

На кожному історичному етапі іншомовна освіта відіграла свою роль, а зміст вивчення іноземних мов учнями в загальноосвітніх школах України залежали від рівня розвитку суспільства. Освіта – один із важливих чинників впливу на життєдіяльність соціуму, всі його структурні елементи. У контексті міжнаціональних проблем іншомовна освіта стає найважливішим цивілізаційним чинником гармонізації міжнаціональних і міждержавних відносин.

У контексті сучасних завдань розвитку іншомовної освіти в Україні особливу роль відіграють прогностичні та порівняльно-педагогічні дослідження, спрямовані на узагальнення тенденцій розвитку вивчення іноземних мов, зокрема німецької мови. Національна система навчання німецької мови аналізується в контексті відносин міждержавного рівня. Отже, йдеться про інтеграцію національної системи вивчення іноземних мов до європейських стандартів, а також про сучасні освітні трансформації у процесі навчання німецької мови, впровадження сучасних

інформаційних технологій, сучасні виміри якості знань з німецької мови випускників загальноосвітніх шкіл України, ефективності системи викладання мови, соціально-культурні чинники розвитку вивчення німецької мови, концептуальні моделі впровадження інноваційного змісту німецькомовної освіти та впровадження особистісно-розвивальних методик в її зміст тощо.

Протягом останніх років простежується позитивна тенденція – вивчення німецької мови як другої іноземної аналізується на міністерському рівні в контексті категорій іншомовної освіти, дидактики загальноосвітньої школи та методик викладання дисциплін іноземних мов. Проблема формування особистості та іншомовної культури майбутніх випускників, їх конкурентоспроможності, адептації в умовах ринку праці – одне з вагомих питань сучасної освіти.

Водночас зазначимо, що системний аналіз світового та вітчизняного освітнього досвіду неможливо й недоцільно здійснювати шляхом механічного перенесення зарубіжної моделі освіти, оскільки «до вітчизняних концепцій, моделей та методик необхідно йти власним шляхом, із послідовним, науково обґрунтованим урахуванням національних традицій, конкретних умов і можливостей, а також світових тенденцій, що відповідають потребам розв'язання глобальних проблем людства» [2, с. 28-57].

Загальносвітова тенденція до збільшення кількості людей, які володіють декількома іноземними мовами, свідчить про необхідність розвитку вітчизняної іншомовної освіти, провідною метою якої є формування й розвиток творчої особистості, що бере активну участь у всіх сферах суспільного життя.

Системний аналіз різноманітних концепцій, моделей, методів і форм вивчення німецької мови, ефективності їх використання в процесі освіти учнів загальноосвітніх шкіл, підвищення кваліфікації відповідних педагогічних кадрів сприятиме усвідомленню важливості теоретичного забезпечення процесу вивчення німецької мови та вдосконалення вітчизняної системи іншомовної освіти загалом.

Важливість дослідження тенденцій розвитку змісту та методики вивчення німецької мови учнями в загальноосвітніх школах України (у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.) зумовлено необхідністю розвитку національних пріоритетів у цій галузі та прогнозування стратегії розвитку вивчення німецької мови в системі шкільної освіти на основі вивчення попереднього досвіду.

Механізм реалізації цих завдань – у проведенні педагогічних та прогностичних досліджень за допомогою теоретичних методів

дослідження: вивчення, узагальнення і систематизація науково-педагогічної літератури з теми дослідження (для з'ясування стану опрацювання обраної проблеми), аналіз документації (концепцій, навчальних планів, протоколів засідань педагогічних нарад, методичних об'єднань, нормативних матеріалів загальнодержавного рівня), аналіз архівних матеріалів (обласних архівів) тощо.

В умовах євроінтеграції України сформульована теза тільки підсилює необхідність вивчення німецької мови, як однієї з пріоритетних іноземних мов, починаючи із загальноосвітніх навчальних закладів України.

Враховання потреб випускників на здобуття академічної освіти у вузах України та багатьох навчальних закладах інших країн спонукало до запровадження вивчення двох іноземних мов, що надало можливість отримувати знання з німецької мови більш ширшій аудиторії школярів, а також отримати нову інформацію про німецькомовні країни та розширити свою ерудицію.

Державна політика щодо покращення якості спілкування громадян України з представниками інших мов і культур відображена в таких директивних документах, як Закон України «Про освіту» (1991, 2006), Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття», 1993), Національна доктрина розвитку освіти (2002), шкільна програма з іноземних мов (2001, 2005).

З огляду на актуальність для сучасного випускника середньої школи володіння іноземними мовами, зокрема німецькою, як засобом міжнародного спілкування в різних сферах діяльності, спеціальної уваги потребує якісна іншомовна освіта. Для її успішної реалізації важливим є врахування кращих історичних традицій вітчизняної німецькомовної освіти з метою оптимального поєднання класичної спадщини минулого і сучасних досягнень наукової думки, органічного зв'язку її з вітчизняною історією, культурою і педагогічним досвідом.

У цьому питанні національний досвід іншомовної освіти становить особливу цінність, оскільки на українських теренах здавна складалося сприятливе середовище для опанування однієї або декількох іноземних мов. У середніх навчальних закладах у минулому широко використовувалася й вивчалася німецька мова, розглядалися культурні здобутки німецькомовних країн, формувалися традиції німецькомовної освіти, що підтверджує давнє європейське підґрунтя й устремління до приєднання нашої країни до європейської спільноти.

Зарубіжні й вітчизняні науковці дійшли висновку, що під впливом соціально-економічних змін, які відбуваються в сучасному суспільстві, потребу щодо оновлення й поповнення своїх знань із іноземних мов відчуває значна частина населення.

Початок ХХІ ст. ознаменувався перетворенням іншомовної освіти в потужний чинник суспільного прогресу та розвитку особистості. Концептуальний аналіз цієї галузі потребує дослідження її в контексті історичних і сучасних тенденцій. Серед актуальних проблем – проблема визначення теоретичних основ вивчення німецької мови учнями в загальноосвітніх школах України в другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. та розробка наукових рекомендацій на основі проаналізованого досвіду.

Модернізація національної системи освіти, зокрема галузі іноземних мов, починається з усвідомлення особливостей цієї системи. При навчанні учнів німецької мови в загальноосвітніх школах важливо враховувати вікові особливості учнів, які мають відповідний досвід вивчення першої іноземної мови, що необхідно використовувати в процесі навчання. Зокрема, дослідники враховують такі чинники у процесі навчання: наявність в учнів власної мотивації до навчання, яка є соціальним чинником; наявність певних навчальних стереотипів унаслідок попереднього досвіду вивчення першої іноземної мови, які можуть сприяти чи заважати навчанню німецької мови; наявність чи відсутність інноваційних особистісно-розвивальних методик вивчення німецької мови.

Серед технологій і методів навчання німецької мови особливої уваги заслуговують: «мозкова атака», групи короткого обговорення, вивчення конкретних ситуацій, ігрові ситуації, ділові ігри, технологія інтерактивного навчання писемного мовлення, внутрішні (зовнішні) кола, читання «зигзагом», обмін думками, парні інтерв'ю та ін. Для забезпечення послідовності змісту вивчення німецької мови учнями в загальноосвітніх школах України, потрібно мати відкриту систему навчання, а її організаційні форми повинні передбачати неперервне коригування навчальних програм, планів із урахуванням змін у соціально-економічному та інтеграційному вимірах. Раціональне та вмотивоване використання методів навчання на уроках німецької мови вимагає креативного підходу з боку викладача, адже «педагогіка є наукою і мистецтвом одночасно, тому і підхід до вибору методів навчання має ґрунтуватися на творчості педагога» [1, с. 159-160].

Необхідність реформування німецькомовної освіти в загальноосвітніх школах України зумовлена важливістю вдосконалення

змісту, методів і форм організації навчання німецької мови, виявлення теоретико-методичних основ і психолого-педагогічних закономірностей ефективного навчання, розробки психолого-педагогічних рекомендацій для державної системи іншомовної освіти. Виконання вищезазначених завдань потребує відповідної підготовки фахівців у галузі викладання німецької мови. Саме ці аспекти важливо враховувати в системі іншомовної освіти учнів у загальноосвітніх школах України.

Інноваційні підходи до розвитку змісту та методики вивчення німецької мови учнями в загальноосвітніх школах України мають узгоджуватись із національною стратегією розвитку іншомовної освіти. При цьому актуальний стан якості вивчення німецької мови учнями залежить від визначення подальших шляхів, стратегії розвитку, які мають базуватись на національних освітніх традиціях і цінностях, досвіді навчання німецької мови, набутих у процесі становлення німецькомовної освіти учнів у школах на території України.

Розвиток потреби у вивченні німецької мови в сучасній Україні призвів до значних змін у її викладанні, до появи нових форм і видів навчання учнів різного віку в загальноосвітніх школах, до зміни практичних і теоретичних підходів до організації навчального процесу.

Висновки. Отже, іншомовна освіта може стати одним із пріоритетних напрямів у процесі інтеграції вітчизняного освіти в європейський простір, зокрема в країни з німецькомовною культурою, який відкриває перспективні можливості для вирішення проблем розвитку освіти в Україні. Варто акцентувати увагу на необхідності вирішення актуальних завдань сьогодення, що неможливе без усвідомлення провідних тенденцій дослідження в цій сфері, адекватного та зацікавленого ставлення до цієї галузі з боку фахівців та, особливо, представників різних державних установ і МОН України, налагодження між ними конструктивної співпраці, що є передумовою формування в учнів і випускників шкіл відповідного ставлення до вивчення німецької мови. Тому саме цей аспект потребує наукового аналізу, концептуального бачення проблем німецькомовної освіти, пошуку науково обґрунтованих і практично орієнтованих шляхів її вирішення у контексті історичних і сучасних тенденцій.

Список використаної літератури

1. Кузьмінський А. І. Педагогіка: підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К.: Знання-Прес, 2008. – 447 с.

2. Кушнерук Р. Основні аспекти викладання німецької мови як другої іноземної [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://berezne.lib.rv.ua>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Мукатаєва Н. М. Організація навчально-виховного процесу з іноземних мов у 2013/2014 навчальному році (інструктивно-методичний лист) / Н. М. Мукатаєва, Е. О. Осипенко. – Миколаїв, 2013. – 45 с.
4. Євенко О. В. Вивчення німецької мови як другої після англійської, [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ucoz.com>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Професійна освіта у зарубіжних країнах: порівняльний аналіз : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало, В. О. Кудіна). – Черкаси : Вибір, 2002. – 322 с.
6. Чорна С. С. Особливості навчання другої іноземної мови студентів немовних спеціальностей / С. С. Чорна // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах. – Вип. № 33(86). – Запоріжжя, 2013. – С. 646–651.
7. Deutsch als zweite Fremdsprache [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.goethe.de>. – Загол. з екрану. – Мова нім.

Наталія Бейліс

НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ УКРАИНЫ: АСПЕКТЫ НАУЧНОГО ДИСКУРСА В ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ

В статье акцентируется внимание на том, что изучение немецкого языка учащимися в общеобразовательных школах Украины зависит от создания соответствующих объективных предпосылок реформирования всей системы образования и гуманизации учебного процесса, а также учета закономерностей развития теории и практики в этой сфере во второй половине XX – начале XXI века. Особое внимание уделяется ведущим аспектам научного дискурса в контексте разработки национальной политики изучения немецкого языка в школах Украины в условиях ее вхождения в общеевропейское образовательное пространство.

Ключевые слова: *немецкоязычное образование, содержание немецкоязычного образования, методика изучения немецкого языка, модернизация содержания образования, иноязычное образование.*

Natalia Beilis

GERMAN EDUCATION IN SECONDARY SCHOOLS OF UKRAINE: ASPECTS OF SCIENTIFIC DISCOURSE HISTORICALLY

The article focuses on the fact that the German language learning by pupils in secondary schools of Ukraine depends on creating the appropriate objective conditions of reforming the entire education system and the humanization of the educational process, and taking into account patterns of theory and practice development in this area in the second half of the XX – XXI century.

In the article the urgency of modernization of modern content and methods of studying the German language by pupils of secondary schools of Ukraine, made historical – pedagogical analysis of German education in the second half of the XX – XXI century.

Particular attention is paid to aspects of leading scientific discourses in the context of national development policy of the German language learning in schools of Ukraine in measurements of its accession to the common European educational space.

Article updated those tasks whose solution it entirely provides: 1) upgrading the content of German education at an angle to ensure his child centrism, culture centrism, fundamental and personal-developmental orientation; 2) mobility of updating curricula, textbooks and teaching aids, by raising the level of motivation of teachers, representatives of various government agencies of Ukraine, establishing constructive cooperation between them; 3) improvement in the status of Ukraine in a sphere of German-language education and foreign language education in general (necessary aspects of creating multilingual educational environment).

It is emphasized the need for Ukraine of the positive experience in the past in order to develop foreign language education space. This current state of quality of the German language learning depends on identifying further ways of development strategies that are based on national educational traditions and values, experience learning the German language acquired in the process of learning German in the schools in Ukraine. Innovative approaches of content and methodology of the study of German by pupils at schools of Ukraine has a strategic nature and consistent with the national development strategy of foreign language education.

The necessity of solving the actual problems posed present to the German-education of pupils in secondary schools in Ukraine is impossible without understanding key trends of research in this area, adequate and interested attitude to the industry by professionals and especially representatives of various government agencies of Ukraine with setting up constructive cooperation between them, which is a prerequisite for the formation of social consciousness of pupils and school leavers with appropriate attitude to the prospects of the German language.

Conclusions regarding changes of German national policy in the context of its compliance with the European promotion of Ukraine, development of strategies of the German language learning in secondary schools of Ukraine are viewed in the article.

Keywords: *German-language education, German language education content, methods of learning German, modernization of educational content, foreign language education.*

References

1. Kuz`mins`ky`j, A. I., Omelyanenko, V. L. (2008). *Pedagogika: Pidruchny`k*. Kyiv: Znannya-Pres, 447.
2. Kushneruk, R. *Osnovni aspekty` vy`kladannya nimecz`koyi movy` yak drugoyi inozemnoyi*. Available at: <http://berezne.lib.rv.ua>.
3. Mukatayeva, N. M., Osy`penko, E. O. (2013). *Organizaciya navchal`no-vy`xovnogo procesu z inozemny`x mov u 2013/2014 navchal`nomu roci (instrukty`vno-metody`chny`j ly`st)*. My`kolayiv, 45.
4. Yevenko, O. V. *Vy`vchennya nimecz`koyi movy` yak drugoyi pislya anglijs`koyi*. Available at: <http://ucoz.com>.
5. Nychkalo, N. H., Kudin, V. O. eds. (2002). *Profesijna osvita u zarubizhny`x krayinax: porivnyal`ny`j analiz*. Cherkasy: Vy`bir, 322.
6. Chorna, S. S. (2013). *Osobly`vosti navchannya drugoyi inozemnoyi movy` studentiv nemovny`x special`nostej*. *Pedagogika formuvannya tvorchoyi osoby`stosti u vy`shnij i zagal`noosvitnix shkolax*, 33(86). *Zaporizhzhya*, 646–651.
7. *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Available at: <http://www.goethe.de> (in German).

Одержано 17.08.2016 р.

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІЛЮСТРАЦІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ

У статті проаналізовано можливості використання ілюстрацій у підручниках з іноземної мови для студентів вишу. З'ясовано, що потреба у використанні ілюстрацій зумовлена обмеженим вибором навчально-методичних комплектів і недостатністю належного фінансування. Досвідчені вчителі компенсують відсутність ілюстрацій власними добірками. Проаналізовано положення сучасних педагогів щодо можливостей використання ілюстрацій для ефективного навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: ілюстрація, візуальний ряд, наочні методи навчання, образні опори, семантизація, прямий і граматико-перекладний методи навчання іноземної мови.

Постановка проблеми. Сьогодні проблемі наочності при навчанні іншомовному спілкуванню, на нашу думку, приділяється недостатньо уваги. Аналіз сучасних підручників і навчальних посібників із англійської мови доводить, що ілюстраціям, схемам і графікам у них або відведене досить скромне місце, або вони зовсім відсутні. Таким чином, роль візуального компонента інформаційного ряду практично ігнорується. Поділяючи думку методиста І. М. Бермана [1, с. 35], вважаємо, що такий підхід ґрунтується на односторонньому розумінні суті наочного навчання, при якому сприймаються тільки зовнішні ознаки предметів і явищ.

Відмова від використання ілюстрацій у підручниках для студентів вишів може бути також пояснена перевагою на даному етапі навчання інформативних текстів, читання яких начебто не потребує наочного підкріплення. Однак, по-перше, фахівці зауважують, що спеціалізовані тексти не сприяють ані розвитку зв'язного усного і писемного мовлення, ані розгалуженню словникового запасу учнів, оскільки спеціалізована лексика без емоційного наповнення запам'ятовується нестійко. Натомість студенти, які вивчають мову за художніми текстами, з легкістю здатні самостійно опанувати будь-який стиль мовлення. По-друге, зауважимо, що в ході навчання

студентів іншомовного читання й спілкування застосування ілюстративного матеріалу доцільно й методично виправдане; наочне подання інформації у вигляді графіків, фотографій, моделей систем і процесів більш емоційно впливає на людину, ніж текстове, оскільки сприяє поліпшенню розуміння й запам'ятовування описаних предметів, явищ і процесів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Використання ілюстрації в підручнику для дорослих повинно базуватися на створенні образотворчими засобами предметних опор і проблемних ситуацій, що сприяє виникненню інтересу й підвищенню мотивації, у результаті чого довільна увага переходить у більше продуктивну післядовільну. Говорячи про необхідні умови іншомовної розумової діяльності, О. О. Леонтьєв підкреслював, що справжнє мислення, тобто діяльність людини з рішення завдань, завжди спирається на допоміжні прийоми й знаряддя типу схем, планів, зорового подання образних картин [6, с. 97]. Доцільність використання ілюстративного матеріалу при навчанні фахівців читанню іноземного тексту з метою отримання інформації й усної іноземної мови в рамках професійної комунікації також підтверджується теорією породження мови Н. І. Жинкіна й поетапного формування розумових дій П. Я. Гальперина [2, с. 19].

Необхідно зауважити, що відсутність ілюстрацій у підручниках із англійської мови не забезпечує майбутніх учителів англійської мови необхідними прийомами та методами роботи з ілюстративним матеріалом у школі і негативно впливає на якість професійної освіти майбутніх педагогів загалом. Крім того, негативне ставлення до ілюстрованих підручників викладачів мимовільно передається у спадок студентам. Сучасні методи роботи з ілюстраціями варіативні, комплексні, потребують не лише теоретичного, а й практичного засвоєння – шляхом системного використання на практиці. Отже, для предметів гуманітарного циклу, особливо у початковій школі, зображення в підручниках або навчальних посібниках мають особливе виховне й навчальне значення: вони формують емоційно-ціннісне ставлення до об'єкта вивчення, мотивують пізнавальну активність учнів. Вивчення мови не може бути виключно наукою про мову, адже мова не предмет чи явище – це друга сигнальна система, вивчення якої неможливе в культурному вакуумі.

Якщо необхідність ілюстрацій у підручниках вишу з інших предметів (дисциплін філологічного, математичного, біологічного спрямування) не викликає заперечень, то саме іноземні мови чомусь

вважаються за такі, що не потребують унаочнення у вигляді ілюстрацій. Цікаво, що при цьому відео- та аудіосупровід, комп'ютерні програми та презентації, безперечно, входять до переліку вельми необхідних новітніх технологій, що застосовуються у викладанні іноземних мов та інших дисциплін на іншомовній основі (країнознавство, історія мови, англійська література тощо). На нашу думку, істина, як завжди, знаходиться на золотій межі. Є знання, які потребують не швидкого перегляду на занятті в університеті, а ретельної обробки, усвідомлення, осмислення вдома, у зручній для цього позі, у будь-який зручній для студента час. Крім того, світло, зокрема світло монітору, небезпечно впливає на зір, підсвідомість і свідомість студента. Тому не зовсім зрозуміло, навіщо відмовлятися від такого зручного доробку людства як підручник із ілюстраціями, навіть за умов наявності найсучасніших комп'ютерних презентацій. **Звітси мета статті** – виявити педагогічний потенціал ілюстративного матеріалу в процесі вивчення англійської мови студентами вищих педагогічних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Негативне ставлення до ілюстрацій заслуговує на ретельний аналіз, оскільки, на нашу думку, пов'язане з вельми обмеженим вибором навчально-методичного забезпечення для вищих навчальних закладів. Достатній рівень викладання англійської мови на філологічних факультетах педагогічних університетів забезпечує 5-рівневий російськомовний підручник за редакцією професора В. Д. Аракіна, який найчастіше викладачі обирають основним засобом навчання. Проаналізувавши вимоги до сучасного підручника, констатуємо, що більшість із них у вищезгаданому підручнику не дотримано, зокрема він не лише не містить ілюстрацій, але й не має жодного аудіовізуального (принаймні, доступного викладачам і студентам) супроводу.

У цьому контексті зазначимо, що вітчизняні підручники – це книги про мову, а зарубіжні – книги про багатокольоровий світ, написані мовою, що вивчається. Вони ефективні, тому студенти інших країн практично не відчувають мовного бар'єру на відміну від наших співвітчизників, які вчили напам'ять чисельні таблиці висловів, виразів, слів, дієслів, намагаючись штучно вжити їх у штучно створеному діалозі або ситуації.

Закордонні посібники отримали широку популярність, тому що вирізняються такими особливостями: комунікативний характер навчання, відповідність міжнародним стандартам, орієнтування на певну вікову групу учнів. Супровід аудіо- і відеоматеріалами допома-

гає ефективно вирішувати проблеми постановки гарної вимови, у них також є чітка система, цілісний опис технології навчання в методичних рекомендаціях і прекрасна поліграфія, що привертає увагу вчителів.

Однак варто звернути увагу на адекватну адаптацію закордонних навчальних матеріалів з іноземної мови, оскільки систематичне використання закордонних посібників виявило низку проблем. По-перше, вони видаються без урахування національних освітніх стандартів, часу навчання, типів навчальних закладів. По-друге, зміст матеріалів часто не відповідає віковим особливостям учнів, зокрема закордонні матеріали для учнів студентського віку й дорослих можна використовувати тільки з 16-17 років. По-третє, наступність між матеріалами визначається не за віковою ознакою, а за рівнями володіння мовою. Рівень володіння англійською визначається за тим, наскільки учень наближається у своєму мовному поводженні до носія мови. Сама по собі ця думка не викликає заперечення, але відрізняється від вітчизняного підходу до навчання. По-четверте, українські викладачі ігнорують наявність різних компонентів посібників. Дж. Хармер, автор підручників із методики викладання іноземної мови, голова видавництва журналу «Modern English Teacher» так характеризує вимоги до сучасного підручника: по-перше, він має привабливий зовнішній вигляд, містить значну кількість наочності (фото, картини, дизайн, розташування тексту), адже сучасний підручник – це явище мистецтва, витвір дизайнерів і художників; по-друге, йому властива наявність великої кількості альтернативних завдань, додаткового матеріалу (книга для вчителів), він містить адреси інтернет-сайтів, підручники для роботи з відео- та аудіозаписами, CD-диски, художню літературу для домашнього читання; по-третє, до нього додається робочий зошит. Відсутність хоча б одного з компонентів істотно порушує концепцію УНМК і знижує ефективність його використання [9, с. 14].

Зазначимо, що відмова від закордонних навчальних видань обмежує доступ наших викладачів і учнів до міжнародної практики навчання. У зв'язку з цим гостро постала проблема адаптації зарубіжного навчально-методичного забезпечення до потреб українських учителів, навчальних закладів різного типу, оскільки насамперед робота із закордонними навчально-методичними матеріалами вимагає від учителя дотримання оптимального співвідношення використання вітчизняних і зарубіжних підручників. Крім того, використання зарубіжного видання не повинне зводитися

лише до запозичення вже готових матеріалів, необхідно враховувати особливості навчання в Україні. Але абсолютно зрозуміло, що без інтеграції й адаптації закордонних підручників з англійської мови неможливе створення єдиного освітнього простору.

Серед зарубіжних матеріалів функціонують науково обґрунтовані п'ятирівневі підручники «Headway», видані в Оксфорді (зауважимо, що Оксфордський університет входить до десятки найкращих університетів світу). Це навчально-методичні комплекти й у них передбачені всі необхідні компоненти: книга для учнів, книга для вчителя, робочий зошит із ключами до вправ, збірник тестів і контрольних робіт (із ключами та оцінюванням за 100-бальною системою), аудіо- та відеозабезпечення. Всі відібрані текстові матеріали написані живою сучасною англійською мовою, не мають зайвої повчальності, вони захоплюють, здатні викликати у студентів подив і зацікавленість, розвивати їх пізнавальну активність, творчу пошукову діяльність. Відомий американський психолог і педагог Дж. Дьюї зауважував: «Допитливий розум постійно досліджує, шукаючи матеріалу для думки. Прагнення до досвіду, до нових і різноманітних стосунків зі світом зустрічається там лише, де зустрічається подив. Така допитливість є єдиною вірною гарантією отримання первинних фактів, на яких повинен ґрунтуватися висновок» [4, с. 57].

Водночас «Headway» є засобом навчання методиці викладання іноземної мови: він готує майбутніх учителів англійської мови до роботи з подібними Оксфордськими курсами для наймолодших («Stepping Stones», «Fanfare», «Projects»). Для цих підручників характерна чітка рубрикація, помітні сигнальні позначення. У підручнику використовуються різні види ілюстрованого матеріалу, що підвищує мотивацію, підсилюється ефект ситуативності. Дуже широко представлений автентичний матеріал: афіші, оголошення, схеми метро, мапи, газети, фото реальних осіб. Ілюстрації унаочнюють виклад матеріалу, часом доповнюють або заміняють частини тексту. Значна увага приділяється використанню кольорів. Вони відіграють роль додаткового орієнтування для виділення тимчасових форм дієслів, лексичного матеріалу, заголовків, рамок. Цілеспрямоване введення кольору як засобу акцентування допомагає учням у роботі з підручником.

Проблему недостатності ілюстративного матеріалу в підручниках вищих навчальних закладів потребує вирішення, адже в деяких людей інтелектуальна допитливість така висока, що її ніщо не

стримує, але переважно її гострота з віком нівелюється. Завдання викладача – розбудити цікавість студента, вже дорослої людини, чому сприяє не лише зміст, а й естетичне оформлення підручника. Тому дивує стійке переконання викладачів у тому, що апелювати потрібно виключно до свідомого, не враховуючи підсвідомість людини, навіть якщо за віковим показником вона вважається дорослою.

Зазначимо, що не всі студенти мають достатньо розвинуте наочно-образне мислення, щоб «оживити» у свідомості поняття та образи. Великий педагог Я. А. Коменський так обґрунтовував сутність принципу наочності: «Корисно усе, що тільки можна, надати для сприйняття почуттями... Якщо які-небудь предмети відразу можна сприймати декількома органами почуття – нехай вони відразу схоплюються декількома органами почуття» [5, с. 109]. Ілюстрація (або картинка, як зазвичай називають діти) дозволяє це зробити.

Загальновідомо, що навіть доросла людина у своїх кращих якостях сприйняття світу залишається дитиною. Слова Ф. Бекона, що ми повинні стати як маленькі діти, щоб увійти в царство науки, нагадують водночас відкритий розум і гнучкий інтерес дитинства, і ту легкість, з якою губляться ці якості. Звертатись до дитини, що є в кожній дорослій людині, має бути одним із незаперечних правил андрагогіки. Саме це пропагував відомий педагог, психолог і викладач Г. Лозанов. Одним із основних принципів навчання дорослих, за Г. Лозановим, є інфантилізація – встановлення природної ситуації довіри, коли той, якого навчають, довіряє себе викладачеві, наближення до свідомості дитини, яка абсолютно відкрита до нового, відкриває світ через гру [7, с. 11]. «Бути грайливим і серйозним водночас можливо, і це визначає ідеальний розумовий стан. Відсутність догматизму й забобонів, присутність розумової допитливості й гнучкості виявляються у вільній грі розуму на яку-небудь тему. Гра розуму є воля розуму, віра в силу думки захистити свою недоторканність без зовнішніх підтримок і обмежень. Отже, вільна гра розуму передбачає серйозність, серйозний розвиток предмета. Вона не сумісна з недбалістю або швидкістю, тому що вимагає точної фіксації кожного досягнутого результату, щоб кожним із них можна було згодом скористатися» [4, с. 99].

Особливо серйозне ставлення до творчості у сполученні з різними видами практичної, прикладної діяльності властиве найкращим майстрам андрагогіки, оскільки те, що в дитини є природним видом діяльності, який і сприяє величезному розумовому

зросту за вельми невеликий період, у дорослому віці втрачається і потребує особливої уваги, розвитку, підтримки.

Крім того, вплив ілюстрацій на підсвідомість полягає і у двоплановості процесу вивчення нового матеріалу: кожне слово, що несе самостійне змістове навантаження, супроводжується відповідною інтонацією, жестом, мімікою, формує віру у вирішення завдань навчання, викликає позитивний емоційний стан через створення естетичних і комфортних умов, культивує думки про величезні можливості інтелекту в тих, кого навчають, стимулює швидке просування вперед у вивченні дисципліни, допомагає «зануренню» в навчальний курс і сприяє концентрованому вивченню матеріалу.

Фразеологізми, уривки з художнього тексту, життєві ситуації, діалоги – все це, на нашу думку, можна й потрібно ілюструвати. До речі, це роблять викладачі, які ставляться до роботи неформально, постійно шукаючи у свій вільний час різноманітний додатковий ілюстративний матеріал. При засвоєнні мовного матеріалу ілюстрація моделює необхідний образотворчий контекст, типову реальну обстановку, характерну для вживання фразеологічного виразу. В разі опори на таку образотворчу ситуацію семантизація мовної одиниці, її запам'ятовування й формування навички вживання відбуваються ефективніше.

Сучасна методика викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах не тільки не заперечує можливості використання ілюстрацій, а й намагається довести їх ефективність. Впливаючи на органи чуттів, засоби наочності забезпечують більш повне подання образу або поняття, що сприяє більш міцному засвоєнню матеріалу. Засоби наочності розвивають у студентів емоційно-оцінювальне ставлення до здобування знань, що дозволяє полегшити процес їхнього засвоєння. Реалізуючи методи та прийоми роботи з ілюстративним матеріалом на заняттях із англійської мови в університеті, викладач якнайкраще підготує майбутніх учителів іноземної мови до роботи із зображеннями у шкільних підручниках. Майбутні вчителі повинні усвідомлювати, що навчальне середовище має створюватися з наочного подання інформації, бажано в кольорі, що збільшує їхню репрезентативну цінність, оскільки ілюстрація є потужним засобом емоційного впливу на учня.

Серед викладачів тривають суперечки з приводу необхідності таких ілюстрацій, спричинені банальною недостатністю фізичних можливостей (відсутність якісно ілюстрованих вітчизняних підручників), або обмеженим розумінням функції ілюстрування, при якому

роль ілюстрації зводиться або до предметної опори при засвоєнні лексики з конкретним значенням, або до створення простої предметної комунікації, елементи якої потрібно позначити іноземними словами.

Висновки. Добір ілюстративного матеріалу для навчання іноземної мови у вищій педагогічній школі є однією з найбільш складних і найменш розроблених проблем оформлення підручника. Ілюстрування підручників вишу у вітчизняній методиці фактично не досліджується і потребує уваги ілюстраторів, науковців і викладачів-практиків, оскільки відсутність системної роботи з ілюстративним матеріалом призводить до відсутності вміння і бажання майбутніх учителів надалі працювати із зображеннями в середній школі.

Перспективою подальших наукових пошуків є аналіз можливостей ілюстрування підручників для тих, хто вивчає мову на рівні «Advanced», а також можливості ілюстрування підручників професійної англійської для вчителів і викладачів.

Список використаної літератури

1. Берман И. М. Очерки методики обучения чтению на иностранном языке / Берман И. М., Бухбиндер В. А. – К. : Вища шк., 1977. – 175 с.
2. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / Гальперин П. Я. // Психологическая наука в СССР. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – Т. 1. – С. 12-67.
3. Григорьева В. Г. Методическое обеспечение как фактор повышения качества обучения иностранному языку ; Самарская государственная академия культуры и искусств [Электронный ресурс] / Григорьева В. Г., Трошкина В. И. – Режим доступа : http://www.acis.vis.ru/8/4/1_4/2.htm. – Загл. с экрана. – Язык русс.
4. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н. М. Никольской. – М. : Совершенство, 1997. – 208 с.
5. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Коменский Я. А. – М. : Госпедиздат Мин. просвещения РСФСР, 1955. – 665 с.
6. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / Леонтьев А. А. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
7. Лозанов Г. Суггестопедия при обучении иностранным языкам / Лозанов Г. // Методы интенсивного обучения иностранным языкам / отв. ред. С. И. Мельник. – Вып. 1. – М. : Б. и., 1973. – С. 9-17.
8. Сафонова Е. В. Использование современных информационных технологий, наглядности и технических средств обучения на уроках информатики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rusedu.info/Article865.html>. – Загл. с экрана. – Язык русс.
9. Jeremy Harmer, Scott Thornbury & Luke Meddings Coursebooks. A human, cultural and linguistic disaster? The roaring in the chimney // *Modern English Teacher*. – July 2001, Volume 10, Number 3. – P. 5-15.

Юлія Стыркина

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИЛЛЮСТРАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ

В статье проанализированы возможности использования иллюстраций в учебниках иностранного языка для студентов вузов. Выяснено, что потребность в использовании иллюстраций обусловлена ограниченным выбором учебно-методических комплектов и недостаточностью финансирования. Опытные учителя компенсируют отсутствие иллюстраций собственными подборками. Проанализированы положения современных педагогов относительно возможностей использования иллюстраций для эффективного обучения иностранному языку в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: *иллюстрация, визуальный ряд, наглядные методы обучения, образные опоры, семантизация, прямой и грамматико-переводной методы обучения иностранному языку.*

Yulia Styrkina

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF ILLUSTRATIONS IN THE PROCESS OF STUDY OF ENGLISH BY FUTURE TEACHERS

The author considers opportunities of usage of illustrations in textbooks for foreign language teaching for higher educational establishment' students and comes to a conclusion that, in spite of an idea that there's no requirement for such illustrations, it is possible and it is necessary to use them.

The selection of illustrations for teaching foreign language in high school is one of the most complex and least developed textbook design problems. Illustrating university textbooks in native methods of teaching is not actually investigated and needs attention as illustrators and researchers, teachers and practitioners, as no systematic work with illustrative material leads to a lack of ability and willingness of future teachers to continue working with images in high school. The prospect of further scientific research is to analyze the possibilities of illustrating books for those learning the language at «Advanced» level, and opportunities of illustrating books for professional English teachers and teachers of higher school.

Modern methods of teaching foreign languages in higher education do not only approve the possibility of the use of illustrations, but also trying to prove their positive impact on learning. Acting on the senses, visibility means more complete representation of an image or concept that promotes more active understanding of the material.

The author emphasizes on the thought that this statement is caused by the limited choice of teaching and methodical complexes and lack of appropriate financing, while skilled teachers compensate the absence of illustrations by their own individual pictures. In this article the chosen modern literature on this question which proves an opportunity and necessity of illustrations usage for optimization of the foreign language teaching in higher educational institutions is analyzed.

Keywords: *an illustration, a visual line, visual teaching methods, figurative supports, direct and grammar-translational methods of foreign language teaching.*

References

1. Berman, I. M. (1977). *Ocherki metodiki obuchenija chteniju na inostrannom jazyke*. Kyiv: Vishha shkola, 175.

2. Gal'perin, P. Ja. (1959). Razvitie issledovanij po formirovaniju umstvennyh dejstvij. Psihologicheskaja nauka v SSSR, 1. Moscow: APN RSFSR, 12-67.
3. Grigor'eva, V. G., Troshkina, V. I. Metodicheskoe obespechenie kak faktor povyshenija kachestva obuchenija inostrannomu jazyku. Available at: http://www.acis.vis.ru/8/4/1_4/2.htm.
4. D'jui, D. (1997). Psihologija i pedagogika myshlenija. Moscow: Sovershenstvo, 208.
5. Komenskij, Ja. A. (1955). Izbrannye pedagogicheskie sochinenija. Moscow: Gospedizdat Min. prosveshhenija RSFSR, 665.
6. Leont'ev, A. A. (1969). Jazyk, rech', rechevaja dejatel'nost'. Moscow: Prosveshhenie, 214.
7. Lozanov, G. (1973). Suggestopedija pri obuchenii inostrannym jazykam. Mel'nik, S. I. (Ed.). Metody intensivnogo obuchenija inostrannym jazykam, 1. Moscow, 9-17.
8. Safonova, E. V. Ispol'zovanie sovremennyh informacionnyh tehnologij, nagljadnosti i tehniceskikh sredstv obuchenija na urokah informatiki. Available at: <http://www.rusedu.info/Article865.html>.
9. Jeremy Harmer, Scott Thornbury & Luke Meddings Coursebooks (2001). A human, cultural and linguistic disaster? The roaring in the chimney. *Modern English Teacher*, 10(3), 5-15.

Одержано 14.06.2016 р.

УДК: 371.13.036 =111

*Рудич Оксана,
м. Полтава*

ІНТЕРАКТИВНИЙ ПІДХІД ДО ВИКОРИСТАННЯ АНГЛОМОВНИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ПЕРШОДЖЕРЕЛ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Статтю присвячено проблемі використання літературних англомовних першоджерел у змісті професійної освіти майбутніх педагогів. Окреслюються специфічні риси сучасних англомовних літературних джерел, а також фактори, що негативно позначаються на бажанні читати. На думку авторки, застосування інтерактивного підходу до опрацювання літературних першоджерел сприятиме набуттю читацького досвіду, активізації креативного потенціалу майбутніх педагогів і стимулюванню інтересу до подальшого самостійного читання літератури.

Ключові слова: сучасна дитяча англomовна література, психолого-педагогічний потенціал літератури, професійна освіта, художній образ, інтерактивні технології.

Постановка проблеми. Вдало дібрана книжка – ефективний засіб залучення до культурних надбань англomовного соціуму, стимуляції креативного потенціалу, позитивного впливу на розвиток концептуального й логічного мислення майбутніх фахівців, тому вона протягом багатьох років не втрачає своєї актуальності. Професійна освіта педагога передбачає формування готовності майбутніх учителів до використання художньої англomовної літератури в навчально-виховному процесі. На нашу думку, передумовою ефективної професійної діяльності є не лише усвідомлення змісту та знання найсучасніших наукових трендів і технологічних підходів. Справжній професіонал має бути обізнаним із якісними та кількісними характеристиками сучасного ринку англomовної літератури, загальними літературно-мистецькими тенденціями та вміти застосовувати ці знання з метою оптимізації освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Певним аспектам використання художньої літератури в навчально-виховному процесі присвячені праці з різних дисциплін за авторством психологів – О. Запорожця, О. Леонтьєва, А. Маслоу, Б. Теплова, З. Фрейда; філологів і педагогів – Е. Гірусова, О. Дем'янчука, Н. Максимової, Л. Настенко, Є. Нікітіна, В. Ніколко, Л. Порох, Б. Юсова та ін. Значним є зарубіжний досвід використання художньої літератури в навчально-виховному процесі, який відобразили у своїх роботах П. Вітті, І. Іверзон, Дж. Уеллі, М. Лещенко, Л. Найтс, Л. Неш, І. Норвелл, Г. Ріко, С. Себезта, Ф. Фенікс, М. Хоулі.

У ході професійної освіти майбутні педагоги отримують певні знання про природу та закономірності творчості, закони та засоби її матеріалізації (зокрема, через мистецтво слова), розуміння значущості творчості як засобу педагогічного впливу та особистісної реалізації індивіда. Ці питання відображені у педагогіці (естетичне виховання), у психології (психологія мистецтва), естетиці. У змісті філософії, психології, культурології глибоко висвітлений творчий характер мистецького процесу, зокрема літературного. У ході вивчення мистецьких дисциплін студенти отримують інформацію про вплив мистецтва на розвиток людської особистості, знайомляться із сучасними теоріями щодо взаємодії видів мистецтва та використання

гри під час дитячої творчості, ознайомлюються із зарубіжними технологіями «виховання мистецтвом». У розкритті даного питання особливого значення надають поглядам українських педагогів, письменників (С. Васильченка, В. Верховинця, О. Духновича, Л. Костенко, І. Котляревського, П. Мирного, П. Тичини, Лесі Українки, І. Франка, Я. Чепіги, С. Черкаценка, Т. Шевченка та ін.) та науковців (І. Зязюна, М. Лещенко, Т. Лубенця, А. Макаренка, Л. Масол, О. Рудницької, С. Русової, О. Савченко, В. Сухомлинського).

Літературно-мистецький компонент у змісті професійної освіти майбутніх учителів початкових класів знаходить своє відображення у ряді мовних дисциплін, таких як: сучасна українська мова, практикум із сучасної української мови, методика викладання української мови, розвиток зв'язного мовлення. У ході занять студенти отримують знання про літературний жанр, про закономірності формування навичок читання, про можливості використання художньої літератури в навчально-виховному процесі, про вікові особливості та їх зв'язок із читацькими інтересами та можливостями дітей молодшого шкільного віку, про існування новітніх методик, пов'язаних із використанням художньої літератури, отримують необхідні уявлення про етапи розвитку навичок мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання, письмо) за допомогою художньої літератури, загалом отримують необхідні знання з лінгвістичної теорії та продуктивних методик навчання.

Проте, на нашу думку, відчутним і надалі є брак сучасних педагогічних технологій, розроблених із урахуванням факторів, що негативно позначаються на бажанні молоді читати книжки: відсутність читацького досвіду; обмежені можливості створення власних художніх образів через брак інформації (про культурні, соціальні, історичні реалії, на тлі яких розгортають зображені події, психологічну ситуацію, емоційний стан автора тощо); швидкий розвиток інших джерел інформації, які не вимагають активізації уваги та уяви, візуалізують вже створені кимось художні образи.

Особливістю сучасних інформаційних джерел є інтерактивність. Термін «інтерактивний» може бути перекладено як «взаємодіючий». У вузькому розумінні використання інтерактивних технологій у навчально-виховному процесі зводиться до застосування інтерактивних гаджетів (інтерактивної дошки, мобільного телефону, комп'ютера).

У більш широкому тлумаченні (за О. Івановою-Комарщук) педагоги порівнюють його з відомими раніше пасивним і активним навчанням. Якщо пасивне навчання – це репродуктивний метод, це вимога слухати та дивитись, активне – це безпосередня участь дитини у викладі матеріалу, то інтерактивне – це рівноправна взаємодія вчителя й учня [3].

Можемо знайти також різні підходи до класифікації інтерактивних методів навчання [2; 4; 5]. Так, в основу класифікації інтерактивних методів навчання дослідник М. Кларін поклав принцип активності. Він характеризує методи фізичної, соціальної, пізнавальної активності. Прикладами першої активності є зміна робочого місця, запис, малювання тощо. На його думку, в соціальну активність учні включені тоді, коли запитують, відповідають тощо. Пізнавальна активність є доповненням викладеного матеріалу, самостійний пошук вирішення завдання. Всі три види активності взаємопов'язані.

Метою нашого дослідження є окреслення методичного потенціалу інтерактивних технологій опрацювання англomовних літературних першоджерел. Основними завданнями – дослідження можливості максимального врахування інтересів сучасної аудиторії, пошук засобів продуктивної взаємодії між викладачем і студентами в ході читання англomовних першоджерел, активізація креативного потенціалу майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу. Отримання естетичної насолоди від читання літературного твору залежить від здатності створення власних художніх образів. Процес створення художнього образу має свої особливості й розпочинається із сприймання художнього тексту. Складний процес сприймання характеризується наявністю відповідних асоціацій: «Складаючи невід'ємну частину творчості, асоціативність, яка породжує в людини процеси сугестії, невід'ємна від найважливіших функцій художньої творчості – пізнавальної, виховної, естетичної насолоди спілкування з твором» [7, с. 99]. Далі Т. Щербан продовжує: «Сугестивність як властивість художньо-образного мислення відрізняється від наукової творчості специфічною формою художньої образності. У процесі творчості асоціації матеріалізуються в художньому творі, впливають на сприймання, будять емоційну й інтелектуальну сприйнятливість, розвиваючи фантазію і уяву...» [7, с. 99]. Причому асоціативний ряд буде абсолютно суб'єктивним і залежить від інтелектуального рівня, світогляду, загальної культури, емоційного світу. Створення

художнього образу є спробою відтворення дійсності за кількома відомими умовами (фактами). Чим більшою є кількість умов, тим цікавішим і детальнішим є створений образ. Тому інтеграція вивчення літературних джерел із використанням інформації з історії, культурології, етнографії, психології дозволяє стимулювати інтерес до предмету, до подальшого самостійного читання художніх творів із метою отримання естетичної насолоди та самовдосконалення.

Сучасні технічні інтерактивні засоби уможливають використання науково-популярних, документальних фільмів, презентацій, просто ілюстрацій у ході вивчення англійської літератури. Так, інтерес до опрацювання творів Дж. Свіфта значно зростає після візуалізації інформації про моду, звичаї, культурні реалії, панівні філософські ідеї Епохи Просвітництва.

На тлі тотального скорочення годин на аудиторне вивчення літератури варто надати студентів для підготовки перелік сучасних наукових публікацій і посилань на медійні й інтерактивні ресурси, що дозволять розширити світогляд, поглибити соціокультурний компонент фахової освіти.

Майбутні педагоги мають отримати знання про розмаїття книжкового ринку та особливості сучасних літературних дитячих англійських джерел, що відображають загальнокультурні тенденції, є унікальними, інтегративними, комунікативно спрямованими та тяжіють до інтерактивності.

Під інтерактивністю ми розуміємо специфічну активну взаємодію автора та читача твору через залучення останнього до співтворчості, співфантазування, гри. Літературна вигадка, як і гра, має свої принципи структурної побудови, чинниками якої є складові літературного твору: тема, образ, місце та час, назва, сюжет. Тема – символ твору, відображення творчої ідеї. Образ – діючий персонаж. Образ може бути розвинений (зображується його емоційний стан, зовнішні характеристики, дії) та нерозвинений (у творі міститься обмаль інформації про нього). Творча взаємодія автора та читача починається з моменту сприймання художнього образу. Введення нового образу має викликати інтерес до нього. Цікаво вводять нові образи, доповнюючи їх унікальною поведінкою, такі дитячі письменники, як: Д. Лоусон, Е. Несс, М. Сендак, Дж. Шонхер, Т. Уайт.

Письменниця Емми Чічестер Кларк наголошує: «Книжки для дітей мають пропонувати щось таке, чого вже не отримаєш у дорослому житті... Вони мають пропонувати певне місце для втечі

від дорослого світу. Дитинство – єдина пора, коли можна розвинути фантазію» [8]. Сучасний письменник Майкл Форман провадить далі: «Йдеться про створення іншого світу, такого ж реального, як і навколишній світ» [8].

Одним із найефективніших засобів створення такого світу є ілюстрація. Британська літераторка Поуззі Сіммондз відзначає: «Я люблю поєднання слів із малюнками – як вони доповнюють одне одного, або ж як вони навзаєм суперечать» [8]. У цьому контексті відомий британський ілюстратор Патрік Бенсон стосовно дитячої книжки зауважив: «Яким би чудовим не був текст, найкраще запам'ятовуються саме картинки» [8]. Аби якнайповніше відобразити творчу ідею сучасні дитячі письменники часто ілюструють власні твори (А. Барретт, Дж. Бернінгем, К. Блейк, Р. Бріггз, Ш. Воук, Е. Ч. Кларк, П. Сіммондз, М. Форман). На їх думку, ілюстрація має закликати до гри, доповнити зміст, деталізуючи образ; привернути увагу дитини; допомогти розкрити ідею твору; зобразити найзначніші моменти; стимулювати дитячий ентузіазм через помірне розкриття сюжетної лінії.

Літературна вигадка має також репрезентувати існування авторського погляду на проблему. Саме такими є твори Ричарда Адамса та Евелін Саймлі Лемпмен. Сучасний твір для дітей має відображати суб'єктивний погляд на події автора твору; стимулювати розвиток інтуїції; активізувати психоемоційну сферу читача; залучати до краси.

Місце та час події – характеристики, часто відсутні в розповідях дітей і творах, написаних для дітей. Із віком такі характеристики набувають іншого значення, стають деталями, що доповнюють назву й художні образи, запобігають психологічній ізоляції від світу, створюють умовну реальність.

В основі сюжету завжди є конфлікт, проблема, яка реалізується в ході твору, що спонукає читача до додаткового осмислення художньої ідеї. Автор має заінтригувати читача у процесі зав'язки твору, надати проблемі гостроти, привести героя до необхідності вибору (кульмінація) і відобразити шляхи вирішення проблеми.

Обов'язковою умовою для стимуляції творчості є наявність стійкого інтересу до читання твору. На думку філолога У. Норвелла, діти від 3 до 6 років люблять фольклор, від 5 до 7 років – легенди, при цьому статі дитини не має значення, а вік має [10, с. 113, 114]. Англійський філолог П. Вітті вважає, що інтереси дітей суттєво змінюються в залежності від місця проживання. Так, коли в малих

містечках та околицях діти обирають історії з реального життя, то у великих урбаністичних центрах діти надають перевагу фантастиці, розповідям про життя в гетто, про тварин. Але усіх дітей цікавлять історії про сім'ю та друзів [10, с. 345, 346].

Вітчизняний філолог Т. Алієва вважає, що стрижнями «цікавості» в дитячих художніх творах є певні мотиви: втечі, створення або перетворення, знищення. Активно та творчо діти сприймають ті образи, стосовно яких з'являється безліч здогадок, або ті, що є порушниками спокою та звичного устрою (Баба Яга, Фея, Іван-Дурник): «...творче сприймання тексту стимулюється не просто його новизною або невизначеністю, але і специфічним комплексом характеристик літературного твору. До них відносимо: доступну невизначеність, проблемність у читанні добре відомої ситуації, що являють собою зв'язок протиріч, зображених у формі будь-яких очевидних для дитини змістових розбіжностей, та яскраво зображених змістовних, ритмічних та інших аналогій...» [1, с. 81-82].

Висновки. Проведений аналіз показує, що змістовий компонент сучасної професійної підготовки майбутніх педагогів створює необхідні умови для формування інтересу до подальшого використання літературних першоджерел у навчально-виховному процесі. Інтерактивна спрямованість сучасних літературних англomовних творів уможлиблює найбільш ефективно їх використання в навчально-виховному процесі з метою співтворчості, але часто студентам бракує знань про психолого-педагогічний потенціал сучасних англomовних дитячих літературних творів. Читання літератури може бути продуктивним засобом стимуляції креативності майбутніх фахівців, обізнаних із закономірностями побудови художнього образу та здатними ефективно використати ці знання в подальшій професійній діяльності. Водночас висока консервативність змісту проаналізованих дисциплінарних блоків не відображує сучасних тенденцій у світовому інформаційному просторі.

Нагальним і **перспективним** залишається пошук сучасних педагогічних технологій, які б стимулювали інтерес до читання через залучення новітніх джерел отримання інформації та враховували б інтерактивний підхід до добору контенту й методів його опрацювання. Питання використання англomовних літературних першоджерел у навчально-виховному процесі й надалі залишає широке поле для подальших наукових досліджень, які б враховували культурні трансформації соціуму на сучасному етапі та відповідали основним освітнім тенденціям.

Список використаної літератури

1. Алієва Т. Як дитина сприймає художню літературу / Т. Алієва // Дошкільне виховання. – 1996. – № 5 – С. 81–85.
2. Єльнікова О. В. Інтерактивні методи навчання, їх місце у класифікації педагогічних інновацій / О.В. Єльнікова // Імідж сучасного педагога. – 2001. – № 3-4 (14-15). – С. 71–74.
3. Іванова-Комащук О. Користь інтерактивних методів навчання [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://osvita.ua/school/method/technol/6564/>. – Назва з екрану. – Мова укр.
4. Комар О. Навчання школярів за інтерактивними методами / О. Комар // Рідна школа. – 2006. – № 5. – С. 57–60.
5. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К. : Просвіта, 2000. – 368 с.
6. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів пед. фак. / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.
7. Щербан Т. Сугестивність художнього образу / Т. Щербан // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – №1. – С. 98–103.
8. British Council in Ukraine [Електронний ресурс]. Режим доступу: www.britishcouncil.org/ukraine_magic_pencil/. – Назва з екрану. – Мова англ.
9. Farrel T. Reflective teaching. The principles and practices, English Teaching Forum, 41, 4, pp. 14-22.
10. Sebasta Sam Leaton, Iverson Villiam I. Literature for Thursday's child, Science Reseach Associates, Inc., 1975, pp. 6, 7, 113, 114, 180, 202, 345, 346.

Оксана Рудыч

ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПОХОД К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПЕРВОИСТОЧНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Статья посвящена проблеме использования литературных англоязычных первоисточников в контексте профессионального образования будущих педагогов. Автор описывает специфические особенности современных литературных англоязычных источников и исследует возможности их эффективного использования. Указаны факторы, негативно влияющие на читательскую мотивацию. По мнению автора, использование интерактивного подхода в работе с английской литературой окажет позитивное влияние на формирование читательского опыта будущих педагогов, активизирует их креативный потенциал, стимулирует интерес к самостоятельному чтению.

Ключевые слова: *современная детская англоязычная литература, психолого-педагогический потенциал литературы, педагогическое образование, интерактивные технологии.*

Oksana Rudych

INTERACTIVE APPROACH TO ENGLISH LITERATURE USING WHILE FUTURE TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING

The article is devoted to the actual questions of English literature using while future teacher's training. Modern approaches to interactive educative technologies are analyzed. It shortly observes the literature-art component of future teacher's education. Some peculiarities of the effective future teacher's training for English literature using were revealed.

The author stressed on the necessity of taking into consideration some specific

features of modern literature while using it as an effective tool of education. The author searches for appropriate means of interactive component of modern English literature using while future teacher training. She observes the possibility of literature using not only while relaxation, but as a tool of creative student's capacity stimulation.

Some main factors which cause the decline of the student interest in literature reading are figured out: the lack of information (in Culture, History, Psychology, Geography, Ethnology etc.) for creation of the appropriate art vision while literature reading; the lack of reading experience; the abuse of other modern sources of getting information (they don't require some extra affords for optimal vision creation).

Thus to make the reading process more delightful and educative as well it is necessary to enrich literature teaching with information in Culture, History, Psychology, Geography, Ethnology etc. It will help while creation of an art vision and will stimulate the interest in reading.

The sources taken have to appeal student's personal interests, are to be modern and interactive. Teachers and lecturers can effectively use modern internet (for watching and discussing videos, cartoons, documentaries), interactive boards (for some information visualization, systematization, different skills mustering), i-phones and i-pads will help home tasks doing (different projects creation, some information searching etc.).

Interactive approach to English literature using while future teachers' professional training is to assist successful mastering of the knowledge, skills and habits, which are necessary for successful professional activity conducting.

Keywords: Modern literature, English literature, children's literature, interactive technology, art vision, psychological-pedagogical potential, professional training, children's interest in reading stimulation.

References

1. Aliyeva, T. (1996). Yak dy`ty`na spry`jmaye xudozhnyu literature. Doshkil`ne vy`xovannya, 5, 81–85.
2. Yel`nikova, O. V. (2001). Interakty`vni metody` navchannya, yix misce u klasy`fikaciyi pedagogichny`x innovacij. Imidzh suchasnogo pedagoga, 3-4 (14-15), 71–74.
3. Ivanova-Komashhuk, O. Kory`st` interakty`vny`x metodiv navchannya. Available at: <http://osvita.ua/school/method/technol/6564/>.
4. Komar, O. (2006). Navchannya shkol'yariv za interakty`vny`my` metodamy`. Ridna shkola, 5, 57–60.
5. Nisimchuk, A. S., Padalka, O. S., Shpak, O. T. (2000). Modern pedagogical technologies, Kyiv, 368.
6. Savchenko, O. Ya. (1997). Didactic of primary school. Kyiv: Abrys, 416.
7. Scherban, T. (2004). Suggestibility and art vision. Pedagogy and Psychology of professional education, 1, 98–103.
8. British Council in Ukraine. Available at: www.britishcouncil.org/ukraine_magic_pencil/.
9. Farrel, T. Reflective teaching. The principles and practices, English Teaching Forum, 41, 4, pp. 14-22.
10. Sebasta Sam Leaton, Iverson William I. (1975). Literature for Thursday's child, Science Reseach Associates, Inc., , pp. 6, 7, 113, 114, 180, 202, 345, 346.

Одержано 10.09.2016 р.

ПЕДАГОГІЧНА ЕСТЕТИКА ТА ЕТИКА

УДК 378.22.011.3-051:614.253

Daniela Jeder,
Suceava, Romania

ROLUL COMPETENȚELOR ETICE ȘI DEONTOLOGICE ÎN FORMAREA PROFESIONIȘTILOR ÎN EDUCAȚIE

Prioritate a societății actuale, educația de calitate implică în principal formarea formatorilor ca profesioniști în domeniu, care să dețină competențe cheie atât din categoria celor generale (cunoașterea limbilor străine, utilizare TIC etc) cât și a celor științifice și metodice, psihopedagogice, manageriale, de relaționare etc. Considerăm că alături de acestea, formarea și dezvoltarea competențelor etice și deontologice constituie o necesitate stringentă în formarea profesorilor, dat fiind faptul că educația, deși poartă amprenta binelui, pozitivului, dezvoltării, poate fi analizată și din perspectiva erorilor de natură etică și deontologică ce-i perturbă menirea.

Studiul de față își propune să illustreze aspecte din practica scolara care impun necesitatea formării profesorilor în acest domeniu și care subliniază importanța competențelor etice și deontologice într-un demers educativ eficient, care să ofere siguranță și stare de bine elevilor; dintre acestea amintim: didactogenia sau eroarea involuntară a profesorului, erorile în evaluare fenomenul "favoritul profesorului", violența verbală etc.

În concluzie, programele de formare pentru cariera didactică trebuie să ofere o atenție specială domeniului etic și deontologic pentru ca să putem vorbi de profesori care acționează conștienți de implicațiile propriilor comportamente asupra devenirii elevilor lor.

***Cuvinte cheie:** competențelor etice, profesioniștilor, educație, deontologice.*

Introducere. Societatea actuală se caracterizează prin nevoia de progres și performanță în domenii cât mai diverse, iar la baza întregului demers stă educația de calitate desfășurată sub coordonarea profesioniștilor în domeniu. În acest sens, realizarea obiectivelor stabilite prin *Convenția de la Lisabona* implică restructurarea și îmbunătățirea sistemelor de educație și formare unde formarea și dezvoltarea competențelor formatorilor, precum și stabilirea standardelor profesionale pentru cadrele didactice reprezintă priorități.

Literatura de specialitate (Gherghinescu 1999, Păun, 2002, Maciuc 1998, Iucu, 2004 etc.) prezintă un set de competențe cheie, necesare a fi

formate cadrelor didactice, iar dintre acestea, cele mai des menționate sunt: *competențele științifice* (abilități în utilizarea informației, capacități de transmitere a cunoștințelor, inteligență, înțelepciune, strategii rezolutive etc.) *competențe psihosociale* (se referă la optimizarea relațiilor de comunicare, o bună relaționare, adaptarea rapidă și eficientă la diverse roluri, entuziasm, înțelegere etc.), *competențe manageriale* (gestionarea diverselor situații specifice școlii – capacitatea de influențare, de planificare, capacitatea de proiectare, de luare a deciziilor etc.) și *competențele psihopedagogice* (capacitatea de a accesibiliza conținuturile, capacitate empatică, de a înțelege elevii și problemele pe care le prezintă etc.).

Unii autori consideră că "*gradul de profesionalism presupune o întâlnire fericită între un set de competențe asupra cărora profesorul trebuie să mediteze: competența profesională, morală și pedagogică*" (N. Rogoz, 2013, p. 95). Alții amintesc de competența culturală, dar și de competența morală a profesorului, aceasta din urmă referindu-se la "*faptul că educatorii trebuie să fie infuzați de valorile ce alcătuiesc idealul educativ promovată de sistemul de învățământ în cuprinsul căruia își desfășoară activitatea*" (L. Antonesei, 2002).

Credem că lista competențelor cheie trebuie să fie extinsă, iar noi propunem pe cele care acoperă sfera eticii și deontologiei profesionale.

1. Competențele etice și deontologice – necesitate stringentă în formarea profesorilor

Dacă *etica* este disciplina filosofică ce se ocupă cu studiul teoretic al valorilor și condiției umane din perspectiva principiilor morale și cu rolul lor în viața socială, "*studiază relațiile morale practice, adică atitudinile, obiceiurile, tradițiile, comportările, idealurile și, în general, manifestările de viață morală.*" (A. D. Siloși șcl., 2015, p. 461), *deontologia* reprezintă totalitatea normelor de conduită și obligațiilor etice ale unei profesii (DEX). Așadar, cultura etică și deontologică este fundamentală pentru orice profesie, cu atât mai mult pentru profesia didactică, pentru domeniul educațional unde se formează caractere.

De altfel autoritatea autentică a unui profesor se dobândește prin apelul la valorile prin care se definește ca personalitate și, în mod special, prin apel la valorile morale care se regăsesc atât la nivelul conștiinței în general, al conștiinței profesionale în special, cât și la nivelul comportamentului, al manifestărilor firești de zi cu zi. Și asta pentru că profesia didactică nu implică doar o simplă activitate de transmitere de informații, ci presupune cu mult mai mult, implicit un efort permanent de a construi trasee axiologice atât pentru sine, cât și pentru ceilalți.

Programele de formare inițială și continuă pentru cariera didactică ar trebui să acorde așadar o atenție specială domeniului etic și deontologic al

profilului de competențe al profesorului pentru că, atât conștiința cât și conduita etică și deontologică a viitorilor educatori nu se pot realiza într-un proces fragmentat (așa cum se întâmplă acum), doar în cadrul unor cursuri de specialitate de psihologie, management educational etc., ci într-un mod organizat și sistematic, urmărindu-se formarea-dezvoltarea unor competențe transversale, fundamentale în susținerea profesionalismului și implicit a calității în educație și ne referim la cursurile de etică și deontologie pedagogică. Trebuie să recunoaștem că așa cum stau lucrurile acum, există riscul "dominării în parte a așa-numitului *curriculum nul* ce transmite deja studenților, viitori profesori – ideea că ceea ce nu este studiat – respectiv conținuturile din spectrul eticii și deontologiei profesionale- nu este important, deci poate fi trecut în plan secund; în consecință, nu i se va acorda locul cuvenit în construirea etosului pedagogic al fiecarui viitor tânăr profesor." (D. Jeder, 2015)

Dar ce sunt competențele etice? Dar cele deontologice?

Competențele etice "înseamnă capacitatea persoanei de a înțelege un argument etic, prin identificarea argumentelor factuale și a celor normative, precum și de a identifica implicațiile etice ale unei anumite situații, de a propune soluții practice pentru problemele relevante din punct de vedere etic, conforme cu principiile morale în care cred" (V. Lungu, 2011, p. 4).

Competența deontologică "cuprinde un ansamblu de aptitudini, atitudini și capacități de a reprezenta valorile fundamentale, conform unor principii și reguli, în baza cărora se exercită profesia." (ibidem)

În orice domeniu, cele două tipuri de competențe sunt strâns legate de competența profesională, așadar și în activitatea de tip educativ, iar necesitatea stringentă a formării și dezvoltării acestora în cadrul programelor de inițiere, dar și de perfecționare a specialiștilor în domeniul educațional, nu are nevoie de demonstrație. Totuși, ne propunem să ilustrăm mai jos câteva aspecte relevante din practica școlară care impun obligativitatea formării și dezvoltării acestor tipuri de competențe.

2. Câteva aspecte din practica școlară care impun formarea competențelor etice și deontologice

Derapajele etice și deontologice în activitatea educatorilor sunt cele care ilustrează cel mai bine nevoia formării cadrelor didactice în domeniul eticii și deontologiei profesionale. Ne vom opri asupra câtorva dintre acestea.

2.1 Eroarea involuntară a profesorului sau didactogenia

Definită ca o "*stare patologică de anxietate și depresie, întâlnită la unii elevi ca urmare a greșelilor didactice ale educatorilor*" (conform DEX), didactogenia este mai puțin studiată în spațiul educațional, dar are efecte grave, poate lăsa urme adânci și poate marca întreaga viață a

educațiilor. Autorii români - Poenaru și Sava - consideră că putem vorbi despre didactogenie "în situația în care comportamentele inadecvate și involuntare ale dascălului determină consecințe negative asupra elevului, în plan psihologic, pedagogic sau medical" (Poenaru, Sava, 1998). Alți autori (vezi N. Silammy, 1996) susțin că didactogenia este "ansamblul tulburărilor psihologice sau psihosomatice provocate elevilor de unele cadre didactice. Nu rareori profesorii se arată cel puțin neîndemantici cu elevii lor. Unii, deosebit de exigenți, multiplică teme pentru acasă, alții, surmenați sau excedați de sarcina lor, se infurie, își amenință sau își umilesc școlarii. Procedând astfel, ei își descarcă tensiunea nervoasă, dar îi zdrobesc pe copii, care pot dezvolta o aversiune față de școală sau chiar față de studii în general, închizându-se în mutism sau cufundându-se în depresie."

Pentru a ilustra mai bine aceste implicații, amintim rezultatele unui studiu "ce urmărește reamintirea experiențelor de viață cu impact asupra dezvoltării ulterioare; 59% dintre cei chestionați au amintit de experiențe negative în relația cu profesorii. Mai mult de jumătate dintre aceștia au avut ca temă ridiculizarea în public a capacităților elevului traumatizat. Un număr mare de studenți au considerat că experiențele în cauză le-au afectat negativ imaginea de sine (76%), iar 63% au fost de părere că impactul acestora a fost decisiv în dezvoltarea ulterioară. Mai mult, 78% au spus că sunt încă afectați de acele experiențe negative" (van Morrow, 1999, apud Sava 2013).

Așadar, dezinteresul specialiștilor teoreticieni și practicieni față de o astfel de problematică susține imaginea unei școli în care copiii sunt din ce în ce mai stresați, mai demotivați, mai lipsiți de dorința de a învăța, mai copleșiți de ceea ce li se poate întâmpla într-un mediu care ar trebui să promoveze starea de bine, să ofere siguranță, încredere și optimism.

Probabil că cei mai mulți profesori nici nu au conștiința gravității efectelor pe care le declanșează propriile comportamente asupra copiilor. Cazurile prezentate tot mai frecvent în mass media, cu reacții ale părinților nemulțumiți de modul în care copiii lor sunt afectați de comportamentul și acțiunile formatorilor, demonstrează gravitatea, profunzimea, extinderea problemei; în același timp subliniem necesitatea stringentă de prevenire a fenomenului prin conștientizarea educatorilor asupra impactului acestuia asupra dezvoltării copiilor. Dacă amintim doar că din simptomatologia provocată de didactogenie fac parte durerile de cap, insomniile, frica de a fi umilit, pesimismul, lipsa încrederii în forțele proprii, imaginea de sine negativă, teama de eșec, însingurarea etc., credem că este mai mult decât suficient pentru ca fiecare profesor să se mobilizeze și să ia atitudine în acest sens.

În acest context, amintim studiul pe care l-am realizat cu privire la modul în care sunt percepute atât de către elevi cât și de profesori erorile de tip etic și deontologic întâlnite frecvent în școli (D. Jeder, 2015). Pe primul loc, atât în cazul profesorilor, cât și în cel al elevilor, se regăsesc erorile în activitatea de evaluare (36% elevi, 45% profesori), pe locul secund - favoritismul (14% elevii, 10% profesorii) urmat de agresivitatea verbală (6% elevii, 9% profesorii). Elevii așaza apoi în listă următoarele comportamente: discriminarea elevilor, etichetarea, lipsa de empatie /afectiune, ignorarea problemelor elevilor/lipsa de compasiune, lipsa capacității de motivare a elevilor, lipsa de interes pentru activitate, descurajarea/demoralizarea elevilor, aroganță și atitudine superioară față de elevi.

Comportamentele neetice și lipsite de rigori deontologice indicate de profesori sunt: predare fără interes asupra înțelegerii și învățării conținuturilor de către elevi, foarte multe teme pentru acasă, concentrarea pe alte aspecte cum sunt proiectele educative și neglijarea activităților de predare la clasă, relație prea apropiată cu elevii/nu sunt suficient de exigenți cu elevii, delăsarea. Un procent de 90% dintre profesorii participanți la studiu consideră că perioada de debut în carieră este extrem de dificilă, profesorii debutanti sunt copleșiți de multitudinea problemelor cu care se confruntă și constientizează nevoia unei formări inițiale, dar și continue de calitate; în primii ani de activitate au nevoie de sprijin din partea unor mentori/ persoane cu experiență/ specialiști inclusiv în domeniul etic și deontologic (idem).

De asemenea, profesorii participanți la cercetare au identificat o serie de cauze ale comportamentelor lipsite de etică și deontologie în mediul școlar: lipsa de experiență a profesorilor, lipsa unei pregătiri psihopedagogice temeinice, dezinteresul față de profesie, apelul la metode nepotrivite pentru a-și impune autoritatea în clasă, lipsa de tact pedagogic etc (idem) la care adăugăm lipsa unei culturi etice și deontologice. Conform autorilor altor studii (Sava, 2013) lista poate fi extinsă cu aspecte ce țin de: stilul pedagogic și personalitatea profesorilor, distanțarea psihologică, manipularea greșită a autorității, ideologia de controlare a elevilor, sindromul de epuizare (burnout), contextul organizațional, lipsa cunoștințelor de management al clasei.

2.2 Erorile în evaluare, fenomenul "favoritul profesorului" și violența verbală

Revenind la cele mai frecvente erori de natură etică și deontologică care parțial se încadrează în sfera didactogeniilor – erorile în evaluare – și aducem în atenție un alt studiu, realizat de această dată de profesoara Elena Cocoradă și colaboratorii (2008), care abordează problema microviolenței

școlare asociată evaluării: "Produse într-o situație de evaluare, abuzurile verbale, hărțuirea evaluativă, farsele, insultele, devalorizarea elevului, amenințările, ironia conduc la acumularea ideii de injustiție și la generalizarea ei, alimentează violențele reciproce. Toate aceste forme pot avea ca sursă profesorul (violența verticală) sau colegii (violența orizontală)." (idem). În același registru încadrăm "trecerea notelor în catalog fără a fi discutate, fără analiza răspunsurilor corecte/incorecte, un interval prea lung între producerea răspunsului și notarea acestuia sau furnizarea feedback-ului" aceștia devinind factori de risc pentru microviolența școlară (idem, p. 23). Amintim că erorile de evaluare cunoscute în teoria și practica de specialitate – cum sunt efectul halo, Pygmalion, efectul curbei lui Gauss, eroarea de ordine, de contrast etc. pot fi încadrate în categoria didactogeniilor, dat fiind modul involuntar de reacție a profesorului care le declanșează. Profesorul nu poate fi însă disculpat de vină, atât timp cât toate aceste erori sunt prezentate pe larg de către specialiști și sunt parte componentă a corpusului de cunoștințe ce întregesc sau ar trebui să întregească o cultura pedagogică consistentă. Ignoranța este la fel de gravă ca și încălcarea voită a normelor deontologice.

Cu privire la cea de-a doua eroare indicată în studiul amintit de către profesori și elevi deopotrivă – favoritismul – putem spune că literatura de specialitate aproape că îl ignoră și datorită credinței că "dimensiunile subiective asociate fenomenului au fost considerate ca nefiind compatibile cu o abordare obiectivă, științifică" (C. Dîrțu, 2013). Astăzi fenomenul a intrat în atenția cercetătorilor psihopedagogi. Cunoscut sub denumirea de "*teacher pet*" sau "favoritul profesorului" favoritismul este definit ca "o relație emoțională specifică (adesea o relație de iubire) dintre profesor și un anumit elev (sau doi) din clasă" (Babad, Lazarus, 2009, apud Dîrțu, 2013). Fenomenul indică faptul că profesorul privilegiază unu - doi elevi în detrimentul tuturor celorlalți elevi din clasă, fiind astfel afectat întregul echilibru psihoafectiv al clasei. În cazul de față, identificăm dimensiunea negativă a fenomenului și specificăm faptul că latura neetică și lipsită de deontologie ține mai curând de încălcarea unor principii cum ar fi cel al "tratării nediferențiate a tuturor elevilor dintr-o clasă", care indică eliminarea oricărui favoritism. Părerea majorității elevilor dintr-o clasă va fi complet negativă cu privire la acest fenomen și de cele mai multe ori sentimentele negative ale elevilor vor fi îndreptate mai mult spre elevi decât spre profesori. Uneori aceste reacții ostile pot deveni atât de puternice, încât "preferatul profesorului riscă deseori izolarea de ceilalți membri ai clasei și chiar jigniri și agresiuni fizice" (C. Dîrțu, 2013).

Pe de altă parte, specialiștii menționează că activitatea didactică nu poate fi privată de o anumită "tonalitate afectivă" pe care educatorii pot și trebuie să o utilizeze în folosul elevilor – de exemplu în susținerea stimei de sine sau învingerea timidității; de asemenea susțin că acest fenomen este negativ în situații rare și se întâlnește doar când formele sale sunt exagerate, iraționale, scăpate de sub control (ibidem). Cu toate acestea, în studiul amintit, atât elevii cât și profesorii noștri îl așază în topul celor mai frecvente erori. În cazul analizat, vorbim despre derapaje de natură etică și deontologică ce sunt sancționate dur de către elevi.

Clasată pe locul al treilea în ierarhia amintită, violența verbală este una dintre formele clasice de agresivitate – considerată de către elevi ca una dintre cele mai stresante și dureroase, ce lasă urme la nivel psihologic mult mai profunde decât violența fizică (vezi M. Curelaru, 2013, p. 77). Violența verbală este descrisă atât de profesorii cât și de elevii participanți la studiu ca manifestându-se "prin ridicarea tonului/ țipatul, jignirile, ironizările malițioase, umilirea elevilor". La acestea adăugăm amenințări, intimidări, critica neconstructivă, culpabilizările, glumele pe seama elevilor, poreclele, mesaje cu rol de diminuarea meritelor personale, descurajarea sistematică etc.

Dezechilibrul de putere între profesor și elev, stresul, neliniștile și grijile care îl pot domina pe profesor sunt doar câteva dintre cauzele unui astfel de comportament. Nimic însă din toate acestea nu îl justifică. Se întâmplă ca uneori mesajele profesorului să fie interpretate, trunchiate, înțelese greșit și elevul să se victimizeze gratuit; de pildă - profesorul să glumească, iar elevul să se simtă jignit, profesorul să atenționeze, iar elevul să se simtă amenințat. Preocuparea pentru o comunicare eficientă trebuie să stea în atenția tuturor educatorilor, indiferent de vârsta celor pe care îi formează.

Aceste erori nu există separat, uneori se condiționează așa încât putem spune că simpatia pentru unii elevi susține favoritismul, acesta implică erori în evaluare, acestea din urmă, atragând nemulțumire și de aici acțiunile violente.

3. Competențele etice și deontologice în formarea profesioniștilor în educație

Considerăm că se impune cu necesitatea regândirea strategiilor de formare a cadrelor didactice prin unele mutări de accent către dimensiunea etică și cea deontologică în profesionalizarea didactică.

Dintre țintele vizate, enumerăm:

- Aplicarea valorilor, principiilor și a normelor deontologice specifice managementului activităților educaționale;

- Dezvoltarea și asumarea unor strategii de conducere și relaționare specifice rolurilor situate la diverse niveluri ierarhice din cadrul organizației școlare;

- Utilizarea unor practici educative eficiente de învățare pe tot parcursul vieții, în vederea formării și dezvoltării profesionale continue și adaptării competențelor profesionale la dinamica contextului profesional și social;

- Managementul carierei și dezvoltarea performanțelor instituționale;

- Formarea convingerilor și a deprinderilor etice și deontologice necesare practicării activității în domeniul educației;

- Interpretarea și analiza unor practici anti-discriminatorii cu privire la gen, orientare sexuală, rasă, dizabilități, vârstă, religie și cultură din perspectiva managementului etic al organizației școlare;

- Interpretarea și analiza practicilor educative din perspectiva etică și deontologică;

- Elaborarea și implementarea strategiilor de soluționare a unor situații educaționale dificile;

- Combaterea faptelor, atitudinilor, comportamentelor, acțiunilor incompatibile cu etica și deontologia profesiei de cadru didactic;

- Propunerea unor strategii de dezvoltare și eficientizare a instituției școlare, valorificând dimensiunea etică și deontologică.

Bineînțeles această listă poate fi mult extinsă, intenția noastră fiind aceea de a atrage atenția asupra unor dimensiuni fundamentale care să întregască profilul profesionistului din educație – dimensiunea etică și cea deontologică.

Concluzii. În concluzie, conștiința profesională a profesioniștilor în educație nu poate fi privată de dimensiunea etică și deontologică; așadar, programele de formare pentru cariera didactică trebuie să ofere o atenție specială domeniului etic și deontologic pentru ca să putem vorbi de profesori care acționează conștienți de implicațiile propriilor comportamente asupra devenirii elevilor lor. În acest mod vom asigura, pe de o parte, o educație de calitate și un învățământ performant, iar pe de altă parte, un mediu pozitiv de învățare și starea de bine a elevilor în mediul școlar, atât de invocate în ultimul timp.

Bibliografie

1. Bodea, Gabriela, 2007, *Comunicarea între expresie și deontologie*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
2. Cozma Carmen, 1997, *Elemente de etică și deontologie*, Editura Universității Al. I. Cuza, Iași;
3. Esi, Marius, 2015, *Didactica specialității* - suport de curs, Editura Didactica și Pedagogica, București.

4. Gherghinescu, R. 1999, *Conceptul de competență didactică*, în S. Marcus (coordonator), *Competența didactică: perspectivă psihologică*, Editura All, București.
5. Iucu, R. 2004, *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*. Editura Humanitas Educațional.
6. Jeder Daniela, 2015, *Formation Programs and Ethical Mentorship for the Beginner Teachers*, Madimond, Italy.
7. Jeder, Daniela, 2014, *Training teachers' ethical skills in license and master program*, Procedia - Social and Behavioural Sciences, Elsevier, Volume 142, August 14, 2014, pp. 691–694.
8. Lungu, V., 2011, *Etica profesională*, Editura Universității Tehnice, Chișinău.
9. Maciuc I, 1998, *Formarea formatorilor*, Modele alternative și programe modulare, EDP, București.
10. Paun, E., 2002, *Profesionalizarea carierei didactice, Standarde profesionale pentru profesia didactică*, Consiliul Național pentru Pregătirea Profesorilor, București.
11. Sava, A., 2013, *Didactogenia în lucrarea Psihosociologie școlară*, coordonatori Ștefan Boncu, Ciprian Ceobanu, Editura Polirom, Iași.
12. Sillamy, N. 1996, *Dictionar de psihologie*, Editura Univers Enciclopedic, București.
13. Siloși, A, D.; Anca M., Bocoș, M, Răduț Taciuc, Sita, A. 2015, *Managementul eticii în instituțiile de învățământ în lucrarea Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar* coord. R. Răduț-Taciuc, M. Bocoș, O. Chiș, Editura Paralela, 45.

Даніела Жедер

РОЛЬ ЭТИЧНЫХ И ДЕОНТОЛОГИЧЕСКИХ НАВИЧОК У ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Пріоритет сучасного суспільства якісна освіта в основному включає в себе підготовку інструкторів, фахівців в галузі, які володіють ключовими компетенціями загального характеру (знання іноземних мов, використання інформаційних та комунікаційних технологій (ІКТ) і т.д.), а також науково-методичного характеру, педагогічного, управлінського і т.д. Ми вважаємо, що, разом з цим, формування і розвиток навичок професійної етики є необхідністю у підготовці вчителів, враховуючи, що освіта, хоча і несе відбиток хорошого, позитивного розвитку, може бути проаналізована й з точки зору етичних і деонтологічних помилок, які впливають на реалізацію її мети.

У статті проаналізовано деякі аспекти шкільної практики, які вимагають підготовки вчителів в цій галузі і підкреслюють важливість етичних і деонтологічних навичок в ефективній освітній діяльності: дидактогенія або мимовільна помилка вчителя, етичні та неетичні аспекти дидактичного дискурсу, помилки в процесі оцінювання і т.д.

Навчальні програми із підготовки фахівців в галузі освіти повинні приділяти особливу увагу етичним та деонтологічним компонентам для того, щоб вчителі усвідомили важливість власної поведінки у особистісному формуванні учнів.

Ключові слова: *етична компетентність, професіонал, освіта, деонтологія.*

Daniela Zheder

THE ROLE OF ETHICAL AND DEONTOLOGICAL SKILLS IN THE PROCESS OF TRAINING SPECIALISTS IN THE FIELD OF EDUCATION

The priority of modern society, quality of education primarily involves training instructors, specialists in the field, who have the key competencies of a general nature (knowledge of foreign languages, the usage of information and communication technologies (ICTs), etc.), as well as scientific and methodical, educational, administrative competencies, etc. We believe that formation and development of skills of professional ethics is a necessity in teachers training considering that education, bearing the mark of a good, positive development, can be analyzed also in terms of ethical and deontological errors, which affect realization of its goals. The article analyzes some aspects of school practice which require teacher training in this field and emphasize the importance of ethical and deontological skills in effective educational activities: didactogenius spontaneous teacher's error or, ethical and unethical aspects of didactic discourse, errors in the evaluation process, etc. Educational programs of training specialists in the field of education have to pay special attention to ethical and deontological components to make teachers aware of the importance of their own behavior in the personal students' formation.

Keywords: *ethical competence, teacher, education, deontology.*

Одержано 3.09.2016 р.

УДК 373.3.016:82

*Тереса Яніцка-Панек,
м. Лодзі (Польща)*

EDUKACJA CZYTELNICZA I LITERACKA W KLASACH I-III SZKOŁY PODSTAWOWEJ JAKO ŹRÓDŁO WIELOKIERUNKOWEJ AKTYWNOŚCI UCZNIÓW

У статті обґрунтовано, що у процесі формування особистості унікальне значення має літературна освіта. Читання варто розглядати як спосіб існування людини у світі символів і інформації, засіб емоційного, духовного, культурного розвитку, формування культури мовлення. У процесі читання особистість готується до рефлексивного сприйняття світу через літературні тексти. На основі поглядів педагога-філософа Л. Вітковського визначено, що тексти є своєрідними підказками для

© Т. Яніцка-Панек, 2016

вчителів і читачів, які не є педагогами. У читанні можна виокремити такі результати навчання: учень читає вголос вільно, правильно, швидко і виразно тексти, що стосуються реального життєвого досвіду дітей. Учень також розуміє короткі тексти, читаючи мовчки; правильно читає вголос самотійно записані в зошиті або на комп'ютері тексти, працює з текстом, аналізує художньо-образні частини, розрізняє жанри і форми літературних творів.

Ключові слова: *літературні тексти, читання, молодші школярі, розвиток літературних і читацьких інтересів, способи інтерпретації текстів, роль батьків і вчителів, філософські засади.*

Każdy z nas ma w swoim dorobku czytanie (studiowanie) takiego tekstu, którego treść miała (ma) znaczący wpływ na nasze postawy życiowe. Na każdym etapie kształcenia, poczynając od wychowania w przedszkolu, podkreślana jest wartość czytelnictwa, korzyści z rozwijania zainteresowań czytelniczych dzieci i uczniów. W dokumentach programowych przedszkola i szkoły odnajdujemy treści kształcenia możliwe do osiągnięcia dzięki obcowaniu dziecka z pięknem literatury, żywym słowem nauczyciela, różnymi sposobami interpretacji tekstów, wykorzystaniem dramy, teatru i inscenizacji (por. podstawy programowe wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej). W nowej podstawie programowej, która wejdzie w życie od 1 września 2017 roku, przywrócono po 18 latach kanon lektur szkolnych dla młodszych uczniów.

Na czytanie można spojrzeć jako problem pedagogiki kultury i filozofii edukacji, co odnajdujemy w postawie człowieka innowacyjnego, kierującego się w życiu wartościami ogólnoludzkimi, poszukującego twórczego podejścia do ucznia (Kremień 2008; 197 i nstp., Witkowski 2007, Zjaziun, 2005; 27). Według L. Witkowskiego (2007, 29) czytanie może być traktowane jako sposób istnienia człowieka w świecie symboli i informacji. Może też być medium docierania treści kulturowych do odbiorcy (...). Kompetencje czytelnicze są niezbędne zwłaszcza w świecie, w którym jawne teksty są zastępowane przez ukryte, w tym przez ich medialnie upowszechniane substraty; wizualne obrazy przetwarzane elektronicznie (...). Opis i analiza czytania wymagają, jak się wydaje, zdania sobie przede wszystkim sprawy z możliwych postaw poznawczych, o różnym dramatyzmie i skalach trudności, wynikających z odmiennych poglądów na to, z czym w istocie mamy do czynienia, gdy mówimy o tekście, i gdy analizujemy czynność czytania jako zajmowania aktywnej (acz nie w pełni świadomej swoich ograniczeń) postawy wobec tego obiektu; gdy wyobrażamy sobie przestrzennie relację czytelnik - tekst,

a przede wszystkim, gdy zastanawiamy się, jakie obiekty w istocie mogą wchodzić w skład tekstu jako przedmioty operacji poznawczych w trakcie aktów czytania i jakie bariery są do pokonania w tekście traktowanym jako przestrzeń do zdobycia.

Mówiąc inaczej, nie jest bez znaczenia, jakie rodzaje spotkania między czytelnikiem a tekstem wchodzi w grę i jakie warunki są niezbędne do spełnienia, aby można było mówić o takim spotkaniu, w jego głębokim kulturowo i egzystencjalnie sensie. Na ile można uznać realność dialogu z tekstem, doznanie jego życiodajnego charakteru, a na ile - z winy czytelnika czy jego pedagogicznego przewodnika, też czytelnikiem będącego - kontakt z tekstem jest okazją zmarnowaną, bezowocną, dającą iluzoryczną korzyść i ustanawiającą pozorowaną jedynie relację z kulturą symboliczną w zakresie ucieleśnionym przez dzieło (L. Witkowski, 2007; 35).

W procesie poznania naukowego można wyróżnić dwa zespoły faktów. Jeden zespół to zabiegi instrumentalne, drugi zaś to dyspozycje psychiczne lub inaczej postawa intelektualna. Te dwa zjawiska muszą być regulowane rygorystycznymi zasadami, aby otrzymane rezultaty były rzetelne i adekwatne. W tym celu zostały sformułowane ogólne cechy i zasady poznania naukowego (...), na które składają się między innymi według T. Pilcha (1995; 5-7): język pozwalający na ścisłe i jednoznaczne formułowanie słowne wyników poznania, zapewniających ich powszechne rozumienie, pozytywną lub negatywną sprawność oraz możliwość porównania z istniejącymi teoriami na dany temat i rozległa wiedza o przedmiocie badań (...) Chodzi tu o znajomość literatury, dotychczasowych dokonań badawczych i ustaleń treściowych. E.B. Wilson może z przesadą powiada, że sześć godzin spędzonych w bibliotece może oszczędzić sześciu miesięcy w laboratorium. Zabieg czytania i poznania uprzednich dokonań ratuje nas często przed wyważeniem otwartych drzwi – czyli spełnia bardzo ważny postulat prakseologiczny. Pozwala także spełnić inną ważną regułę dobrej roboty sformułowaną przez T. Kotarbińskiego w następującym paradoksie: „cokolwiek czynisz – staraj się nie czynić tego po raz pierwszy”. W treści tego pozornego paradoksu zawiera się zalecenie myślowego wykonania zamierzonego zadania dla poznania środków, sił i kłopotów czekających nas w rzeczywistym procesie badawczym. Temu sprzyja lektura (Pilch, 1995; 7). Teksty, (...) nasycone są oczywiście ogromnie rozpiętą skalą środków i trudności interpretacyjnych. Stajemy wobec wymagań wielkiej erudycji, poprzez umiejętność radzenia sobie z pseudo kodami, reduktami językowymi i skrótowymi formami wyrazu w postaci czatów, blogów i esemesów, z

jednej strony, a limeryków, fraszek czy haiku, z drugiej. Staje też pytanie o rozumienie pojedynczych zdań, myśli, idei, sygnałów, jak też całych traktatów klasyki kulturowej; doraźnego zanurzenia w lokalnym świecie czy półświatku znaczeń, albo wręcz przeciwnie, nasycenia swego istnienia pamięcią symboliczną szerokiego dziedzictwa kultury (...). Nie ma możliwości włączenia do własnego języka słów – symboli, będących środkami wyrażania siebie i rozumienia siebie (pojmowania znaczeń), bez czytania cudzych tekstów i adekwatnego przejścia ich tropów, bez zanurzania w cudzą mowę, a nawet częściowego przejścia, jeśli ma być składową naszej podmiotowości, symbolicznie przejawiającej się, powstającej z cech cudzego myślenia i cech dostępnego nam słownika. Zwykle nie zdajemy sobie sprawy, że czytanie jest wołaniem i czekaniem na odpowiedź, na echo, które nie w każdej przestrzeni zabrzmie. To przestrzeń wielowymiarowa, wielopiętrowa, hybrydalna, niemająca jednej, prostej struktury (spis treści), w której chcemy się rozeznać; to przestrzeń nici, splotów, węzłów, zamkniętych drzwi, zmuszających do pytania o klucz, czy też do podjęcia zadania łączenia tropów, jak w przypadku najbardziej dociekliwego detektywa, stojącego przed zagadką. Jednak detektyw tu przychodzi na miejsce ciągle dziejącej się zbrodni, a nawet bezwiednie sam w niej uczestniczy. Przez to swoją obecnością nie jest już niewinny. Ponosi odpowiedzialność jako współkreator sytuacji. Zaskakującym bowiem dla wielu, dodatkowym przejawem tej zagadkowej sytuacji jest i to, że wymaga ona porzucenia typowej iluzji radykalnego przeciwstawienia sobie aktu pisania i czytania. Nie dostrzegamy tego, że czytając tekst i następnie go sobie (innym) relacjonując nie tylko piszemy o tym efekcie, ale wręcz wpisujemy w ten efekt to tylko, co sami byliśmy w stanie ... wczytać (mimo iluzji wyczytywania treści, jako wyjmowania ich z tekstu). Operacja wyczytywania z tekstu jest w istocie wczytywaniem (w sensie komputerowym, czyli wpisywaniem w pamięć) w niego treści, dokonującym się za pomocą pisania. Przedstawianie tekstu staje się w istocie przypisywaniem mu treści będących efektem wczytanego nastawienia, nastawienia czytelniczego ucha na usłyszenie echa, o które często bezwiednie wołamy i które jako oczekiwane (dostępne) może do nas mimo zniekształcenia jako jedyne dotrzeć. Wszystko inne będzie szumem informacyjnym lub czymś marginalnym, nieznaczącym bo nieoczekiwanym. Żeby uwolnić się z tej pułapki, trzeba ją najpierw zobaczyć – i to samemu. Nikt nas w tym nie wyręczy – podkreśla L. Witkowski (2007; 30-31). Czytanie to akt wielkiej odwagi, wyrzeczenia i wysiłku, a jednocześnie akt najwyższej wagi dla losów kultury! Niosący ryzyko, jak i szanse. To zbyt ważny akt, żeby pozostawić go

bezrefleksyjnym, naiwnym praktykom szkolnym, a nawet profesorskim. Wojna o losy czytania to podstawowe etycznie (jak też politycznie zapewne) wyzwanie kulturowe, przeciw nagminnym uzurpacjom WPISANYM w akty czytania (Tamże).

Lektury, wspaniałe idee, myśli autorów znaczących dla pokoleń mogą w pojedynczych przypadkach czytelników być martwe, jałowe, śmiertelnie nudne i puste, bez znaczenia i szlachetnego pożytku dla jednostki, jak i dla kultury. Zamiast obowiązujących wykładni, pozostają w kulturze jako przestrzeń symboliczna; nie są zredukowane do doraźnie i lokalnie dominującej pamięci społecznej – jako teksty etycznie zobowiązujące i zapraszające do odpowiedzialności za siebie i za tę kulturę.

Kluczowe staje się pytanie o etykę czytania jako sposób bycia! – stawia je Lech Witkowski w niezwykle interesującym kontekście. Potwierdzenie wartości czytania odnajdujemy także w celach przygotowania prac dyplomowych studentów studiów pedagogicznych. Wiesław Wojciech Kubielski (2006; 5) zauważa: (...) od pracy dyplomowej wymaga się, by była ona sprawdzianem (...) odczytania w literaturze merytorycznej i metodologicznej, umiejętności krytycznego korzystania z piśmiennictwa (co ma swój wyraz w zamieszczonej w ostatniej części pracy bibliografii).

Czytanie jako kompetencja o charakterze uniwersalnym, całościowym jest pożądana nie tylko w odniesieniu do autorów prac awansowych, ale towarzyszy człowiekowi w wielu czynnościach życiowych i zawodowych.

W kontaktach z tekstami czytаныmi i analizowanymi z powodu różnych celów czytelnicy prezentują zróżnicowane podejście. Postawy wobec czytanego tekstu: tekst postrzegany jako wymagający ogromnego wysiłku, czujności i mobilizacji; traktujemy go jako wyzwanie warte podjęcia; podejrzewamy o nieprzystępność; pasożytujemy na nim; odrzucamy, bez próby odczytania i zrozumienia; inspiruje nas na tyle, by podejmować próby czytania tyle razy, ile to będzie konieczne i możliwe.

Tekst jako zapis tout court. Tekst traktuje jako zwykły, zawsze taki sam, jeśli spełnia stawiane mu wymagania, o którym można mówić, że istnieje „po prostu”, jako standardowo dostępny, typowy twór linearny i skończony w swojej budowie, mający zwyczajową, unormowaną strukturę zdaniową jako jedyny nośnik znaczeń i zadań dla odbiorcy. Skala operacji poznawczych wykonywanych na tekście w trakcie lektury jest odbiciem intencji czytelnika poznania intencji autora i wiąże się z zadaniem

odtworzenia definicji pojęć, tez, dowodów czy tylko toków rozumowań, problemów i oceny jakości tych czynności (poprawności i prawdy).

W procesie przygotowywania prac awansowych ich autorzy będą wykorzystywać teksty z zakresu literatury przedmiotu lub literatury zagadnienia, z zakresu metodologii badań poszukując definicji pojęć, odwołując się do teorii, powołując się na zrealizowane badania i opracowane wyniki.

*Tabela 1. Osiem statusów tekstu w trakcie lektury**

<i>Lp.</i>	<i>Status tekstu</i>	<i>Postawa czytelnika</i>
1.	Tekst jako zapis tout court	Postawa analityczna wąska
2.	Tekst jako pretetekst	Postawa innowacji twórczej, otwartej na oryginalność
3.	Tekst jako podtekst	Postawa zainteresowanej acz obiektywnie surowej krytyki
4.	Tekst jako nadtekst	Postawa hermeneutyczna krążenia wokół całości i między szczegółami związanymi w całość
5.	Tekst jako kontekst	Postawa erudycyjna – wspaniałomyślności czytelnika
6.	Tekst jako intertekst	Postawa postmodernistyczna – dekonstrukcyjna, podejście kreatywne
7.	Tekst jako fast text	Pośpieszne i powierzchowne przeglądanie przekazu
8.	Tekst jako tekst sui generis	Postawa prawdziwego czytelnika - fascynata

Tekst jako pretetekst. Tekst w takim podejściu jest traktowany jako zaproszenie do wysiłku interpretacji, choćby z powodu niedostępności wszystkich okoliczności powstawania tekstu, w tym celu czy motywacji autora. Tekst posiada wiele niedopowiedzeń, niedookreśleń, można go czytać w intencji inspirowania się i troski o śmiałość oraz oryginalność odczytań, można w tekście dostrzegać drugie dno, wprowadzać tropy widziane „między wierszami”, wyczytywać „ducha”, a nie tylko literę. Tekst jest rozumiany jako nowy byt, ciągle, i od nowa żyjący w oczach nowego czytelnika. Czytanie to rodzaj testowania czy tekst jest żywy, czy ma nadwyżkę semantyczną zagubioną w dotychczasowych wykładniach.

Czytelnik badający tekst, na przykład korzystający z metody analizy dokumentów, może być twórczy i oryginalny. Może odkryć w tekstach wielokrotnie analizowanych to „coś”, co nigdy dotychczas nie zostało zauważone, mimo że tekst ma „swoje lata” i „korzenie”.

* Wykorzystano ujęcie L. Witkowskiego, *Między pedagogiką, filologią i kulturą. Studia, eseje, szkice*. T.III,IBE, Warszawa 2007, 40-50.

Tekst jako podtekst. W tym wypadku tekst jest traktowany ze świadomym nastawieniem włączenia go w naszą własną strategię i interes, np. zorientowany na poszukiwanie modernizacji wobec zastanej tradycji, wrzęgnięcia tekstu w jakiś nasz cel działania, tekst ma się nam do czegoś przydać i w związku z tym mamy prawo do jego selektywnego potraktowania, pokrojenia na części, które uznajemy, i części, które jawią się jako nieaktualne, przestarzałe, chybione, przypadkowe. Tekst może być traktowany z perspektywy surowego sędziego, krytyka (...).

Czytelnik tekstów, także o charakterze metodologicznym, poszukuje w literaturze potwierdzenia własnych przemyśleń i odkryć. Poprzez wyniki uzyskane w prowadzonych przez siebie badaniach może świadomie interpretować teksty z określonej, bliskiej mu dziedziny.

Tekst jako nadtekst. Jest to sytuacja, gdy zakładamy, że tekst stanowiąc dzieło lub arcydzieło ma wiele wymiarów, nie dających się jednokrotnie odczytać, ma nadwyżkę semantyczną potencjału tropów i inspiracji wymykających się uchwyceniu, ma miejsca trudne, którym nie można sprostać, ma swój nie zawsze wygodnie dostępny kod, wymaga serii horyzontów i perspektyw przybliżających efekt rozumienia całości, zadania powracającego w sekwencji pulsującej, postawy krążącej między szczegółem a całością. Jako przykład przychodzą mi na myśl poglądy uznanych pedagogów, autorów systemów dydaktycznych, które można na nowo interpretować dokonywać implementacji.

Tekst jako kontekst. Czytelnik traktuje dany tekst jako już zawczasu odniesiony do innych tekstów, nawet dla niego ważniejszych, wobec czego tym właśnie posłużyć się można w celu ilustracji, wzmocnienia wywodu, wykazania się erudycją, ozdoby, potwierdzenia własnej intuicji. Tekst staje się przydatnym reprezentantem jakiegoś stanowiska, które można dostawić obok innych już uznanych za wiodące. Potwierdzamy słusność u wybranego autora w kontekście uznanej już słusności gdzie indziej. Tekst nadaje się do udanych, elokwentnych przypisów wypełniających zadanie umocnienia nas w zajmowaniu się czymś innym. Potwierdzeniem takich zachowań czytelnika, metodologa humanisty będzie erudycja, czytanie, dogłębna orientacja, krytyczne studiowanie literatury przedmiotu lub zagadnienia.

Tekst jako intertekst. W tej sytuacji do głosu dochodzi podejście osadzające tekst w przestrzeni innych tekstów, jako okazji do wyciągania skojarzeń, snucia tropów i penetrowania śladów, jakie nie musiały, nawet nie mogły być udziałem autora; lektura to proces „plenienia się” śladów, które tekst odsyłają zawsze poza siebie. Czytanie jest zawsze przystawianiem dodatkowych luster, aby kolejne krzywe zwierciadło

ukazało nieodgadniony dotąd grymas. Struktura tekstu widziana jest w kategoriach kłacza, którego rozgałęzienia nie są dane raz na zawsze, ale mogą od tekstu odrastać (...).

Na dowód takiego właśnie funkcjonowania tekstu podaję działania zwane „potyczkami pojęciowymi”, poszukiwanie definicji pojęć, wybór definicji, korygowanie, konstruowanie nowych definicji, wzbogacenie narracji. Są to swoiste zmagania autora, a ich pomyślne zakończenie znajduje odzwierciedlenie w dalszej części dzieła.

Tekst jako fast text. Czytanie zdominowane jest w tym podejściu operacjami, mającymi taki opis, który zachęca do „stracenia” jak najmniej czasu na samo czytanie, bo tyle jest do ... przeczytania innych rzeczy, a jakość czytania wymaga tempa i techniki oglądu. Bywa to udziałem zarówno uczniów, jak i profesorów. Kluczowe są praktyki etykietowania i pozorowania kontaktu. W związku z tym dominują w tej postawie takie przejawy „czytania”, jak: branie do ręki („miałem tekst w ręce”), przeglądanie („rzuciłem na tekst okiem, raz i drugi, z ciekawością, nie powiem”), próba streszczania i opowiadania własnych wrażeń („tekst jest o tym i owym”, „nic w nim tak naprawdę nie ma”, „jest taki sobie”), uznanie, iż zasługuje na chwilę lektury, zawsze jednokrotnej choć bez konkretnych efektów („warto go przeczytać, nie ulega wątpliwości”) (...). Trudno polecać ten sposób obcowania z tekstem, ale zdarza się, że korzystamy z niego znajdując wiele subiektywnych i obiektywnych uzasadnień.

Tekst jako tekst sui generis. Lektura w tym wypadku to znojna próba, drążąca lokalnie, drapieżna w wysiłku wydobywania na jaw wymiarów i obiektów tego niezwykłego bytu. Tekst jest przestrzenią, w której dzieje się nie to, co autor sobie zamierzył, ale co musiało się dzieć w wyniku dojścia do głosu sytuacji swoistego żywiołu, w jakiej autor był medium twórczym, jakie musi pozostać poza zasięgiem, wymagając więc pokory i śmiałości penetracyjnej, umiejącej skupić się na fragmencie, miejscu jako symptomie, filarze dźwigającym istotną konstrukcję, ważną samą w sobie, niosącą obiekty jako podzespoły scalone, dające się wyjąć i wykorzystywać do budowy siebie samego, z wdzięcznością dla autora.

Uważam, że w życiu każdego człowieka zdarzają się takie teksty, których poznanie zmieniło podejście czytelnika do ważnych w jego życiu osobistym lub zawodowym kwestii. W moim przypadku były to między innymi książki tej miary Autorów, co D. Klus-Stańska *Konstruowanie wiedzy uczniów* (2004), I. A. Zjaziuna *Mistrzostwo pedagogiczne* (2005), W. G. Kremienia *Filozofia edukacji* (2007) i H. Gardnera *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce* (2009). Ta fascynacja tekstem i jego kolejnymi warstwami znaczeniowymi, próby odczytania

znaczeń korespondują współcześnie z wyzwaniem decentracji w rozwoju jednostki i kultury oraz teorią ambiwalencji.

Potoczne skojarzenia z kategorią ambiwalencji związane, odnoszą się do dwuznaczności, niedookreślenia. Ambiwalencję można traktować jako pewien poziom kompetencji. Zresztą w teorii twórczości mówi się o tolerancji na ambiwalencję jako warunku składającym się z innymi na zdolności twórcze. W literaturze, chcąc zastępować termin ambiwalencja (np. w przekładach z innych języków), często mówi się o dwoistości, dwójności, czy dwójjedności. Uważam za celowe podtrzymanie samego terminu ambiwalencja bez żadnych jego substytutów – doradza L. Witkowski (2007, 206, T. I.). Cytowany autor przywołuje także terminy takie jak oscylacja, rozdarcie, nierozstrzygnięcie (Tamże).

Decentracja myśli ma w szczególności polegać na „możliwym oddzieleniu tego, co obiektywne i tego co subiektywne”, na uwalnianiu myśli od przytłoczenia powierzchniową zjawiskowością uniemożliwiająca wysiłek intelektualny przeniknięcia w głąb świata fizycznego (L. Witkowski, 2007, 46, T. I.). Zdarza się, że to obrzeża są ciekawsze niż centrum badanego zjawiska lub wycinka rzeczywistości.

Wiedza o różnorodnych sposobach interpretacji tekstów jest bardzo przydatna w pracy nauczyciela. Stąd w procesie kształcenia oraz doskonalenia zawodowego podczas interesujących form, na przykład kursów i warsztatów oraz seminariów i zajęć otwartych warto upowszechniać takie doświadczenia metodyczne. Należy ukazywać nowe możliwości interpretacji tekstów, odwoływać się do doświadczeń czytelnich uczniów, włączać dorosłych (rodziców, ekspertów, nauczycieli bibliotekarzy) w proces kreatywnej analizy i poszukiwanie nowych znaczeń. Z obserwacji pracy środowiska pedagogów (jestem nauczycielką z ponad dwudziestopięcioletnim doświadczeniem pedagogicznym w klasach I-III) i pracy w wojewódzkiej placówce doskonalenia zawodowego jako nauczyciel konsultant, wiem, że nauczyciele chętnie korzystają z interesujących propozycji metodycznych, są otwarci na nowości, poszukują sposobów zaktywizowania uczniów i konstruktywnego wpływu na ich rozwój kulturalny.

Podsumowanie. Wracając do czytania i interpretacji tekstów, znacząca ilość cytowań L. Witkowskiego w niniejszym artykule jest dowodem na to, że publikacje wspomnianego Autora wywierają niebagatelny wpływ na autorkę. Także wnioski zamieszczone w podsumowaniu to potwierdzenie, że edukacja poszukuje swojego miejsca wobec sporów o (po) nowoczesność oraz, że to, co najbardziej

interesujące w czytaniu, mieści się gdzieś między pedagogiką, filozofią i kulturą (L. Witkowski, T. III, 2007; 45-51).

1. Warto opowiadać się przeciw strategiom globalizującym tekst, traktującym go jako całość, gdyż synteza musi zawsze być przedwczesna, zarazem pozorna i uzurpatorska. Opowiadać się warto za lekturą życiodajną, w trosce o wzbogacenie własnego instrumentarium i własnej wrażliwości i wyobraźni, w trybie żywotnie motywowanym do odnalezienia wsparcia, do impulsu dającego do myślenia, już na poziomie przejścia jakiegoś słowa, zdania, odkrycia pytania, ujrzenia wcześniej przezroczystego dla nas przesądzenia, iluzorycznej oczywistości, zobaczenia własnego braku, przejścia się zatem spotkaniem z tekstem.

2. Lektura, jeśli jest traktowana jako medium kontaktu kulturowego, może być charakteryzowana jako postawa autodydaktyczna i badawcza, wymagająca od praktyki szkolnej i naukowej w humanistyce modyfikacji szeregu nawyków.

3. Mechanizm typu oddziaływania dydaktycznego – BUDZIĆ, ROZPALAĆ, WSTRZĄSAĆ – zorientowany może być na ciekawość, wyobraźnię, pożądlivość, dążność. W tych kategoriach już Bronisław F. Trentowski opisywał funkcje wychowania. Okazuje się, że takich akcentów jest nadspodziewanie dużo w pewnej przynajmniej części pedagogiki, których jednak nie umiemy często wykorzystać, nawet dostrzec i docenić, skoro dydaktyka jest nadmiernie i nagminnie pozbawiona tego ukierunkowania zadań. Choć czasem o „organizowaniu przeżycia” w sytuacji dydaktycznej przecież mówi.

4. Postulowany jest wariant czytania i pisania tekstu jako testu przeprowadzanego na sobie samym, a także wymagający dania prawa do takiego testu innym. Dlatego krytyka powinna być krytyką osobistą, pisaną na własny rachunek.

5. Szczególnie zasługuje na uwagę, teza, iż prawidłowa lektura ma śledzić pracę pojęcia jako sedno narracji naukowej – twierdzi cytowany Autor. Według mnie zależy to od celu czytania..

6. Samo czytanie dzieła, jeśli nie ma być pozorowaną czynnością i zmarnowaną okazją spotkania, musi mieć w sobie gotowość do ofiarnego wysiłku przemierzania tej drogi, z samodzielną, czujną uwagą, jako skupioną uważnością odpowiedzialnego nastawienia, a nie tylko niezaangażowanego i zdystansowanego oglądu przedstawienia. Pozostaje pytanie, czy można tego nauczyć (się).

Wychowanie (autowychowanie, samokształcenie) nauczyciela, pedagoga humanisty wymaga odpowiedniego przygotowania i pewnej postawy do czytania, kształtowanej niemalże od przedszkola. To także

dobór dzieł (wartościowych lektur), których poznanie umożliwi nowy sposób patrzenia na świat. To także rozwojowe i profesjonalnie przygotowane dyskursy pedagogiczne i metodologiczne pozwalające bezpośrednio doświadczyć dobrodziejstwa studiowania (czytania) tekstów.

Czytelnikom niniejszego artykułu polecam poszukiwanie odpowiedzi na następujące pytania:

1) Który tekst uważają za szczególnie wartościowy w swoim życiu zawodowym?

2) Dlaczego studiowanie niektórych tekstów sprawia nam trudność? Czy jest to wynikiem specyfiki tekstu, czy efektem braku odpowiednich kompetencji do jego interpretacji?

3) Co to znaczy „dobrze czytać i interpretować teksty”?

4) Jakie ćwiczenia zaplanować do współrealizacji z dziećmi w rodzinie i przedszkolu oraz uczniami i studentami, aby zdobyli oni różnorodne umiejętności niezbędne w pracy z tekstem?

5) Jaka jest rola domu rodzinnego w kreowaniu postaw czytelniczych dzieci?

Bibliografia

1. Janicka-Panek T. Program edukacji wczesnoszkolnej, Wyd. Nowa Era, Warszawa 2017.
2. Kremień W. G., Filozofia edukacji, ITeE-PIB, Radom 2007.
3. Pilch T., Zasady badań pedagogicznych, „Żak”, Warszawa 1995.
4. Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.
5. Witkowski L., Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice. T.III. IBE, Warszawa 2007.
6. Witkowski L., Edukacja wobec sporów o (po) nowoczesność. T.I. IBE, Warszawa 2007.
7. Zjaziun I.A., Mistrzostwo pedagogiczne, ITeE-PIB, Radom 2005.

Teresa Janicka-Panek

EDUKACJA CZYTELNICZA I LITERACKA W KLASACH I-III SZKOŁY PODSTAWOWEJ JAKO ŹRÓDŁO WIELOKIERUNKOWEJ AKTYWNOŚCI UCZNIÓW

Kształcenie literackie ma ogromne znaczenie w procesie formowania osobowości jednostki. Aby kontakt ucznia z literaturą był dla niego głębokim przeżyciem, konieczne jest spełnienie wielu warunków. Czytanie może być traktowane jako sposób istnienia człowieka w świecie symboli i informacji. Może także pełnić rolę swoistego medium, dzięki któremu treści kulturowe docierają do odbiorcy, wzbogaca on i doskonali swój język, angażuje się emocjonalnie. Czytanie to akt wielkiego znaczenia, wyrzeczenia i wysiłku, a jednocześnie akt przygotowujący czytelnika i odbiorcę do refleksji.

Wielu autorów podkreśla wartość czytania, inspirowanego wieloma pobudkami. Zauważają ci autorzy różne postawy wobec czytanego tekstu; zostały one opisane przez Lecha Witkowskiego, filozofa i pedagoga (2007). Osiem statusów tekstu w trakcie lektury to swoiste podpowiedzi dla nauczycieli, ale także niepedagogicznych czytelników, w jaki sposób można traktować tekst.

Słowa kluczowe: *teksty literackie, czytanie młodszych uczniów, rozwój zainteresowań literackich i czytelniczych, sposoby interpretacji tekstów, rola rodziców i nauczycieli, filozoficzne podstawy.*

Teresa Yanitska-Panek

READING AND LITERARY EDUCATION IN IST-IIIRD CLASSES OF PRIMARY SCHOOL AS A SOURCE OF MULTI-ACTIVITY OF STUDENTS

Literary education is very important in the process of forming the personality of the individual. It is necessary to implement a number of conditions in order to student's contact with literature was a great experience. Reading can be seen as a way of man's existence in the world of symbols and information. Reading can also be a medium through which cultural content reaches to the recipient and enrich and improve his language and engage him emotionally. Reading is an act of great importance, austerity and effort, and at the same time it is an act of preparing the reader and the recipient to the reflection.

Many authors emphasize the value of reading, inspired many motives. The authors draw attention to the different attitudes towards reading of the text which have been described by Lech Witkowski, philosopher and pedagogue in 2007. Eight status of the text in the course of reading are specific hints for teachers and non-pedagogical readers how to treat the text. The philosopher's look on the function of reading puts this ability in a variety of contexts and makes that people interested in reading can become seekers and creative.

The reading is determined the following learning outcomes: student reads fluently, correctly, fluently and expressively aloud texts consisting of words discussed during classes. These texts relate to real-life experiences of children and cognitive expectations. A student also understands short texts read silently; student correctly reads aloud texts written own in a notebook and texts stored on a PC. The student working with text by searching for the most beautiful piece. He is also able to distinguish in literary texts the forms such as narrative, description and dialogue.

Keywords: *literary texts, reading of younger students, the development of literary and reading interests, the ways of interpreting texts, the role of parents and teachers, philosophical base.*

Одержано 21.08.2016 р.

МЕЦЕНАТСТВО ЖІНОК В ОСВІТІ УКРАЇНИ (XIX – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)

Розкрито поняття благодійної діяльності і меценатства. Акцентовано увагу на потребі сучасної освіти у підтримці з боку державних і недержавних структур, зокрема «третього» неприбуткового сектору. У зв'язку з цим проаналізовано багатий досвід жінок-благодійниць XIX – початку XX ст.: Варвари Волконської-Репніної, Єлизавети Скоропадської-Милорадович, Христини Алчевської, Катерини Скаржинської. Показано, що їхня меценатська діяльність мала перспективний характер і спрямовувалась на досягнення суспільно значущої мети. Зазначено, що представлений досвід може стати для багатьох сучасників взірцем піклування про долю і майбутнє України.

Ключові слова: благодійна діяльність, меценатство, персоналія, біографія, історико-педагогічний досвід, освіта.

Постановка проблеми. Сучасна освітня галузь, що прагне подальшої модернізації, відчутно потребує розширення й зміцнення своєї матеріальної бази, капітальних фінансових вкладень із боку як державних, так і недержавних структур, зокрема так званого «третього» неприбуткового сектору. У зв'язку з цим чільне місце в сучасному дискурсі посідають такі поняття, як «благодійність» і «меценатство».

На сучасному етапі добродійна діяльність в Україні регламентується Законом «Про благодійну діяльність та благодійні організації». Згідно з цим документом благодійна діяльність – це «добровільна особиста та/або майнова допомога для досягнення визначених цим Законом цілей, що не передбачає одержання благодійником прибутку, а також сплати будь-якої винагороди або компенсації благодійнику від імені або за дорученням бенефіціара» [8]. У нашому інтерпретуванні благодійність – це добровільна безкорислива допомога (матеріальна, фінансова, організаційна, консультативна та ін.) фізичних та/або юридичних осіб тим, хто її потребує – набувачам благодійної допомоги (фізична особа, неприбуткова організація або територіальна громада).

Специфічною формою благодійності є меценатство, яке тлумачиться як «благодійна діяльність у сферах освіти, культури та

мистецтва, охорони культурної спадщини, науки і наукових досліджень, що здійснюється у порядку, визначеному цим Законом та іншими законами України» [8]. Як форма благодійності, меценатство має не лише спільні з нею, але й свої, специфічні характеристики, зокрема: меценатська діяльність здійснюється конкретною особою-благодійником, який має великі матеріальні статки, значні фінансові капітали, високий соціальний статус, проявляє активну громадянську позицію. Урядовці та народні депутати визнають, що меценатство є важливим джерелом недержавної підтримки культурного, освітнього розвитку держави, оскільки, як свідчить світова та вітчизна практика, державної підтримки в більшості випадках недостатньо. Тож на разі розробка проекту Закону України «Про меценатство», який визначає загальні засади меценатства, забезпечує правове регулювання відносин у суспільстві, спрямованих на розвиток цієї діяльності, гарантує державну підтримку її учасникам.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Увага науковців зосереджується на вивченні передумов розвитку вітчизняної доброчинної діяльності, її здобутках, передовому досвіді відомих меценатів минулого. Сучасна історико-педагогічна оцінка розвитку благодійності (меценатства) означеного періоду репрезентована у працях як російських, так і українських учених. Увагу російських дослідників привертають педагогічні (С. Агуліна, Л. Лаврененко, О. Фищукова та ін.), історичні (І. Жданова, І. Павлова, Г. Ульянова та ін.), культурологічні (О. Кочнов, О. Полякова, О. Радзецкая та ін.), соціологічні (О. Воронова, А. Петрова, Л. Темнікова та ін.) аспекти проблеми.

Серед досліджень українських учених значний науковий інтерес становлять праці Ю. Белікова, Ю. Гузенко, В. Корнієнко, Т. Курінної, С. Поляруш, І. Суровцевої та ін., які розглядали становлення й розвиток органів державної опіки, громадських благодійних об'єднань, розкривали роль меценатства в Україні переважно на регіональному рівні (Лівобережна Україна, Південь України, Середнє Придніпров'я, Харківська губернія) у ХІХ — на початку ХХ ст.

Вирішальне значення для з'ясування ролі української національної еліти в розвитку вітчизняної освіти, зокрема внеску відомих меценатів в її розбудову, мають персонологічні дослідження. У цьому контексті привертають увагу праці вчених, присвячені діяльності цілих династій, – Смиренків, Тарновських, Терещенків, Ханенків, Харитоненків [2; 10] або окремих відомих доброчинців, – Г. Галагана, Г. Маразлі, О. Поля та ін. [5; 6; 11]. Зважаючи на зазначене, вважаємо,

що недостатньо досліджено внесок відомих меценатів минулого в освітню галузь України, зокрема багатий досвід жінок-меценаток.

Мета статті. У зв'язку з цим метою статті є висвітлення історико-педагогічного досвіду відомих благодійниць XIX – початку XX ст.: княгині Варвари Репніної, графині Єлизавети Скоропадської-Милорадович, діячки народної освіти, педагога Христини Алчевської, поміщиці Катерина Скаржинської з метою актуалізації їх здобутків у сучасних умовах.

Викладення основного матеріалу. Однією з найяскравіших постатей серед плеяди відомих українських благодійниць, яка по праву вважається подвижницею жіночої освіти на Полтавщині, була княгиня **Варвара Олексіївна Волконська-Репніна** (1778 – 1864 рр.). Прізвище цієї видатної жінки належить до славетного роду російського дворянства: Варвара Репніна – донька міністра освіти (при імператриці Єлизаветі) Олексія Розумовського, онука останнього гетьмана Лівобережної України Кирила Розумовського.

Життя Варвари Репніної було дивовижним уже тим, що в дитинстві її відлучили від матері, рішучим і строгим батьком. Усі свої дитячі літа Варвара Олексіївна провела під опікою тітки по батьківській лінії, графині Парасковії Кирилівни. Освіту одержала домашню, для того часу – елітну.

У 1802 р. Варвара Олексіївна одружилася із внучатим племінником князя Репніна, князем Миколою Григоровичем Волконським, у майбутньому Полтавським і Чернігівським генерал-губернатором. Відомо, що все своє життя вона палко кохала чоловіка і навіть у важкі часи, на початку війни з Наполеоном, Варвара Олексіївна віддано слідувала за коханим в армійському обозі.

Варвара Репніна-Волконська була надзвичайно розумною, добросердечною, енергійною особистістю, палкою прихильницею культурно-просвітницьких ідей. Свого часу вона очолювала благодійницьке жіноче товариство в Санкт-Петербурзі, разом із імператрицею Єлизаветою займалася влаштуванням Патріотичного (Єлизаветинського) інституту для дівчат-сиріт, чий батьки загинули або були тяжко поранені під час війни з французами. Для заснування цього закладу княгиня Варвара Олексіївна пожертвувала особистий чималий капітал, а також частину родинних коштовностей [3].

Із цього часу благодійність, допомога нужденним стає сенсом усього життя княгині. За часів генерал-губернаторства князя Репніна-Волконського в Малоросії Варвара Олексіївна відкривала лікарні, притулки, пансіони, школи. Цікавою сторінкою в її меценатській

діяльності було заснування в Полтаві у грудні 1818 р. інституту шляхетних дівчат (зараз це Національний технічний університет імені Юрія Кондратюка).

Приїхавши зі своїм чоловіком у 1816 р. до Полтави, княгиня Варвара Олексіївна звертається до полтавського дворянства з ініціативою створення дівочого благородного інституту для збіднілих дітей дворян за прикладом заснованого в Санкт-Петербурзі «Воспитательного общества благородных девиц» (1764).

За даними В. Онищенко, Н. Кочерги, у проекті відкриття в Полтаві дворянського інституту шляхетних дівчат зазначалося, що в основу створення цього закладу покладена благодійницька турбота дворянства про долю 15-ти збіднілих молодих дворянок, яким буде забезпечене належне до їхнього стану виховання й влаштування подальшого життя [4].

Інститут шляхетних дівчат у Полтаві проіснував сто років (з 1818 по 1918 р.), здійснюючи свою благородну місію – виховання й навчання дворянських дівчат, а згодом – і представниць інших станів.

Відомостей, де покоїться прах княгині Варвари Олексіївни, знайти не вдалося, відомо тільки, що вона мріяла бути похованою поряд зі своїм чоловіком, який помер у 1845 р. і похований у родинному склепі під цервою Воскресіння Христового (Прилуки, Полтавської губернії) [3].

У контексті подальшого дослідження привертає увагу меценатська й суспільна діяльність відомої української шляхтянки, полтавської поміщиці, графині **Єлизавети Іванівни Скоропадської-Милорадович** (1832 – 1890 рр.).

Народилася відома громадська діячка на Полтавщині в січні 1832 р. В особі Єлизавети Милорадович виступає представниця найбагатших і старовинних українських родів Марковичів і Скоропадських (по батьківській лінії) і Тарновських (по материнській). Тітка гетьмана Української держави (1918 рік) Павла Скоропадського [11].

Від знаменитих предків вона одержала у спадщину не лише багатство, але й волелюбність, незалежний, рішучий характер. Як зазначає Н. Требіна, «Милорадович була жінкою, як тоді казали, «емансипе» – без забобонів. І спосіб життя вела відповідний. Вона одягалась за останньою французькою модою, красуючись на балах у паризькому вбранні, курила, регулярно їздила за кордон – могла собі це дозволити» [11, с. 4].

Проте особисте життя графині не зовсім склалося. У сімнадцять років вона вийшла заміж за знатного і багатого Лева Милорадовича. Та згодом зрозуміла, що не щаслива у шлюбі, адже вони з чоловіком були дуже різними людьми. Після смерті доньки Єлизавета Іванівна ще більше віддалилась від чоловіка та сім'ї.

Разом із тим, незважаючи на трагічну долю, вона була сильною жінкою, палкою патріоткою України, активною громадською діячкою. Потрапивши під вплив українських письменників, у 1860 р. Єлизавета Іванівна стає членом Полтавської української громади. Після її розгрому жінка матеріально підтримує розвиток українського руху в Галичині, зокрема товариство «Просвіта» і підпільний журнал «Правда». Відомо, що меценатка одноразово пожертвувала дев'ять тисяч гульденів на заснування літературно-наукового товариства імені Т. Шевченка у Львові, метою якого був розвиток і поширення української літератури та науки. З матеріалів дослідження стає відомим, що з 1878 р. Єлизавета Іванівна очолювала Полтавське філантропічне товариство, згодом виступила з ініціативою про заснування місцевої незалежної газети [11]. Своїми щедрими жертвами відома графиня підтримувала й розвиток освіти, зокрема недільні школи, жіночу гімназію в Полтаві; заснувала на власні кошти школу в с. Рибцях. Померла Єлизавета Іванівна в березні 1890 р. Похована в Полтаві.

Цікавою постаттю серед плеяди відомих благодійниць була українська прогресивна діячка народної освіти, педагог – **Христина Данилівна Алчевська** (1841 – 1920 рр.). Вона народилась у квітні 1841 р. в повітовому містечку Борзні Чернігівської губернії в сім'ї поміщиків. Батько – Д. Л. Журавльов, викладач повітового училища, мати – донька героя війни 1812 р. генерала Вуїча. Христина Алчевська згадувала про своє дитинство: «Я обожнювала свою матір... люблячу, палку, із світлим розумом і даром «привертати серця людей». Батька я не любила – це був бездушний егоїст, який часом несправедливо ображав мою бідну матір, що страшенно обурювало проти нього моє дитяче серце» [1, с. 23-24]. Дуже часто маленька Христя ставала свідком жахливих сцен побоїв, коли батько знущався над кріпаками; її обурювала також його заборона вчитися. Це все вплинуло в подальшому на світогляд майбутньої української прогресивної діячки, яка була відома своєю просвітницькою і педагогічною діяльністю не лише в Росії, а й далеко за її межами.

У 1862 р. Христина Данилівна одружується з вихідцем із дрібної купецької сім'ї Олексієм Кириловичем Алчевським, у майбутньому

відомим українським промисловцем і банкіром, засновником ряду металургійних підприємств Донбасу. Майже все своє життя Христина Данилівна відчувала підтримку чоловіка, який допомагав їй реалізовувати ідеї народолюбства.

Найбільш творчо і яскраво виявила свої сили Христина Алчевська у створенні й поширенні недільних шкіл для трудящих. Вона вважала, що «недільні школи, безсумнівно, могли б стати могутньою рушійною силою народної грамотності, народної освіти, однак лише за тієї умови, коли б шкіл цих було тисячі, десятки тисяч» [12, с. 234-235]. Саме на це Христина Данилівна жертвувала чималу частину свого майна.

У червні 1862 р. у Харкові нею була заснована приватна нелегальна жіноча недільна школа (50 учениць), яка через 8 років набула статусу офіційної. При школі працювала велика бібліотека, створення якої фінансувала також Христина Данилівна. Очоливши цей заклад, вона виявила себе талановитим педагогом, методистом, організатором народної освіти. У майбутньому Харківська жіноча недільна школа стає зразком освітніх установ такого типу.

У 1879 р. Христина Данилівна засновує й утримує на власні кошти однокласну земську школу в с. Олексіївка Катеринославської губернії (тепер – Луганська обл.) і фактично стає її попечителькою. В 1887 – 1893 рр. у цій школі вчителював Б. Д. Грінченко.

Свої педагогічні погляди й досвід практичної роботи Христина Алчевська висвітлила у власних творах: «Передумане і пережите», «Півроку із життя недільної школи», «Історія відкриття школи в селі Олексіївка», а також відомих працях – «Що читати народові», «Книга для дорослих». Померла Христина Данилівна у Харкові в серпні 1920 р.

Інша жінка ввійшла в історію освіти як щедра меценатка, музейниця, видавець, фундаторка першого приватного музею в Україні. Її ім'я – **Катерина Миколаївна Скаржинська** (1852 – 1932 рр.).

Катерина Скаржинська, уроджена Райзер, народилася в лютому 1852 р. в Лубнах у багатій сім'ї, що мала своє коріння далеко за межами України. Поєднавши свою долю в 1865 р. з Миколою Георгійовичем Скаржинським – воєдино злилися три старовинних роди – Скаржинських, Райзерів, Кир'якових [7].

Як зазначає О. Супруненко, Катерина Миколаївна одержала блискуче домашнє виховання. Знайомство з відомим геологом, професором Київського університету К. М. Феофілактовим, проживання в Санкт-Петербурзі, навчання на Бестужевських курсах,

подорожі до Німеччини, Швейцарії, Франції сформували світогляд молодої панянки [9].

Після повернення в 1881 р. на Полтавщину до с. Круглик Лубенського повіту розпочинається її активна меценатська діяльність. Катерина Миколаївна стає відомою як подвижниця краєзнавчої справи, засновниця першого приватного історично-етнографічного музею в Україні (1885 – 1906 рр.) – Лубенського музею, який подарувала Полтавському губернському земству. За матеріалами досліджень стає відомим, що «за 25 років було зібрано більше 35 тис. предметів, на придбання яких витрачено десятки тисяч рублів» [7, с. 6].

Проте це був не єдиний щедрий жест добродійниці. Першим навчальним закладом, заснованим на її пожертви була нижча сільськогосподарська школа II розряду в с. Терни. Витоки її створення сягають 1880 р., коли на прохання департаменту землеробства поміщиця с. Круглик Лубенського повіту Катерина Миколаївна Скаржинська подарувала частину власних земельних угідь у с. Терни на побудову цієї установи. Перший набір до школи було проведено 1 жовтня 1891 р. Уже через сім років, у 1898 р. школа стає I-розрядною, у 1912 р. – сільськогосподарським училищем, у 1917 р. – профшколою, де готували ковалів, теслярів, бондарів. Згодом навчальний заклад стає технікумом, а з 2005 р. набуває статусу лісотехнічного коледжу. Нині Лубенський лісотехнічний коледж – провідний навчальний заклад України з підготовки фахівців середньої ланки лісгосподарського виробництва.

Завдяки зусиллям К. Скаржинської в Кругликах була заснована народна школа, відкрита читальня з бібліотекою, організовано проведення археологічних досліджень у Посуллі в кінці минулого століття. До ряду благодійних справ Скаржинських належить також організація й опікування однієї з перших в Україні Лубенської україномовної гімназії з правом навчання дітей незалежно від статі та національності.

Померла Катерина Миколаївна влітку 1932 р. Щодо місця смерті й поховання точних відомостей немає. Частина дослідників схильні до того, що вона померла в Лубнах, інші – називають с. Круглик [7]. На честь Катерини Миколаївни Скаржинської названа одна з вулиць міста Лубен.

Висновки. Отже, імена відомих меценаток, благодійниць Варвари Олексіївни Волконської-Репніної, Єлизавети Іванівни Скоропадської-Милорадович, Христини Данилівни Алчевської, Катерини Миколаївни Скаржинської назавжди залишили слід у

розбудові вітчизняної освіти, науки, культури. Їх об'єднувала щира любов до Батьківщини, палке бажання допомогти нужденним, висока громадянська позиція, милосердність, волелюбність, рішучість. Меценатська діяльність жінок мала перспективний характер і спрямовувалась на досягнення суспільно значущої мети (заснування шкіл, гімназій і опікування ними; відкриття читалень і бібліотек; фінансування роботи наукових товариств; підтримка видавничої справи; заснування музеїв тощо). Розуміємо, що будь-який історичний досвід потребує творчого критичного осмислення з позицій сьогодення, проте сподіваємося, що проаналізована спадщина відомих меценаток може стати для багатьох сучасників, багатих і впливових людей взірцем піклування про долю і майбутнє України.

Список використаної літератури

1. Алчевская Х. Д. Передуманное и пережитое: дневники, письма, воспоминания / Х. Д. Алчевская. – М. : Тип. Сытина, Б. г. – 466 с.
2. Донік О. М. Доброчинна та культурно-освітня діяльність родини Терещенків в Україні (друга половина XIX ст. – початок XX ст.) : дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 / Олександр Миколайович Донік. – К., 2001. – 211 с.
3. Макаренко С. Княгиня Варвара Репнина-Волконская [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.peoples.ru/family/children/repnina-volkonskaya>. – Загл. с экрана. – Язык русс.
4. Онищенко В. Від Полтавського інституту шляхетних дівчат до європейського виміру вищої технічної освіти Полтавщини / В. Онищенко, Н. Кочерга // Вечірня Полтава. – 2008. – 24 груд. – С. 4.
5. Платонов В. Человек-легенда: Александр Польш / В. Платонов. – Днепропетровск, 2002. – 208 с.
6. Платонов В. Григорий Григорьевич Маразли: меценат и коллекционер : сб. ст. / В. Платонов. – Одесса : Б. и., 1995. – 288 с.
7. Полонський М. Родовід Катерини Миколаївни Скаржинської – фундатора першого приватного музею в Україні 1885-1906 рр. / М. Полонський // Ліра. – 2007. – 19 травн. – С. 4.
8. Про благодійну діяльність та благодійні організації : Закон України від 05.07.2012 р. // Голос України. – 2013. – 2 лют. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/5073-17>. – Назва з екрану. – Мова укр.
9. Супруненко О. Б. Археологія в діяльності першого приватного музею України (Лубенський музей К. М. Скаржинської) : [монографія] / О. Б. Супруненко. – К.-Полтава : Археологія, 2000. – 392 с.
10. Товстоляк Н. М. Меценати і суспільні діячі Тарновські, їх місце і роль в історії України XIX ст. : дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01 / Надія Миколаївна Товстоляк. – Дніпропетровськ, 2006. – 209 с.
11. Требіна Н. Та, що світло в темряву несла... До 170-річчя від дня народження Єлизавети Милорадович / Н. Требіна // Полтавська думка. – 2002. – 18-24 січня. – С. 4.
12. Хроника воскресных школ // Российская школа. – 1897. – №2. – С. 234-238.

Елена Ильченко

МЕЦЕНАТСТВО ЖЕНЩИН В ОБРАЗОВАНИИ УКРАИНЫ (XIX – НАЧАЛО XX ВВ.)

Раскрыты понятия благотворительной деятельности и меценатства. Акцентируется внимание на необходимости современной сферы образования в поддержке со стороны государственных и негосударственных структур, в частности «третьего» неприбыльного сектора. Раскрыт богатый опыт женщин-благотворительниц XIX – начала XX веков: Варвары Волконской-Репниной, Елизаветы Скоропадской-Милорадович, Христины Алчевской, Екатерины Скаржинской. Показано, что их меценатская деятельность носила перспективный характер и ориентировалась на достижение общественно значимой цели (основание школ, гимназий и опека над ними; открытие библиотек; финансирование работы научных обществ; поддержка издательства; основание музеев и т. д.). Представленный опыт может стать для многих современников образцом заботы о судьбе и будущем Украины.

Ключевые слова: *благотворительная деятельность, меценатство, персоналия, биография, историко-педагогический опыт, образование.*

Olena Ilchenko

WOMEN'S PATRONAGE IN EDUCATION OF UKRAINE (THE 19TH – THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY)

The concept of charity and philanthropy are explained. The attention is focused on the needs of modern education in support of state and non-state actors, in particular the «third» non-profit sector. In this regard, the article reveals the experience of women's patronage in the 19th – the beginning of the 20th century – princess Varvara Repnin, Countess Elizabeth Skoropadskiy-Miloradovich, activist of Education, teacher Christine Alchevsk, landowner Catherine Skarzhynskoyi. It is shown that their patronage activities were prospective in nature and directed at achieving public interest goals (grounds of schools, gymnasiums and guardianship them; the opening reading rooms and libraries; the funding of scientific societies; support of the publishing industry; the founding of museums and the like). It is indicated that the experience can be such as care about the fate and future of Ukraine for many contemporaries, and wealthy people.

Keywords: *charity, patronage, personality, biography, historical-pedagogical experience, education.*

References

1. Alchevskaja, H. D. *Peredumannoe i perezhitoe: dnevniki, pis'ma, vospominaniya*. Moscow: Tip. Sytina, 466.
2. Donik, O. M. (2001). *Dobrochynna ta kulturno-osvitnia diialnist rodyny Tereshchenkiv v Ukraini (druha polovyna XIX st. – pochatok XX st.)*. Kyiv, 211.
3. Makarenko, S. *Knjaginja Varvara Repnina-Volkonskaja*. Available at: <http://www.peoples.ru/family/children/repnina-volkonskaja>.
4. Onyshchenko, V., Kocherha, N. (2008). *Vid Poltavskoho instytutu shliakhetnykh divchat do yevropeiskoho vymiru vyshchoi tekhnichnoi osvity Poltavshchyny*. *Vechirnia Poltava*, 24 hrudnia, 4.
5. Platonov, V. (2002). *Chelovek-legenda: Aleksandr Pol'*. Dnepropetrovsk, 208.
6. Platonov, V. (1995). *Grigorij Grigor'evich Marazli: mecenat i kollektioner*. Odessa, 288.

7. Polonskyi, M. (2007). Rodovid Kateryny Mykolaivny Skarzhynskoi – fundatora pershoho pryvatnoho muzeiu v Ukrainy 1885-1906. Lira, 19 travnia, 4.
8. Pro blahodiinu diialnist ta blahodiini orhanizatsii : Zakon Ukrainy vid 05.07.2012. Holos Ukrainy. Available at: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/5073-17>.
9. Suprunenko, O. B. (2000). Arkheolohiia v diialnosti pershoho pryvatnoho muzeiu Ukrainy (Lubenskyi muzei K. M. Skarzhynskoi). Kyiv-Poltava: Arkheolohiia, 392.
10. Tovstoliak, N. M. (2006). Metsenaty i suspilni diiachy Tarnovski, yikh mistse i rol v istorii Ukrainy XIX st. Dnipropetrovsk, 209.
11. Trebina, N. (2002). Ta, shcho svitlo v temriavu nesla... Do 170-richchia vid dnia narodzhennia Yelyzavety Myloradovych. Poltavska dumka, 18-24 sichnia, 4.
12. Hronika voskresnyh shkol (1897). Rossijskaja shkola, 2, 234-238.

Одержано 8.07.2016 р.

УДК 378:37.035-053.9

В'ячеслав Кузьмич,
м. Полтава

КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ ВИХОВАНOSTІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАННОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ

У статті визначено поняття «старість»; критерії та рівні вихованості в майбутніх учителів гуманного ставлення до людей похилого віку. Доведено, що визначення мети, змісту та напрямів процесу виховання гуманності має відбуватися з урахуванням рівня вихованості гуманних почуттів у студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Ключові слова: *похилий вік, старість, гуманність, гуманне ставлення, гуманізація освіти, критерії та рівні вихованості гуманності.*

Постановка проблеми. Проблема соціального статусу та ставлення до людей похилого віку стає дедалі гострішою та набуває актуальності внаслідок зростання цієї категорії населення в Україні. Однією з умов вирішення цього питання є реалізація гуманістичної концепції розвитку особистості. У цьому відношенні визначальна роль належить учителю, особистий приклад якого має сприяти усвідомленню людини як найвищої цінності. Ідеали гуманізму

затребувані світовою спільнотою. Вихід із духовно-моральної кризи суспільства вбачається в антропологічній та аксіологічній зорієнтованості трансформацій сучасної освітньої системи, у впровадженні особистісно-орієнтованого підходу, що складає основу гуманістичної освітньої парадигми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Процес формування гуманних якостей і відносин у студентів вищих навчальних закладів охарактеризовано у працях українських і російських учених: А. Алексюка, Г. Балла, Є. Березняка, І. Беха, В. Бондаря, С. Гончаренка, Г. Ковальова, О. Мороза, А. Нісімчука, О. Сухомлинської, С. Циганок та ін. Методологічну основу процесу формування гуманістичної спрямованості студента складають такі психолого-педагогічні підходи: соціально-педагогічний (В. Бочарова, М. Галагузова, А. Мудрик, С. Сальцева); особистісно-діяльнісний (Л. Буєва, М. Вікуліна, І. Зимова, А. Ксенофонтowa, І. Якиманська); аксіологічний (М. Каган, А. Кирьякова, З. Равкин, Є. Шиянов, В. Ядов); практико-орієнтований (Н. Кузьміна, А. Маркова, С. Чистякова).

Мета дослідження полягає у визначенні критеріїв і рівнів вихованості гуманного ставлення до людей літнього віку в студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Похилий вік – заключний період онтогенезу, яскравим проявом якого є процес старіння. Старіння – біологічне явище, властиве всім формам живої матерії. Нині науковці наводять різні дефініції поняття «старість». Зокрема, А. Богомолець розглядав старіння як поступове ослаблення активності клітин через зміни фізико-хімічної структури клітинної речовини [3]. На думку І. Орді та О. Шейд [6], зміст процесу старіння полягає у зниженні поведінкової, фізіологічної та біохімічної адаптації до внутрішнього та зовнішнього середовищ. А. Комфорт визначає процес старіння як зміну поведінки організму з віком, що призводить до зниження життєдіяльності людини. Науковець доводить, що старіння є універсальним, поступовим і руйнівним процесом. Така думка А. Комфорта пов'язана з тим, що старіння неминуче виникає, закономірно розвивається як руйнівний процес, про що свідчить обмеження адаптаційних можливостей організму, збільшення ймовірності смерті, скорочення тривалості життя, що сприяє розвитку вікової патології [9].

У широкому сенсі під старінням розуміють динамічні явища, пов'язані з перевагою темпів деструктивних процесів над реконструктивними. Причому ці зміни відбуваються на біологічному рівні, коли

організм стає більш вразливим, зростає ймовірність смерті; на соціальному рівні – людина виходить на пенсію, змінюється соціальний статус, соціальні ролі, патерни поведінки; на психологічному, – коли особистість усвідомлює зміни, що відбуваються, і намагається пристосуватися до них.

Відомий американський психолог Е. Еріксон [10] розглядав старість як стадію розвитку особистості, на якій можливе або набуття такої якості як інтегративність – цілісність особистості, або переживання відчаю від того, що життя майже скінчилося, але прожите воно не так, як хотілося й планувалося. Таку поведінку людини науковець пов'язував із кризою, що охоплює людину на етапі старості. На думку Е. Еріксона, основне завдання людини похилого віку – усвідомлення і прийняття прожитого життя і людей, із якими вона контактувала, як внутрішньо необхідної та єдино можливої умови існування. Мудрість полягає у прийнятті особистістю власного життя цілком, із усіма його злетами й падіннями, у відсутності занепокоєння з приводу неправильно прожитого життя і можливості почати його спочатку.

Фізична немічність і соціальна вразливість людей похилого віку актуалізують питання щодо формування в молодого покоління, зокрема майбутніх педагогів, гуманного ставлення до цієї соціальної категорії населення. Ідея формування гуманістичного ставлення та гуманістичної позиції студентів педагогічних вузів є відображенням тенденцій гуманізації освіти, що стимулює до пошуку реальних механізмів реалізації її релевантних ідей. Якщо раніше педагогічна діяльність могла бути орієнтована на одні й ті ж самі зразки, на яких виховувалося безліч поколінь, то тепер зразки змінюються протягом життя одного покоління. Це зумовлює труднощі педагогічної діяльності, спрямованої на формування у студента – майбутнього фахівця – системи цінностей як внутрішніх орієнтирів життя. Гуманістична позиція особистості – сукупність відносин до світу, до людей, до себе, що формується засвоєними цінностями у соціальній дійсності. Такий підхід дозволяє здійснювати інтеграцію теоретичного педагогічного знання і педагогічної практики, що мають свої особливості в контексті формування гуманістичної позиції студента.

Одним із напрямів гуманістичного виховання є моральне спрямування молодого покоління, під яким розуміють стійке гуманне ставлення до людей. Для того, щоб діяльність викладача вищої школи у цьому напрямку набула належного характеру, йому необхідне знання усіх суттєвих ознак гуманного ставлення людини до іншої

особистості. Чітке усвідомлення мети гуманістичного виховання допомагає викладачеві перетворити її у зміст прагнень своїх студентів, залучити їх до стійкого вироблення в собі основних моральних якостей. Нині «гуманізм» є вихідною категорією для характеристики поняття «гуманізація виховання», визначення сутності, змісту й організації цілеспрямованої навчально-виховної роботи з гуманізації відносин студентської молоді [4].

К. Роджерс, представник гуманістичної психології, стверджував, що основним мотивом поведінки людини є прагнення до самоактуалізації, тобто властиве індивіду прагнення реалізувати свої здібності, щоб зберегти життя і зробити особистість сильнішою, її життя різноманітнішим і таким, що задовольняє потреби. На думку науковця, «необхідною умовою самоактуалізації людини є позитивне ставлення до людини як до цінності, незалежно від того, в якому вона перебуває стані, як поводить себе, що відчуває» [7, с. 235]. Істотною умовою актуалізації є емпатичне розуміння, що передбачає проникнення в думки та почуття людини, вміння дивитися на проблему з її позиції тощо.

Подібні міркування належать Є. Шиянову [4]. Науковець відмічав, що гуманізація відносин – це той логічний центр загальної системи педагогічної науки, на основі якого можна конструювати шляхи розв'язання проблеми формування особистості, її внутрішнього світу, регуляції поведінки людей, будувати ефективну систему виховання. Знання педагогом умов формування гуманних якостей, усвідомлення особистої відповідальності за їх розвиток у майбутніх учителів є найважливішим складником процесу вдосконалення гуманістичного виховання молоді.

Отже, важливим аспектом розвитку особистості є формування гуманного ставлення до людей. Істотну роль у становленні життєвої позиції індивіда відіграє авторитет викладача. І. Бех окреслив психологічний портрет особистісно-зорієнтованого викладача: з ним може поспілкуватися без страху кожен зі студентів, він дає можливість висловлювати думки та почуття, відвертий у своїх поглядах; демонструє цілковиту довіру до групи, не принижує гідності студентів; щиро цікавиться життям молоді, небайдужий до їхніх проблем, справедливий; виявляє емпатійне розуміння – бачення поведінки студента його ж очима, вміє відчувати внутрішній світ людини; надає реальну допомогу [2, с. 69]. На думку науковця, така поведінка педагога буде слугувати зразком для наслідування майбутніми вчителями, сприятиме їх гуманістичному вихованню,

всебічному розвитку особистості студента, його здібностей та обдарувань; співпраці студентів і педагогів, що свідчить про співробітництво викладача зі студентами.

О. Пехота доводить, що формування в молоді чіткої гуманістичної позиції слід пов'язувати з комунікацією. Комунікація – це процес обміну інформацією (фактами, ідеями, поглядами, емоціями тощо) між двома або більше особами. Однак комунікацію слід розуміти не лише як вплив за допомогою знаків і символів на людей, але й як розуміння інших, коли ми й самі прагнемо, щоб нас зрозуміли [4].

Науковці виділяють педагогічну комунікацію. Зокрема Д. Ситник стверджує, що педагогічна комунікація – це засіб описання та передавання вихованцям почуттів, загальнолюдських цінностей, норм моралі, духовності, світоглядних переконань, знань, умінь, навичок, загальнолюдського досвіду, трансформованого через особистість педагога [4].

Гуманне спілкування між педагогом і вихованцями здійснюється у формі діалогу на суб'єкт-суб'єктному рівні: особистісна орієнтація співрозмовників (здатність бачити і розуміти один одного), рівність співрозмовників (неприпустиме домінування викладача у спілкуванні, він має визнавати право учня на власну думку, позицію), проникнення у світ почуттів і переживань, готовність прийняти точку зору співрозмовника.

Нині науковці, доводячи значущість проблеми гуманістичного розвитку людини, надають значної уваги критеріям і рівням вихованості гуманності. Під критеріями слід розуміти теоретично розроблені показники рівня сформованості гуманних якостей особистості, на підставі яких можна оцінити результати виховного впливу. Критерії вихованості умовно поділяють на «жорсткі» та «м'які». До «жорстких» належать важливі статистичні показники: кількість скоєних правопорушень та тенденція їх зміни; темпи поширення пияцтва, наркоманії, куріння, проституції серед молоді тощо. Такі критерії використовуються в педагогіці порівняно рідко.

Для характеристики вихованості гуманності також застосовуються «м'які» критерії, які допомагають отримати загальне уявлення про хід і результати виховного процесу. Але вони не сприяють реалізації комплексного підходу для діагностування рівня вихованості гуманності, а розкривають лише окремі якості особистості. Серед підходів до визначення критеріїв вихованості гуманності можна виділити такі:

1) показником вихованості є спрямованість: перший підхід – це спрямованість «на об'єкт», «на себе», «на інших людей»; другий – спрямованість на позитивне (на добро, творення) та негативне (на зло, руйнування);

2) показником вихованості є наявність соціально значущих якостей особистості, що виражають ставлення до вищих цінностей (до людини, праці, прекрасного, природи, до самого себе);

3) показником вихованості є мотиви поведінки вихованця; знання вихованцями відповідно до їх віку норм і правил поведінки; сформованість умінь і навичок поведінки відповідно до віку вихованця; в цілому, поведінка вихованців.

За спрямованістю, способом і місцем застосування критерії вихованості умовно поділяють на дві групи: 1) пов'язані з проявом результатів виховання в зовнішній формі – судженнях, оцінках, вчинках, діях людини (якості особистості, віддалений результат виховання, суспільна спрямованість, поведінка у проблемній ситуації та інше); 2) пов'язані з явищами, прихованими від педагога – мотивами, переконаннями, планами, орієнтаціями.

У науковій літературі виокремлюють також критерії гуманістичної вихованості відповідно до діяльнісно-поведінкового аспекту: 1) співвіднесення поведінки, установок людини до моральних вимог суспільства; 2) гармонійне сполучення усіх видів виховання (розумового, естетичного, фізичного, трудового тощо) у поведінці, відносинах, діяльності; 3) ступінь практичного прояву в особистості почуття відповідальності, вияву якостей активності, самостійності, надійності; 4) співвідношення в установках, поведінці людини колективізму/індивідуалізму, альтруїзму/егоїзму тощо; 5) співвідношення в людині діяльнісної активності/інерції, пасивності; 6) співвідношення внутрішнього гуманізму та зовнішньої вихованості; 7) особливості поведінки в ситуаціях, коли відсутній контроль і можлива безвідповідальність за вчинки; 8) поведінка в ситуаціях емоціонального напруження, стресових, екстремальних ситуаціях; 9) здатність творчо змінювати поведінку в нестандартних умовах.

На нашу думку, гуманістична вихованість особистості визначається не окремими якостями, а їх сукупністю, рівнем розвитку, моральним змістом і спрямованістю діяльності людини. Вихованість – це властивість індивіда, що характеризується сукупністю достатньо сформованих соціально значущих якостей.

Суттєвим критерієм вихованості гуманності студентів педагогічних вузів є ціннісні орієнтири, наявність особистісних смислів по відношенню до найвищих цінностей життя. При цьому найвищою цінністю є людина.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблем гуманістичного та морального виховання (Є. Бондаревська, А. Зосимовський, М. Монахов, Н. Щуркова та інші) дозволив визначити критерії вихованості гуманності: 1) гуманістична спрямованість особистості; 2) повнота та глибина морально-естетичної інформованості, знання основних етичних та естетичних категорій; 3) ціннісний характер особистісного усвідомлення моральних знань; 4) емоційний відгук, здатність до емпатії; 5) соціокультурна поведінка.

Фундаментальні дослідження проблеми гуманного виховання належать І. Беху. Науковець доводить, що ознакою вихованості людини є гуманність: «Гуманність – це надхарактеристика особистості, яка акумулює комплекс якостей, що характеризують ціннісне ставлення людини до людини (ставлення до неї як до найвищої цінності, як до мети, а не засобу), повагу до її прав і свобод» [1, с. 11]. Академік виокремлює такі критерії вихованості гуманності:

- когнітивний критерій (уявлення про етику та мораль, гуманістичні цінності суспільства і риси характеру особистості; знання правил спілкування, поведінки);
- процесуально-діяльнісний критерій (прояв культури моральної дії: спроможність на гуманний вчинок, уміння спілкуватись і розв'язувати конфліктні ситуації, співчутливий відгук на переживання іншого, вживання етикетних форм, хороших манер, які сприяють створенню атмосфери доброзичливості, делікатності, такту; готовність брати участь у публічних дебатах, дискутувати і робити моральний вибір в умовах реального життя);
- ціннісно-смысловий критерій (прояв інтересу до внутрішнього світу людини, доцільне використання прийомів і засобів пізнання іншої людини; ціннісне ставлення до себе, прагнення до самовдосконалення);
- рефлексивний критерій (прояв моральної рефлексії, самооцінки особистісних якостей, саморегуляції поведінки, усвідомлення себе як індивідуальності, носія соціальних ролей).

На думку І. Тадеєвої, виховання гуманності слід пов'язувати з формуванням таких основних гуманних якостей, як любов до людей, чуйне, уважне і дбайливе ставлення до них; співчуття і допомога тим,

хто цього потребує, віра в людину, повага до її гідності; нетерпимість до несправедливості, байдужості, жорстокості в людських стосунках і вчинках, до зла [8, с. 210–211]. Дослідниця характеризує такі основні критерії виховання гуманності: інтелектуальний (знання відповідних моральних норм і правил), емоційний (переживання почуття провини у разі порушення правил етики), операційний (вияв гуманістичних якостей на практиці).

Подібні міркування належать О. Столяренко. Науковець доводить, що істотними ознаками гуманності є такі якості, як повага до людської гідності, доброта, співчуття, чуйність, справедливість, самокритичність, протидія проявам зла та інші. Дослідниця виокремила такі критерії вихованості гуманності: пізнавально-когнітивний (моральні знання і переконання); емоційно-вольовий або регулятивний (потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, емоційні стани, почуття і переживання, моральна свідомість); практично-діяльнісний (конкретні вчинки і прояви гуманної поведінки) [4].

Незважаючи на певні розбіжності в розумінні феномену гуманних відносин, визначенні умов і засобів гуманістичного виховання, більшість дослідників виокремлюють три основні критерії вихованості гуманності:

- раціональний (гностичний, когнітивний, інформаційний) – система гуманістичних знань, суджень, переконань, тобто гуманістичний світогляд;
- емоційний (афективний, емотивний) – система оцінок, ціннісних орієнтацій, потреб, мотивів, гуманних почуттів та емоцій;
- дієвий (регулятивний, поведінковий, практичний) – система навичок і звичок моральної поведінки.

Таким чином, виховання гуманності розглядається як процес формування гуманістичного світогляду, гуманних почуттів і досвіду практичної гуманістичної діяльності. На нашу думку, головним критерієм вихованості гуманності людини є її справи, вчинки, вміння поєднувати слово і діло. Критерії вихованості кожної особистості визначаються не лише знаннями щодо законів, правил, норм поведінки, а й особливостями конкретних дій, відповідно до визнаних у даному суспільстві норм і правил. Такі критерії не можуть бути універсальними, бо в кожному конкретному соціальному середовищі є свої норми та правила.

На основі критеріїв можна виділити рівні вихованості гуманності особистості. У працях Л. Фрідмана під рівнем вихованості

розуміється ступінь сформованості у людини, відповідно до її вікових можливостей, найважливіших якостей. Тобто загальну оцінку вихованості особистості виводять на основі оцінок окремих якостей [4].

Традиційно в педагогічній літературі виокремлюють три рівні вихованості: високий, середній і низький. До особистостей із високим рівнем вихованості відносять тих, хто дотримується основних вимог до їх поведінки. Високий рівень вихованості гуманності характеризується почуттям суспільного обов'язку, проявами доброти, чуйності, гуманізму, милосердя, великодушності й справедливості, почуттям відповідальності, високою етичною культурою, совісністю, сформованістю високих моральних ідеалів.

Студентів із середнім рівнем вихованості можна охарактеризувати як індивідів, що виконують не завжди і не всі вимоги, висунуті до їх поведінки. Їм притаманні гуманістичні особистісні якості, хоча не спостерігається стійка потреба в їх реалізації у міжособистісній взаємодії з іншими людьми, з колективом, із суспільством.

Вихованці з низьким рівнем вихованості часто порушують ці вимоги, систематично не виконують покладених на них обов'язків, схильні до протиправної поведінки. Низький рівень гуманістичної вихованості людини характеризують такі якості особистості, як пасивність, запальність, жадібність, підступність, самолюбство, грубість, егоїзм, нахабство та інші.

Детальна характеристика згаданих вище рівнів гуманістичної вихованості особистості належить А. Міняйловій [5]. На думку дослідниці, високий рівень характеризується стійким інтересом до формування гуманістичної спрямованості власної особистості; високим рівнем розвитку гуманістичних особистісних якостей, прагненням і готовністю до їх реалізації у міжособистісній взаємодії з іншими людьми, з колективом, із суспільством; чітким усвідомленням значущості гуманістичного виховання у повсякденному житті кожної людини та у сфері майбутньої професійної діяльності. Студенти з високим рівнем гуманістичної вихованості добре обізнані в питаннях гуманістичного розвитку суспільства, дотримуються загальнолюдських гуманістичних цінностей і розвивають їх, прагнуть до гуманістичних ідеалів і орієнтирів, мають гуманістичний світогляд, що виражається у наявності стійких життєвих принципів і переконань гуманістичного спрямування. Таким студентам притаманні високорозвинені особистісні якості: гуманність, доброзичливість, емпатія, співчуття, співпереживання, толерантність, відповідальність,

комунікативність. Вони ніколи не залишаються байдужими до проблем інших людей і завжди виявляють готовність допомогти їм; добре володіють уміннями та навичками міжособистісної взаємодії на гуманістичних засадах, створення позитивного соціально-психологічного клімату в колективі; усвідомлюють свою особисту відповідальність перед суспільством за результати своєї майбутньої професійної діяльності.

Інтерес і потреба у формуванні особистісної гуманістичної спрямованості у студентів із середнім рівнем гуманістичної вихованості має нестійкий і ситуативний характер. Вони позитивно ставляться до гуманістичного виховання, але його значущість у своєму повсякденному житті та у майбутній професійній діяльності усвідомлюють частково. Знання таких студентів про гуманістичну парадигму розвитку суспільства неповноцінні; прагнення дотримуватися та розвивати гуманістичні цінності, ідеали, орієнтири стихійні. Світогляд таких студентів має інтуїтивну гуманістичну спрямованість, але наявність стійких життєвих принципів і переконань поки що не спостерігається. Їм притаманні такі особистісні якості, як гуманність, доброзичливість, емпатія, співчуття, співпереживання, толерантність, відповідальність, комунікативність, але рівень їх розвитку залишається недостатнім. Вони намагаються не бути байдужими до проблем інших людей, але не усвідомлюють повністю, як це зробити, і тому не завжди виявляють ініціативу. Міжособистісна взаємодія таких студентів з іншими людьми не завжди відбувається на гуманістичних засадах.

Для студентів із низьким рівнем гуманістичної вихованості характерна певна індиферентність до формування власної особистісної гуманістичної спрямованості. Вони не усвідомлюють значущості гуманістичного виховання у своєму повсякденному житті та у сфері майбутньої професійної діяльності, тому не вважають за необхідне спеціально формувати й розвивати відповідні вміння й навички. Такі студенти не відчують потреби в реалізації міжособистісної взаємодії з іншими людьми, з колективом, із суспільством на гуманістичних засадах і тому не прагнуть до формування й розвитку гуманістичних особистісних якостей; володіють фрагментарними знаннями загального характеру про гуманістичну парадигму розвитку суспільства. Їм властива відсутність життєвих принципів і переконань щодо реалізації гуманістичного потенціалу особистості. Вони байдужі до проблем інших людей, безініціативні до створення позитивного соціально-психологічного клімату в колективі, не

усвідомлюють особистої відповідальності перед суспільством за результати майбутньої професійної діяльності, не відчують потреби в самовдосконаленні й самореалізації [5, с. 11-13].

Висновки. Отже, рівень вихованості гуманності особистості проявляється перш за все у стійких навичках поведінки, у вчинках і діях студентів, у їх життєвій позиції. Тому при оцінці результатів виховної роботи важливо виявити наявність у людини умінь і навичок гуманної поведінки. Істотна роль також відводиться знанням у галузі етики. На нашу думку, виявлення гуманного ставлення до людей похилого віку слід пов'язувати з діяльністю педагогів. Авторитет викладача має відігравати істотну роль у становленні життєвих позицій, формуванні гуманних якостей особистості. Тому першочерговим завданням нової освітньої парадигми має бути реалізація ідеї формування гуманного ставлення студентів педагогічних вузів до людей літнього віку, що виявляє тенденції гуманізації освіти.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Концепція виховання гуманістичних цінностей учнів. До факультативного курсу «Основи гуманістичної моралі» / І. Д. Бех, Н. І. Ганнусенко, К. І. Чорна // Шкільний світ. – 2005. – № 45. – С. 4-11.
2. Бех І. Д. Особистісно-орієнтований виховний процес – сходження до людяності / І. Д. Бех // Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні 1992 – 2002 : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України ; [гол. ред. В. Г. Кремень]. – Харків : «ОВС», 2002. – Ч. 1. – С. 69-83.
3. Бойван О. С. Ідеї гуманістичного підходу у вихованні в історії та теорії педагогічної науки / О. С. Бойван // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : [зб. наук. пр.] / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – Сер. 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. – Вип. 8 (18). – С. 46–50.
4. Гриньова М. В. Виховання: теорія і практика : навч.-метод. посіб. [для студентів і магістрантів] / Гриньова М. В., Малаканова Л. В., Сорокіна Г. Ю. – Полтава : ТОВ «Фірма Техсервіс», 2012. – 216 с.
5. Міняйлова А. В. Гуманістичне виховання студентів у навчально-виховному процесі технічних університетів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Алевтина Володимирівна Міняйлова ; Миколаїв. держ. ун-т ім. В. О. Сухомилинського. – Миколаїв, 2010. – 21 с.
6. Мусатов С. Соціально-кваліфікаційні вимоги до діяльності сучасного вчителя / С. Мусатов // Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України. – Вип. 33. – К., 2008. – С. 31–38.
7. Роджерс К. Емпатія / К. Роджерс // Психологія емоцій : тексти / под ред. Вилюнаса В. К. – М. : Мысль, 1984. – С. 135-237.
8. Тадеєва І. М. Виховання гуманності учнів початкової школи / І. М. Тадеєва // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2003. – Вип. XVII. – С. 209-215.

9. Хойфт Г. Геронтопсихосоматика и возрастная психотерапия / Г. Хойфт. – М. : Академия, 2003. – 364 с.
10. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зингер; пер. С. Меленевской и Д. Викторовой. – СПб. : Питер Пресс, 1997. – 608 с. – (Мастера психологии).

Вячеслав Кузьмич

МЕТОДИКА ВОСПИТАНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ГУМАННОГО ОТНОШЕНИЯ К ЛЮДЯМ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

Раскрыты подходы к определению понятия «старость». В широком смысле под старением понимают динамические явления, связанные с преобладанием темпов деструктивных процессов над реконструктивными. Определены критерии воспитанности гуманного отношения личности к людям пожилого возраста: рациональный – система гуманистических знаний, суждений, убеждений, то есть гуманистическое мировоззрение; эмоциональный – система оценок, ценностных ориентаций, потребностей, мотивов, гуманных чувств и эмоций; действенный – система навыков и привычек нравственного поведения. Охарактеризованы три уровня воспитанности гуманности личности: высокий, средний и низкий. Доказано, что определение цели, содержания и направлений процесса воспитания гуманности должно происходить с учетом уровня воспитанности гуманных чувств у студентов педагогических вузов.

Ключевые слова: *преклонный возраст, старость, гуманность, гуманное отношение, гуманизация образования, критерии и уровни воспитанности гуманности.*

Vyacheslav Kuz'myich

CRITERIA AND LEVELS OF EDUCATION OF FUTURE TEACHERS HUMANE RELATIONS TO THE ELDERLY

The approaches to the definition of old age are considered. In a broad sense, aging understand the dynamic phenomena associated with prevalence rates of destructive processes of reconstructive. Criteria education of humane qualities of the elderly are described: rational – system of humanistic knowledge, judgment, opinion, that is a humanistic worldview; emotional – evaluation system, values, needs, motives, humane feelings and emotions; efficient – system skills and habits of moral behavior. We characterize the three levels of politeness humane personality: high, medium and low. Proved that the definition of objectives, content and direction of the process of education of humanity should be taking into account the level of education of humane feelings in students of pedagogical universities.

Keywords: *advanced age, old age, humanity, humane relation, humanization of education, criteries and level of education of humanity.*

References

1. Bekh, I. D., Hannusenko, N. Yi., Chorna, K. I. (2005). Kontseptsiiia vykhovannia humanistychnykh tsinnosteii uchniv. Do fakultatyvnoho kursu «Osnovy humanistychnoi morali». Shkilnyi svit, 45, 4-11.
2. Bekh, I. D. (2002). Osobystisno-orientovanyi vykhovnyi protses – skhodzhennia do liudianosti. Kremen, V. H. ed. Rozvytok pedahohichnoi i psykhologichnoi nauky v Ukraini 1992 – 2002, 1. Kharkiv : OVS, 69-83.
3. Boivan, O. S. (2008). Idei humanistychnoho pidkhotu u vykhovanni v istorii ta teorii pedahohichnoi nauky. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova. Tvorchia osobystist uchytelia: problemy teorii

- i praktyky, 8 (18), 46–50.
4. Hrynova, M. V., Malakanova, L. V., Sorokina, H. Yu. (2012). Vychovannia: teoriia i praktyka. Poltava : TOV «Firma Tekhservis», 216.
 5. Miniailova, A. V. (2010). Humanistychne vykhovannia studentiv u navchalno-vykhovnomu protsesi tekhnichnykh universytetiv. Mykolaiv, 21.
 6. Musatov, S. (2008). Sotsialno-kvalifikatsiini vymohy do diialnosti suchasnoho vchytelia. Naukovi zapysky Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka APN Ukrainy, 33. Kyiv, 31–38.
 7. Rodzhers K. (1984). Jempatija. Viljunas, V. K. ed. () Psihologija jemocij : teksty. Moskow: Mysl', 135-237.
 8. Tadieieva, I. M. (2003). Vychovannia humannosti uchniv pochatkovoї shkoly. Sypchenko, V. I. ed. Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu. Sloviansk : Vydavnychiy tsentr SDPU, XVII, 209-215.
 9. Hojft, G. (2003). Gerontopsihosomatika i vozrastnaja psihoterapija. Moscow: Akademija, 364.
 10. Hjelle, L., Ziegler, D. (1997). Teorii lichnosti (Osnovnye polozhenija, issledovanija i primenenie) [Personality Theories: Basic Assumptions, Research, and Applications]. SPb. : Piter Press, 608.

Одержано 22.04.2016 р.

УДК 378:51:37.041 (091)

*Маргарита Артемчук,
м. Вінниця*

ПРОБЛЕМА ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ ДО САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІКИ

У статті розглянуто проблему особистісно-орієнтованої підготовки в контексті соціально-педагогічної проблеми. Обґрунтовано актуальність організації самоосвітньої діяльності майбутніх учителів математики як в науковому, так і в практичному аспектах. Науковий аспект пов'язаний з розвитком тих положень теорії і методики професійної освіти, які стосуються її інформального характеру, з оновленням цілей і змісту фахової підготовки майбутнього вчителя математики на основі її гуманізації й особистісної орієнтації. Практичний аспект порушує сукупність проблемних завдань колективів ВНЗ щодо професійного розвитку особистості кожного студента.

Ключові слова: самоосвіта, особистісно орієнтована підготовка, самоосвітня діяльність, майбутні вчителі математики.

Постановка проблеми. У контексті входження України у європейський освітній простір ВНЗ проектують процес модернізації цілей і змісту технологій фахової підготовки студентів на новому правовому фундаменті – Законі України «Про вищу освіту». З початком підготовки фахівців-педагогів у новому законодавчому просторі доводиться ламати безліч стереотипів, які формувалися протягом певного часу. На жаль, отримання високих результатів у світлі нововведень гальмується інертністю мислення викладачів вищої педагогічної школи та відсутністю в них досвіду активної діяльності у напрямі професійної творчості й організації фахової підготовки студентів на особистісно-орієнтованій основі, яка передбачає переорієнтацію стратегії й тактики освіти на створення умов для самоосвіти студентів. Викладачі, поставлені в умови створення інноваційного освітнього продукту та забезпечення професійного розвитку особистості кожного майбутнього фахівця, вимушені підвищувати рівень власної психолого-педагогічної компетентності з метою розкриття творчих здібностей майбутніх учителів, тим самим підняти їх на новий рівень професійного розвитку. У сукупності різнопланових проблем, пов'язаних із підвищенням власної активності майбутніх педагогів у засвоєнні змісту вищої професійно-педагогічної освіти, чільне місце займає проблема її особистісної орієнтації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В історії розвитку педагогічної думки порушена наукова проблема не завжди розв'язувалася на системному рівні, хоча й привертала увагу багатьох дослідників. Як багатогранне проблемне завдання щодо організації самоосвіти вчителя та шляхів його вирішення віддзеркалені в педагогічній спадщині Ф.-А. Дістервега, Я. А. Коменського, Й. Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін. Загальнодидактичні основи самоосвіти були предметом наукового пошуку А. Алексюка, С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Загвязинського, В. Козакова, П. Підкасистого та ін. Сутність, структура та зміст самоосвітньої діяльності викликали спеціальний інтерес А. Громцевої, О. Кочетова, П. Пшебильського, Є. Тонконової та ін.

Основи психології самоосвіти ще в минулому столітті були закладені О. Аретом, Л. Рувинським, Г. Сухобською, А. Усовою та ін. Широкий спектр питань у площині професійної самоосвіти вирішу-

вався В. Андреевим, В. Буряком, Р. Гаріф'яновим, С. Єлкановим, М. Заборщикою, Б. Зікріною, Б. Зязіним, Є. Ізюровою, Д. Казихановою, І. Наумченко, Н. Сидочук, М. Рогозіною та ін. Багато праць науковців були присвячені знаходженню когнітивних зв'язків між самоосвітою вчителів та їх післядипломною освітою (Н. Косенко, Ю. Кричевський, В. Кучинський, Т. Симонова, Т. Сорочан, П. Худоминський та ін.).

У сукупності інноваційних ідей щодо організації самоосвітньої траєкторії руху майбутнього педагога до вершин професійної діяльності особливий інтерес викликають ті з них, які стосуються фахової підготовки вчителів математики. У цьому сенсі найбільш продуктивними є відповідні теоретичні положення, які в сукупності створюють передумови для перебудови існуючої системи математичної підготовки на особистісно-розвивальні рейки професійно-педагогічної освіти (О. Марінова, Н. Лосева, О. Воловик, Н. Воловик, Т. Хмара та ін.).

Мета статті – проаналізувати проблему особистісно-орієнтованої підготовки майбутнього вчителя математики до самоосвітньої діяльності в історичній ретроспективі.

Виклад основного матеріалу. Підкреслюючи актуальність забезпечення самоосвітньої активності студентів математичних спеціальностей, можна констатувати наявність соціального замовлення на цей вид засвоєння ними змісту вищої освіти. Сучасні педагогічні ВНЗ отримали практичне завдання на створення необхідних і достатніх умов для оволодіння студентами математичних факультетів теорією і технологією професійної самоосвіти. Потребу в реалізації такого завдання підтверджують результати нашого опитування вчителів математики загальноосвітніх навчальних закладів Донецької та Вінницької областей України (вибірка – 177 осіб). Проведене анкетування серед вчителів-практиків дозволяє стверджувати, що для них професійна самоосвіта ще не стала особистісно значущою цінністю. Більшість учителів (65,3 %) констатували, що під час навчання у ВНЗ вони не отримали ґрунтовних знань із психолого-педагогічних основ організації самоосвіти. 57,2 % з них засвідчили: усвідомлення потреби в самореалізації та особистому професійному розвитку прийшло вже після закінчення ВНЗ, а успішність фахової діяльності вони пов'язали з наявністю у себе самоосвітніх умінь і навичок.

Актуальність організації самоосвітньої діяльності майбутніх учителів математики сьогодні посилюється у зв'язку з наявністю суперечностей між:

- соціальним запитом вищої школи на підготовку майбутнього вчителя математики до професійно-культурного розвитку в особистісному вимірі та наявністю в теорії й методиці професійної освіти «білих плям» у питаннях особистісного супроводу навчально-вихованого процесу у ВНЗ;

- усвідомленням викладачами вищої математичної школи необхідності підвищення якості навчального процесу через використання в ньому способів і засобів організації самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя математики та відсутністю в педагогічній теорії відповідних положень;

- спрямованістю інтересів студентів математичних спеціальностей на технології самоорганізації професійного становлення та наявністю браку в цих технологіях особистісно-зорієнтованого методичного складника.

Оглядаючи передумови розвитку теорії самоосвіти в історичній ретроспективі, слід підкреслити внесок у їх створення М. Пирогова, який одним із перших активно підтримував організацію консультативних курсів і недільних шкіл, хоча історичний перебіг подій загалом не сприяв інтересу до самоосвіти учителів у кінці ХІХ – на початку ХХ ст. Вводяться пільги на купівлю книг, засновано курси при інститутах професійної освіти і соціального виховання для педагогів. У 1928 – 1930-х рр. науковцями визначаються пріоритетні напрями самоосвіти учителів. Створюються та впроваджуються «Програми-мінімуму» та «Сходинки самоосвіти». В цей період самоосвіта розглядалась як провідний шлях до підвищення кваліфікації педагога. Проводяться навчальні екскурсії, заочні гуртки, масштабні обміни досвідом, опорні та зразкові школи. Підвищення запитів і потреб учителів до самоосвіти в майбутньому благодійно посприяло організації будинків просвіти – мережі державних закладів підвищення кваліфікації. У передвоєнні роки самоосвіта втрачає своє значення через функціонування системи базової підготовки і формування системи курсового підвищення кваліфікації. Її розробка поновлюється завдяки працям М. Скаткіна лише у післявоєнні роки. Дослідник наполягав на участі в науково-дослідницькій роботі, обміні досвідом і забезпеченні умов творчого розвитку. Вже у 1970-х рр.

самоосвіта набуває суттєво нової форми – телевізійний цикл лекцій для вчителів із питань удосконалення навчально-виховного процесу.

Огляд розвитку самоосвітньої діяльності вказує на неоднозначне трактування та розуміння самого поняття «самоосвіта». Так, Г. Закиров у своїй праці «Самоосвіта учнів» 1967 р. визначив, що це самостійно спрямований пошук із метою задоволення інтересу до пізнання конкретної сфери людської діяльності [1, с. 55]. Науковці визначають це поняття як освіту, набуту поза навчальним закладом шляхом самостійної роботи [2, с. 775]; як усвідомлену, цілеспрямовану, планомірну, неперервну самостійну роботу педагога щодо підвищення своєї професійної майстерності [3, с. 11].

Спільною рисою цих визначень є те, що самоосвітою може займатись лише високорозвинена особистість. Безумовно, необхідним поштовхом для неї може бути заклад післядипломної освіти, який формує потребу вчителя в самоосвіті через участь у різноманітних творчих об'єднаннях [4, с. 31].

Основою для формування навичок самоосвіти насамперед є потреба в знаннях. У процесі формування цієї потреби слід враховувати та створювати певні умови. Необхідно зазначити, що знання для студента повинні набути особистісно значущого характеру, а також визнаватися певним колом людей, важливих для студента. Адже громадська думка має великий вплив на формування поглядів, прагнень і переконань людини. У процесі навчання студент повинен бути переконаний у тому, що для нього майже життєво важливо оволодівати новими знаннями протягом усього життя. На кожному етапі навчання слід розвивати все більшу потребу в знаннях із урахуванням індивідуальних особливостей студента. Також важливою умовою є звичка до систематичної праці, яка складається поступово, протягом усього навчання у вищих закладах [5, с. 114].

Суттєвий внесок у розв'язання проблеми самоосвітньої діяльності в історії розвитку педагогічної теорії зробила Н. Сидорчук [6]. Насамперед привертають увагу результати категоріального аналізу базових понять дослідження («освіта», «самоосвіта» та «самостійна навчальна робота»), в якому самоосвітня діяльність виступає вагомим складником педагогічної діяльності. Слушною є положення дослідниці про те, що самоосвіта – це такий специфічний вид діяльності, у ході якої завдяки самостійному визначенню цілей особистість задовольняє власні пізнавальні потреби або вдосконалює свої здібності, якості та властивості [6, с. 51]. Достатньо об'єднаними вважаємо структурні компоненти професійної самоосвітньої

діяльності – суб'єкт, об'єкт, мета, зміст, засоби її здійснення, результат, що віддзеркалюють зміст її реалізації в умовах професійного навчання та у професійному бутті. Проте, на нашу думку, ця система компонентів вимагає вдосконалення, йдеться передусім про такий аспект змісту самоосвіти, який пов'язаний із програмою професійно-культурного розвитку вчителя впродовж усього життя. В цілому погоджуючись із наявністю відповідних структурних одиниць, висловимо думку про те, що провідним структурним компонентом самоосвіти є мотивація. Не викликає запитань розроблена дослідницею модель самоосвітньої діяльності вчителів загальноосвітніх шкіл, яка вже містить, крім змісту самоосвітньої підготовки, операційного та результативного компонентів ще ціле-мотиваційний компонент. Особливу увагу звертаємо на оригінальну технологію формування самоосвітньої діяльності у майбутніх учителів та на сукупність психолого-педагогічних умов підвищення її ефективності – організаційно-педагогічних, психолого-педагогічних і соціально-психологічних [6, с. 111, 122].

Висновки. Особистісно-орієнтована підготовка майбутніх учителів математики до самоосвітньої діяльності як соціально-педагогічна проблема є вельми актуальною в сучасних умовах входження ВНЗ України в європейський освітній простір. Йдеться про актуальність як у науковому, так і в практичному аспектах. Науковий аспект актуальності безпосередньо пов'язаний з розвитком тих положень теорії і методики професійної освіти, які стосуються її інформального характеру, з оновленням цілей і змісту фахової підготовки майбутнього вчителя математики на основі її гуманізації і особистісної орієнтації. Практичний аспект стосується сукупності проблемних завдань колективів ВНЗ у контексті професійного розвитку особистості кожного студента.

Актуалізована проблема, як засвідчують результати її розгляду в теоретичному вимірі, є фундаментальною і багатогранною. Її фундаментальність пояснюється всебічними зв'язками з особистісно розвивальною парадигмою реформування професійної підготовки майбутніх учителів, її потребами в оновленні на новому правовому фундаменті – Законі України «Про вищу освіту». У сукупності різних граней проблеми провідними є визначення механізму самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя математики; закономірностей і принципів її здійснення; розробка класифікацій і методів; стимулювання активності студентів в засвоєнні цінностей математичної освіти самоосвітніми засобами; обґрунтування такої моделі самоосвітньої

діяльності майбутнього педагога, яка віддзеркалює провідні когнітивні зв'язки між нею та післядипломною освітою, актуалізує умови досягнення ефективності самоосвітніх дій.

Список використаної літератури

1. Закиров Г. С. Самообразование учащихся / Г. С. Закиров. – Казань : Таткнигоиздат, 1967. – 80 с.
2. Самообразование // Педагогическая энциклопедия: в 4-х т. – М.: Сов. энциклопедия, 1966. – Т. 3. – С. 775-779
3. Кларин В. М. Теория и практика образования взрослых в педагогическом наследии Н. К. Крупской / В. М. Кларин // Советская педагогика. – 1982. – №6. – С. 95-96.
4. Наливайко Г. В. Становлення та розвиток самоосвітньої діяльності вчителів / Г. В. Наливайко // ПостМетодика. – 2000. – №2(28). – С. 31-32
5. Науково-пізнавальна діяльність учасників освітнього процесу навчальних закладів різних рівнів акредитації: зб. наук. пр. – Київ: Науковий світ, 2002. – 210 с.
6. Сидорчук Н. Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н. Г. Сидорчук. – Житомир, 2001. – 246 с.

Маргарита Артемчук

ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ К САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИКИ

В статье рассматривается проблема личносно ориентированной подготовки в контексте социально-педагогической проблемы. Обоснована актуальность организации самообразовательной деятельности будущих учителей математики как в научном, так и в практическом плане. Научный аспект актуальности непосредственно связан с развитием тех положений теории и методики профессионального образования, которые касаются ее информального характера, с обновлением целей и содержания профессиональной подготовки будущего учителя математики на основе ее гуманизации и личностной ориентации. Практический аспект касается совокупности проблемных задач коллективов вуза в контексте профессионального развития личности каждого студента.

Ключевые слова: *самообразование, личносно ориентированная подготовка, самообразовательная деятельность, будущие учителя математики.*

Marharyta Artemchuk

THE PROBLEM OF PERSONAL ORIENTED TRAINING OF FUTURE TEACHER OF MATH FOR SELF-EDUCATION ACTIVITIES IN HISTORICAL DEVELOPMENT OF PEDAGOGY

The article deals with the problem of personality-oriented training in the context of social and educational problems. The urgency of the organization of self-activity of the future teachers of mathematics is proved.

The relevance of self education of future teachers of mathematics is enhanced due to the existence of contradictions between:

- *social demand for higher teachers of mathematics, successful in professional and cultural development, keen in the theory and methodology of professional education «white spots» in terms of personal support of educational process in universities;*

- *awareness of the need to improve the quality of the educational process through the use of its ways and means of self education of future teachers of mathematics and lack of pedagogical theory relevant regulations;*

- *Interests of students for self-technology professional development and the lack of individually oriented methodological component.*

Personality-oriented training of future teachers for math self-education as a social and pedagogical problem is very relevant due to the present conditions of entry of Universities of Ukraine into the European educational space, taking into consideration both scientific and practical terms. The scientific aspect of relevance is directly linked with the development of the theory and methods of professional education, which is informal by its nature; it is directly related to updating the objectives and content of professional training of future teachers, based on its personal and humanizing orientation. The practical aspect relates to the problem tasks in the context of the transfer of educational policy into professional development track of an individual student.

The results of our problem's review in theoretical terms is fundamental and multifaceted. It explains the fundamental ties to comprehensive personal developmental paradigm reform of professional training of future teachers, it needs to update to the new legal foundation - the law of Ukraine on higher education. The major problem is to determine the mechanism of self-education of Mai RF mate; laws and principles of its implementation; development of classifications and methods; stimulating activity of students in learning math education, self education values means; justification of a model of self-education of future teachers, which reflects the leading cognitive links between it and their postgraduate training, update the conditions of efficiency of self-education activities.

Keywords: *self-education, personality-oriented training, self-education activities, future math teacher.*

References

1. Zakyrov, H. S. (1967). *Samoobrazovanye uchashchykhysya*. Kazan', 82).
2. *Samoobrazovanie* (1966). *Pedagogicheskaja jenciklopedija*, 4 (3). Moscow: Sov. jenciklopedija, 775-779.
3. Klaryn, V. M. (1982). *Teorija i praktika obrazovanija vzroslyh v pedagogicheskom nasledii N. K. Krupskoj*. *Sovetskaja pedagogika*, 6, 95-96.
4. Nalyvayko, H. V. (2000). *Stanovlennya ta rozvytok samoosvitn'oyi diyal'nosti vchyteliv*. *PostMetodyka*, 2 (28), 31-32.
5. *Naukovo-piznavalna diialnist uchasnykiv osvithnoho protsesu navchalnykh zakladiv riznykh rivniv akredytatsii* (2002). Kyiv: Naukovyi svit, 210.
6. Sydorhuk, N. H. (2001). *Orhanizatsiia samoosvitnoi diialnosti maibutnikh uchyteliv u protsesi vyvchennia predmetiv pedahohichnoho tsykladu*. Zhytomyr, 246.

Одержано 16.05.2016 р.

МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО В НАРОДНОМУ СВЯТІ: ЕТНОГРАФІЧНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ВИМІР

У статті досліджуються проблеми функціонування музичного мистецтва в народну святі. Автор розглядає народне свято як 1) інтегроване явище; 2) модель високоестетизованого побуту українського народу. Констатується, що музичне мистецтво в народному святі представлено у вигляді хорової музики, танцювальних пісень, музики до танців, маршової музики, пісенно-інструментальної музики для слухання (ансамблева гра). Визначається педагогічний потенціал українських народних свят у формуванні високодуховної особистості, а також вимоги до їхньої організації та проведення.

Ключові слова: народне свято, музичне мистецтво, український фольклор, інтеграція, педагогічний потенціал.

Постановка проблеми. Динамізм змін у світі, пов'язаних із інформатизацією, формуванням «ділової культури», потребує реформування освіти в напрямі подальшої її гуманізації. Вона має ґрунтуватися на особистісній, ціннісній основі, де в центрі сучасного навчально-виховного процесу має бути унікальна, неповторна особистість, здатна творити, бути носієм національної культури й толерантно ставитися до культурних надбань інших народів. У процесі розбудови України як незалежної, самостійної держави одним із визначальних напрямів освіти є ієрархізація аксіосфери суспільства, де феномени «українська національна культура», «національні традиції та звичаї», «народне свято», «духовність» набувають пріоритетності. Важливим аспектом формування творчої особистості, яка має високий рівень розвитку естетичної свідомості та художньої культури, духовних потреб і цінностей, є використання культурно-історичних і національно-виховних традицій народу, серед яких найпотужніший педагогічний потенціал, на наше переконання, має народне свято як унікальний засіб об'єднання людей в одну націю.

Аналіз досліджень і публікацій. Етнографічний аспект становлення, розвитку та функціонування народних свят висвітлено в роботах видатних українських учених і митців Ф. Вовка, О. Воропая, В. Гнатюка, К. Грушевської, О. Дея, А. Іваницького, К. Квітки, С. Килимника, Ф. Колесси, М. Костомарова, М. Лисенка, М. Марке-

вича, В. Скуратівського, М. Сумцова, П. Чубинського та інших, зокрема М. Хай досліджував інструментальну музику народного свята [5; 6].

Представники педагогічної фольклористики (А. Бойко, Г. Ващенко, В. Верховинець, О. Вишневський, В. Одарченко, О. Отич, І. Охріменко, С. Русова, М. Стельмахович, К. Ушинський і баг. ін.) накреслили шляхи реалізації виховних можливостей народного мистецтва, традицій, ігор в освітній теорії та практиці, запропонували відповідні форми та методи. Педагогіка народного свята стрімко розвивається в емпіричному руслі, але рідко стає предметом спеціальних досліджень (Р. Береза [1]), що й зумовило вибір проблеми.

Мета статті – розкрити етнографічно-педагогічний потенціал музичного мистецтва в українських народних святах, що сприятиме розробці науково обґрунтованої методики їхньої підготовки з учнями загальноосвітніх навчальних закладів.

Викладення основного матеріалу. Ми розуміємо народне свято як інтегроване явище, яке, по-перше, інтегрує в собі різні види мистецтва (музичне, образотворче, театральне, хореографічне та літературу); по-друге, поєднує дві культури – язичницьку та християнську. У нашому дослідженні ми довели, що народне свято є моделлю високоестетизованого побуту українського народу, а мистецтво розвиває здатність творчо мислити, яка згодом реалізується в будь-якій сфері діяльності й пізнання [4].

Інтеграція в народному святі різних видів мистецтв спричинена музикальністю українців, багатством їхньої душі та панемоційністю, що особливо виявляється в народній музиці, позначеній природним мелосом, надзвичайною наспівністю, багатоголоссям, розмаїттям музичного інструментарію. Музика в житті українців мала виняткове значення. Люди вірили, що музика захищає їх від нечистої сили, поганого сну, зурочення. Вони знали спеціальні магичні награвання, які, на їхню думку, забезпечують дитині здоров'я, ґрунту – родючість, худобі – плодючість. Музика яскраво представлена в повсякденному побуті й стала окрасою головних, визначних подій у житті людини.

Історично склалося так, що в музичному побуті українців культивувався хорівий спів, тому й хори професіонального типу, хори самодіяльні і просто гуртовий спів – звичайне явище українського музичного життя протягом багатьох століть. Основним джерелом хорového виконавства завжди була українська народна пісня, яка має складну жанрово-видову систему: календарно-обрядові

(колядки й щедрівки, веснянки й гаївки, петрівчано-купальські, жнивні, обжинкові – косарські); родинно-обрядові (колискові, весільні); суспільно-побутові й побутові пісні. Календарно-обрядові традиції у процесі свого багатовікового побутування зазнали певних змін. На характер текстів і мотивів суттєво вплинула українська лірична поезія, яка внесла в архаїчні образи, звертання, рефрени та приспиви, нові мелодійно-словесні формули, підкреслюючи щирі людські почуття й роздуми, побажання й надії, розкрила таїну і красу природи. До нас календарно-обрядова усна творчість дійшла у вигляді циклів, пов'язаних із певним періодом року або відповідною трудовою діяльністю [3]. Народнопісенний фольклор надихнув на музичну творчість видатних композиторів, зокрема М. Вериківського, П. Козицького, М. Леонтовича, М. Лисенка, С. Людкевича, П. Ніщинського, Л. Ревуцького та ін.

В українському народному святі широко представлені танцювальні пісні. Вони складаються з трьох компонентів: слова, музики й танцювальних рухів. Головним об'єднувальним елементом виступає танцювальний рух, тому й групували пісні за одним принципом – за формою танцю, який вони супроводять (гопаки, горлиця, триндички, частівки тощо). Танцювальні пісні виконувалися на весіллі; на вечорницях взимку і на вулиці в теплу пору року; на обжинках після вручення вінка господареві, коли розпочинаються застольні «бесіди» й розваги з танцями. До танцювальних пісень відносимо й хороводи, які А. Гуменюк поділяє на три групи: 1) хороводи, де виражені трудові процеси («А ми просо сіяли, сіяли»); 2) де відбито родинно-побутові відносини українського народу («Мак»); 3) хороводи, де оспівується рідна природа («А вже весна») [2, с. 30]. Основне призначення танцювальних пісень – супровід побутових танців.

Крім вокальної, у святі репрезентовано інструментальні твори. До них відносимо власне танцювальну музику як акомпанемент до гопачка, козачка, коломийки, польки, вальсу, голубки, аркана тощо. Названі танці виконувалися без пісень, іноді з перегукуваннями між окремими танцюристами або їхніми групами. Ситуації зустрічі, прощання, віншування, вітання супроводжувалися маршовою музикою – вітальними маршами, маршами при ході тощо, які підбадьорювали учасників, організовували їхні спільні дії, надавали урочистості певній події.

У народних святкуваннях рельєфно представлена ансамблева пісенно-інструментальна музика для слухання у виконанні музичних

гуртів, оркестру. Кількісний склад оркестру залежить від місцевих традицій, але найпоширенішою є ансамблева гра «троїстих музик». Ця назва походить від кількісного складу музикантів і інструментів, яких зазвичай три. Найбільш усталеними є такі: 1) цимбали, скрипка, барабан; 2) скрипка, сопілка, бубон; 3) скрипка, цимбали, бас; 4) скрипка, цимбали, бубон; 5) дві скрипки, бас (або бубон) [6].

Кожен інструмент виконує свою функцію. Наприклад, перший скрипаль веде мелодію, застосовуючи всі засоби народного виконавства. Він віртуозно володіє технікою, знає репертуар і керує ансамблем. Функція другої скрипки – гармонізація мелодії, тому виконавцеві потрібно мати неабиякий гармонічний слух. Бубон – незамінний ансамблевий інструмент, на якому можна продемонструвати найрізноманітніші технічні прийоми: бити по шкірі ложкою, пальцями, ліктем, кулаком, коліном, навіть головою і плечима, підкидати бубон угору, переносити за спину тощо. Тому музикант часто опиняється в центрі уваги і слухачів, і своїх колег. Особливо багато прийомів гри вживається при виконанні козаків, польок, гопаків, тобто швидкої ритмічної музики [6].

Наведемо приклад застосування оркестру в обряді Весілля. Він виконує такі функції: супроводить співи весільних пісень, але при співі свих, дружок ритмічна група оркестру (бубон, цимбали) не застосовується, а використовуються «м'які» за звучанням інструменти – скрипка, сопілка, кларнет; бере участь у переходах (чи переїздах) молодих, виконуючи «похідну» музику – марші, весільні пісні; грає туш і «вівати», коли роздають коровай, вітають появу молодих і родичів; бере участь у розігруванні жартівливих сцен, наприклад, змагання на витривалість між танцюристами та оркестрантами; розважає весільних гостей.

Розглянемо використання музики у святкуванні зимових свят. Виконання ритуальних пісень, колядок і щедрівок на Святвечір і Різдво – це побажання господарям осель та їхнім домочадцям здоров'я, багатства, щастя, благополуччя й добробуту. Цю обрядову місію виконувала молодіжна громада, котра мусила обійти й поздоровити всі родини села. Вважалося, що все, про що співають колядники та щедрувальники, збудеться, отже, їхні співи були свого роду добрими закляттями. Особливо активно співочі ватаги діяли напередодні Нового року – на свято Маланки. До складу такого молодіжного гурту входили старший ватажок, заспівавач, музики (скрипаль, цимбаліст і гравець на бубоні), іноді ще танцюристи та міхоноша. Нерідко колядники представляли так званий «живий

вертеп» – специфічний фольклорний театр костюмованих виконавців. Головними дійовими особами зимових святкувань були «Звіздар», «Міхоноша», «Маланка» або «Коза», котрі розігрували інтермедії, що являли собою традиційні обряди. Так, основною ритуальною дією «Кози» був танець, який відображав «умирання» і «воскресіння», символізуючи тим самим циклічність природи і сезонність аграрної діяльності [3].

Українські народні свята мають потужний педагогічний потенціал, бо формують у дитини цілісне уявлення про художню картину світу, встановлюють, демонструють і закріплюють зв'язок мистецтва з життям, що обумовлено поліфонічним впливом святкових дій на особистість, синтетичним використанням музики і літератури, народних ігор і танців, декоративного, прикладного й театрального мистецтв, словесних, предметно-пластичних і пісенно-поетичних засобів виразності. Усі види мистецтв відображають систему знань про навколишній світ, розкривають переживання особистістю дійсності, мають однакові мету, ідею, зміст, сюжет.

На сьогодні ні в кого не виникає сумнівів щодо необхідності залучення учнів до української національної культури, зокрема до народних свят. Але постає питання про таку організацію їхньої підготовки і проведення, яка б сприяла найефективнішому розвитку інтелектуальних, художніх, організаторських здібностей дитини. Як показало наше дослідження, у підготовчому процесі доцільно використовувати найрізноманітніші альтернативні форми залучення учнів до надбань української національної культури.

Головними вимогами проведення народного свята є участь кожного члена групи, класу в підготовчому процесі. Тому завдання педагога – створити сприятливу атмосферу для розвитку творчого потенціалу особистості, її психологічної захищеності, навчити дітей отримувати радість від життя, від ознайомлення з українською національною культурою. При аналізі результатів діяльності дитини педагог має підтримувати її досягнення, допомагати у виправленні недоліків і накреслити подальші перспективи особистісного зростання.

Підбираючи доступний учням, високохудожній музичний матеріал, учитель повинен враховувати особливості розвитку народного музичного мистецтва регіону; розглядати народну музику крізь призму її зв'язків із духовним, матеріальним і практичним світом людини, а також у діалектичній єдності з фольклором інших народів; розкривати естетичний зміст народної музики на основі

усвідомлення школярами суті й особливостей музичного мистецтва загалом. Можливість вільного маневрування при орієнтації на тематичний матеріал має зважати на рівень загального, художньо-естетичного й музичного розвитку учнів, їх можливості, здібності та інтереси, на змогу співвідносити матеріал із конкретними умовами роботи.

Серед творчих завдань музичного характеру можна запропонувати такі: підібрати пісні про ті квіти та ягоди, які ви знаходите в орнаментах українських рушників і гончарних виробів; із запропонованих пісень вибрати уподобані вами й пояснити свій вибір; із знайомого музичного матеріалу підібрати музичне оформлення того чи іншого народного свята, пояснити свій вибір.

Цікавими є завдання-драматизації: зустріч гостей (ваші дії); ви принесли вечерю в дім бабусі, дідуся, хрещених батька й матері (ваші дії); ви прийшли колядувати (щедрувати), змодельуйте ситуацію; інсценізуйте етапи свята, наприклад, Різдва – сходження зірки, звертання до природи, зустріч гостей, шанування гостей, прощання тощо.

Завдання такого характеру сприяють засвоєнню знань про зміст народного свята, його атрибути і символи, а головне – формують уміння застосувати їх у реальних ситуаціях власного побуту, поєднувати нове з попереднім досвідом і досвідом інших, а також стійку потребу в постійному оновленні знань.

Висновки. Отже, в результаті дослідження ми дійшли таких висновків: 1) народне свято є інтегрованим явищем і моделлю високоестетизованого побуту українського народу; 2) музичне мистецтво в народному святі представлено у вигляді хорової музики, танцювальних пісень, музики до танців, маршової музики, пісенно-інструментальної музики для слухання; 3) народні свята як художні форми національної культури мають величезний педагогічний потенціал, механізми реалізації якого діють у раціональній і емоційній, свідомій і підсвідомій сферах людини. Можна стверджувати, що цей вплив значно посилюється завдяки урізноманітненню методики підготовки та організації народних свят у школі.

Список використаної літератури

1. Береза Р. П. Формування національної самосвідомості студентів мистецько-педагогічних спеціальностей засобами театралізації народних свят : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Р. П. Береза ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2001. – 20 с.

2. Гуменюк А. І. Українські народні танці / А. І. Гуменюк. – К. : Наукова думка, 1969. – 612 с.
3. Іваницький А. Українська музична фольклористика / А. Іваницький. – К. : Заповіт, 1997. – 392 с.
4. Ірклієнко В. С. Формування естетичної культури молодших школярів у побуті : дис. ... канд. пед. наук. зі спец.: 13.00.01 / В. С. Ірклієнко; Український НДІ педагогіки. – К., 1993. – 145 с.
5. Хай М. Й. Традиційні народні інструменти українців в аспекті сучасного суспільно-політичного процесу / М. Й. Хай // Проблеми етномузикології: зб. наук. ст. / Нац. муз. акад. ... д. лаб. по вивч. і пропаганді нар. муз. творчості; каф. муз. фольклористики. – Вип. 1. – Київ: [б. в.], 1998. – С. 167–179.
6. Хай М. Й. Традиційна інструментальна музика українців. Жанрова класифікація й сучасні жанрово-стильові трансформації / М. Й. Хай // Проблеми етномузикології : зб. наук. ст. / Нац. муз. акад. ... д. лаб. по вивч. і пропаганді нар. муз. творчості; каф. муз. фольклористики. – Вип. 2. – Київ: [б. в.], 2004. – С. 92–109.

Викторія Ірклієнко

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО В НАРОДНОМ ПРАЗДНИКЕ: ЭТНОГРАФИЧЕСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ

В статье исследуются проблемы функционирования музыкального искусства в народном празднике. Автор рассматривает народный праздник как интегрированное явление, которое, во-первых, сочетает в себе различные виды искусства (музыкальное, изобразительное, театральное, хореографическое искусства, литературу); во-вторых, представляет собой сочетание двух культур – языческой и христианской. Отмечается, что народный праздник является моделью высокоэстетизированного быта украинского народа. Констатируется, что музыкальное искусство в народном празднике представлено в виде хоровой музыки, танцевальных песен, музыки к танцам, маршевой музыки, песенно-инструментальной музыки для слушания (ансамблевая игра).

Указано, что украинские народные праздники обладают важным педагогическим потенциалом, поскольку дают ребенку целостное представление о художественной картине мира, устанавливают связь искусства с жизнью. Признание ведущей роли фольклора в музыкально-эстетическом воспитании детей рассматривается автором как залог формирования высокодуховной личности. В статье излагаются требования к организации и проведению народного праздника, определяются основные задачи педагога.

Ключевые слова: *народный праздник, музыкальное искусство, украинский фольклор, интеграция, педагогический потенциал.*

Viktorija Irklienko

MUSIC ART AT FOLK HOLIDAYS: ETHNOGRAPHIC AND EDUCATIONAL DIMENSION

The article investigates ethnographic and educational dimension of functioning of music at folk holiday. The author considers national holiday as an integrated concept that, firstly, integrates a variety of types of art (music, fine arts, performing arts, dance, literature), secondly, is a combination of two cultures – the pagan and

Christian. It is noted that folk holiday is a model of highly aestheticized everyday life of Ukrainian people.

The author states that music art at folk holiday is represented in the form of choral music, dance songs, music for dancing, marching music, song and instrumental music for listening in the form of ensemble.

It has been proved that functioning of professional, amateur choirs or just group singing is common for music content of folk holidays; Ukrainian folk song has always been the basis of that functioning.

It has been emphasized that the music art at folk holidays is represented by national folk-songs in the form of dance songs. They consisted of three components: words, music and dance movements.

Special attention has been given to the marching music, represented by greeting marches, procession marches, performed in appropriate situations of meetings, farewell, congratulations, and glorification.

The article states that the folk holidays that are prevalent in Ukraine have an important pedagogical potential, since they give a child a coherent picture of the artistic view of the world, establish connection between art and life.

The recognition of the leading role of folk music in the process of musical and aesthetic education of children is considered by the author as a key to the formation of a highly spiritual personality.

The requirements for the organization and conducting of folk holiday have been presented in the article; the teacher's basic tasks have been defined.

Keywords: *folk holiday, music art, Ukrainian folklore, integration, pedagogical potential.*

References

1. Bereza, R. P. (2001). *Formuvannia natsionalnoi samosvidomosti studentiv mystetsko-pedahohichnykh spetsialnostei zasobamy teatralizatsii narodnykh sviat..* Kyiv: Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova, 20.
2. Humeniuk, A. I. (1969). *Ukrainski narodni tantsi.* Kyiv: Naukova dumka, 612.
3. Ivanytskyi, A. (1997). *Ukrainska muzychna folklorystyka.* Kyiv: Zapovit, 392.
4. Irkliienko, V. S. (1993). *Formuvannia estetychnoi kultury molodshykh shkolariv u pobuti.* Kyiv: Ukrainskyi NDI pedahohiky, 145.
5. Khai, M. Y. (1998). *Tradytsiini narodni instrumenty ukrainsiv v aspekti suchasnoho suspilno-politychnoho protsesu. Problemy etnomuzykologhii, 1.* Kyiv: Natsionalna muzychna akademiia imeni P. I. Chaikovskoho, 167–179.
6. Khai, M. Y. (2004). *Tradytsiina instrumentalna muzyka ukrainsiv. Zhanrova klasyfikatsiia y suchasni zhanrovo-stylovi transformatsii. Problemy etnomuzykologhii, 2.* Kyiv: Natsionalna muzychna akademiia imeni P. I. Chaikovskoho, 92–109.

Одержано 6.09.2016 р.

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА: ТЕОРІЯ, ІСТОРІЯ, МЕТОДИКА

УДК 378.4(477.53):17.023.36

Юлія Гринь, Олена Лобач,
м. Полтава

МЕТОДИЧНИЙ СКЛАДНИК КУЛЬТУРООХОРОННОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОНЦЕПЦІЇ В. ЩЕПОТЬЄВА (1880–1937)

У статті розкривається методичний складник культуроохоронної педагогічної концепції В. Щепотьєва – першого ректора Полтавського інституту народної освіти, професора української літератури та мовознавства, мистецтвознавця, етнографа, архівіста, митця. Репрезентовано класифікацію методів, яка включає дві групи: 1) педагогічні (традиційні та інноваційні); 2) наукові (теоретичні й дослідницькі). Автори конкретизують традиційні та інноваційні методи педагогічної концепції вченого.

Ключові слова: В. Щепотьєв, культуроохоронна педагогічна концепція, педагогічні методи (традиційні та інноваційні).

Постановка проблеми. Процес розбудови системи освіти в Україні має вбирати найкращі надбання світової та вітчизняної педагогічної думки, що дасть змогу визначити її стратегічні орієнтири. Вирішуючи освітні проблеми сьогодення, ми звертаємося до невідомої спадщини активних учасників національно-культурного руху епохи українського ренесансу початку ХХ століття, одним із них був Володимир Олександрович Щепотьєв – перший ректор Інституту народної освіти Полтави (далі – ІНО), професор української літератури та мовознавства, мистецтвознавець, етнограф, архівіст, перекладач, поет, композитор, громадський діяч.

Аналіз досліджень і публікацій. Ім'я В. Щепотьєва внесено в історію освіти України (А. Бойко, В. Марочко, С. Сірополко, Г. Хіллїг); побіжно вченого згадували в історичних та історико-педагогічних дослідженнях (О. Бажан, Н. Дем'яненко, О. Денисенко, М. Кузьменко, В. Майборода, О. Нестуля, В. Пащенко та ін.); етнографічних (Н. Грицюк, Р. Кирчів, Д. Ревуцький) і краєзнавчих розвідках (В. Жук, В. Коротенко, А. Литвиненко, Т. Пустовіт,

В. Ревегук, М. Фісун, В. Ханко). Його ім'я назавжди вписано в історію Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (Б. Год, О. Єрмак, В. Лобурець, М. Рудинський, В. Щербаківський, П. Киридон, М. Степаненко та ін.); опубліковані про його трагічну долю наукові статті (Л. Бабенко, І. Бажинов, М. Лазорський, П. Ротач, Т. Шевчук) та брошури (Л. Івахненко).

Мета статті – розкрити традиційні та інноваційні методи навчання та виховання особистості, які органічно входять до методичного складника культууроохоронної педагогічної концепції В. Щепотьєва.

Виклад основного матеріалу. З 1922 року В. Щепотьєв був членом Методичного комітету при Полтавському управлінні професійної освіти (Методком при Полтавському профобрі), що засвідчує високий рівень його методичної компетентності. У своєму дисертаційному дослідженні ми обґрунтували культууроохоронну педагогічну концепцію вченого, мета якої полягає у формуванні національної свідомості молодого покоління засобами української культури, за яку воно несе відповідальність перед нащадками, а також підготовці молоді до культууроохоронної діяльності. Методичний складник концепції вбирає зміст освітньої діяльності професора, її напрями, організаційні форми та методи. Аналіз його наукової та творчої спадщини дозволив вирізнити в класифікації методів навчання й виховання особистості дві великі групи: 1) педагогічні методи (традиційні та інноваційні); 2) наукові (теоретичні й дослідницькі). У статті більш детально ми зупинимося на першій групі.

В арсеналі В. Щепотьєва як професора української літератури й мовознавства переважали *словесні методи*: лекція, розповідь, пояснення, бесіда, диспути. Лекція водночас є і методом, і формою організації навчання у вищій школі. Він залишив зразки розповідей, якими є «Розмови про українських письменників» (у першому варіанті вони називалися «Оповідання з історії рідного письменства» [8]). Їх аналіз дає змогу визначити, що розповідь від лекції відрізняється лаконічністю, стислістю, концентрацією на головному, побіжним дотиком до культурознавчої інформації за умов збереження їхньої доступності, змістовності, образності, емоційної насиченості. Педагог заперечував «накопичення нікому не зрозумілих слів», тому його «Розмови...» рясніють поясненнями нових слів, понять, термінів. Наприклад, «Археологічна Комісія в Києві (так зветься наукове товариство, що досліджує старовину)»; «самогуб – так

дражнять міщан, крамарів»; «ліцей – то вища школа, подібна до університету», «бурса – це б то духовна школа» [8].

Працюючи над дипломним дослідженням, В. Щепотьєв ретельно вивчив систему навчання й виховання «спудеїв» Києво-Могилянської академії в XVII столітті, де популярними були *диспути*. Диспут (лат. *disputo* – міркую, сперечаюся) щонайкраще відповідав його педагогічним поглядам, бо він учив студентів обстоювати й аргументувати свою думку, міркувати, робити висновки, слухати одне одного, колективно вирішувати проблеми.

Серед *наочних методів* педагога варто назвати, по-перше, приклад батька, матері, учителя, викладача, відомих митців і громадських діячів, а по-друге, – мистецькі твори. Так, «Розмови...», написані в розповідально-описовому стилі, рясніють уривками з віршів, пісень, цитатами, творами усної народної творчості. У такий спосіб педагог унаочнював свої навчальні й публічні лекції. Для студентів професор був взірцем людяності і професіоналізму. За словами М. Лазорського, Володимира Олександровича називали в Полтаві «українським Пироговим». У своїх публікаціях і лекціях він звертав увагу на позитивні приклади, зокрема постійну діяльність на користь полтавського краю князя О. Куракіна; принциповість і людяність І. Котляревського, який намагається скористатися своєю посадою «на добро пригніченим людям» та інших українських письменників-подвижників.

Педагог застосовував *практичні методи*: роботу з підручником, студіювання художньої та науково-популярної літератури, письмові та творчі роботи (вправи, підготовка рецензій, відгуків, оригінальних творів), про що свідчать творчі роботи студентів, опубліковані в журналі літературної молоді Полтавського ІНО «Іновець» (1927-1929 рр.), до редколегії якого входив і В. Щепотьєв.

Аналіз його наукових статей і підручників свідчить, що окрему групу складали методи роботи з літературним текстом, якими професор щедро ділився зі своїми студентами як літературознавець: 1) біографічний – спосіб вивчення літератури, при якому біографія і особистість письменника розглядаються як визначальний момент творчості; 2) культурно-історичний метод передбачає дослідження літератури й мистецтва в культурно-історичному контексті; 3) пообразний аналіз спрямований на розгляд образів-персонажів твору, що дає змогу усвідомити його ідейний зміст; 4) змістовий аналіз передбачає розкриття та усвідомлення сюжету твору; 5) проблемно-тематичний – визначення тематики і проблематики

твору та їхньої динаміки [6]. Проте, В. Щепотьєв ускладнює завдання даного аналізу – виходить за рамки одного твору або творчості окремого письменника й простежує трансформацію порушених тем і проблем у певний період становлення літератури [8]. Про ефективність опанування даних методів студентами промовисто говорить той факт, що відомий літературознавець Г. Майфет, «вступив на фізико-математичний факультет Полтавського ІНО, закінчив його 1924 року. Водночас ходив слухати лекції блискучого знавця літератури, критика й мистецтвознавця, професора В. Щепотьєва, які вплинули на вибір подальшого наукового шляху...» [5].

Педагог майстерно володів такими *стимулювальними* методами, як переконання, заохочення, зацікавлення, вимога, змагання. Наприклад, у статті «Усні документи нашого часу» він переконує й зацікавлює читачів «Це робота не важка, але дуже цікава і має чимале громадське значіння. Подумайте: яка маса є такого матеріалу! Як би вдалося записати його хоч би невелику частину, то яку б картину нашого життя, картину яскраву та мальовничу, ми намалювали! ... Тож не будьмо недбайливі та ліниві. Збираймо усні документи нашого часу на науку нашим нащадкам» [9, с. 35].

Групу *інноваційних* педагогічних методів ученого репрезентують гра, драматизація й «літературний суд». На створення гри «Сніп» із піснями, ймовірно, В. Щепотьєва надихнула творчість В. Верховинця, з яким вони разом працювали до 1928 року [3]. Гра «Сніп» [1] написана в 1922 р. на зразок українських народних ігор, має інтегрований характер, де органічно поєднуються музика, драматизація і рух. Він застосовував її у роботі з учнями сільської Веприцької школи, яким вона була близька й доступна за змістом.

У статті «Літературні суди» [7] педагог детально розкриває їхню сутність. Він називає «суди» «формою розбору літературного твору», яка допомагає з'ясувати його зміст, художню цінність, «правдоподібність», характери дійових осіб, «навчає володіти живим словом, прилюдно промовляти, бути спритним» [7, с. 9]. Викладач виокремлює два види літературних судів – групові та «прилюдні» (масові). Перший вид має на меті ретельний аналіз твору, а другий вирішує «агітаційне» (виховне) завдання. У процедурі їх проведення є певна різниця.

Літературний суд має три етапи. На першому «вся група читає твір і вирішує, кого з дійових осіб твору й за що саме будуть судити. Потім обирають голову суду, секретаря, обвинувачуваного, свідків (за можливості всіх дієвих осіб твору), прокурорів і оборонців. Останніх

можна багатьох, щоб розібрати твір детальніше, а самому судові надати більшої цікавості. Керівникові групи краще не брати на себе ніякої ролі, щоб у скрутний момент допомогти голові чи якійсь стороні» [7, с. 8].

Наступний етап – власне суд літературного героя: а) голова відкриває збори; б) секретар нагадує зміст твору або зачитує його весь, зупиняючись на фрагментах, які розкривають причини звинувачення підсудного; в) голова, прокурори й оборонці починають допит свідків. Голова має з'ясувати істину, прокурори виявляють негативні риси підсудного, оборонці – позитивні, або об'єктивні причини, що привели до злочину. Кожен свідок має добре уявляти героя твору, якого він представляє, і виступати лише з його позицій. Питання ставляться так, щоб відповідь можна було знайти в самому творі; г) обмін промовами прокурора й оборонців. Досвідчений педагог попереджає про «тяжкий гріх фразьорства», коли промовці можуть захопитися й перекрутити факти. Важливо згрупувати факти і на їх підставі зробити логічні висновки; д) останнє слово підсудного, який має поводити себе так, щоб підкреслити характерні прикмети героя (щирість чи лукавство, сміливість чи полохливість тощо); є) голова підсумовує результати суду.

В. Щепотьєв наголошує, що останній етап (присуд) відрізняється в «прилюдному» й груповому літературному суді. В першому обираються «спеціальні судді» (присяжні засідателі), які сидять поруч із головою, беруть участь у обговоренні проблеми та винесенні присуду. В групі доцільніше діяти інакше: як тільки голова зробив висновок, всі учасники становляться суддями. Голова або керівник групи веде збори, висловлюються всі, незалежно від попередньої ролі. Коли всі бажальники висловилися, голова оголошує голосування, на підставі чого робить умотивований присуд («кара, звичайно, не призначається»).

Педагог пропонує послідовність аналізу літературних творів: 1) драматичні твори побутового змісту (Карпенко-Карий «Хазяїн», «Сто тисяч», М. Куліш «97»); 2) побутові повісті; 3) твори, де переважає психологічний зміст; 4) суди, присвячені творчості одного письменника, які доповнюються рефератами, повідомленнями, письмовими оглядами, доповідями і т. п. [7, с. 9-10].

Отже, літературні суди в сучасній педагогіці можна віднести до активних методів – ділових або рольових дидактичних ігор, а також вони мають багато спільного з методом проектів.

Як бачимо, професор мав широкий діапазон найрізноманітніших методів, але серед них ми не знайдемо покарання. У щоденникові «З минулого» [4] він залишив спогади про його негативні наслідки в навчанні й вихованні особистості.

Висновки. Отже, групу педагогічних методів у культуроохоронній концепції В. Щепотьєва складають традиційні (словесні, наочні, практичні, стимулювальні, роботи з літературним текстом) та інноваційні (гра, драматизація, «літературні суди») методи. Сучасним вчителям гуманітарних дисциплін прислужиться методика проведення «літературних судів». У подальшому необхідно презентувати методичний складник культуроохоронної педагогічної концепції В. Щепотьєва як цілісний концепт.

Список використаної літератури

1. Архів музею „Музична Полтавщина” при Полтавському державному музичному училищі імені М. В. Лисенка. – інв. №1663.
2. Бабенко Л. Щепотьєв Володимир Олександрович (вересень, 25, 1880 – листопад, 1937) / Л. Бабенко // Реабілітовані історією. Полтавська область : у 27 т. / упоряд. О. А. Білоусько. – Київ-Полтава : Оріяна, 2007. – Кн. 5. – С. 696-708.
3. Дем’янюк Н. Ю. Формування національної культури молоді в педагогічній спадщині В. М. Верховинця : монографія / Н. Ю. Дем’янюк – Полтава : ТОВ „АСМІ”, 2010. – 272 с.
4. Івахненко Л. В. Щепотьєв. Спогади В. Щепотьєва „З минулого” / Лідія Івахненко // Родовід. – 1995. – № 11. – С. 115–124.
5. Майфет Григорій Йосипович [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://litopys.org.ua/cultur/cult32.htm>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
6. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі : підручн / Г. Л. Токмань. – К. : ВЦ «Академія», 2012. – 312 с.
7. Щепотьєв В. Літературні суди / проф. В. Щепотьєв // Плужанин. – 1926. – №4-5. – С. 8–10.
8. Щепотьєв В. О. Розмови про українських письменників : Ч. 2: 60-ті та 70-ті роки ХІХ століття / В. О. Щепотьєв. – Полтава : [Вид. Полтав. Т-ва «Просвіта»]. Друк І. Л. Фрішберга, 1918. – 115 с.
9. Щепотьєв В. Усні документи нашого часу (до збирання фольклорних матеріалів) // Нове слово (літературний, громадсько-політичний та популярно-науковий ілюстративний додаток до газети «Більшовик Полтавщини»). – Полтава, 1928. – № 1. – С. 34–36.

Юлія Гринь, Елена Лобач

МЕТОДИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КУЛЬТУРООХРАНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ В. ЩЕПОТЬЕВА (1880-1937)

В статье раскрывается методическая составляющая культуроохранительной педагогической концепции В. Щепотьєва – первого ректора Полтавского института народного образования, профессора украинской литературы и

языкознания, искусствоведа, этнографа, архивиста. Представлена классификация методов, которая включает две группы: 1) педагогические – традиционные и инновационные; 2) научные – теоретические и исследовательские. Авторы анализируют традиционные (словесные, наглядные, практические, стимулирующие, методы работы с литературным текстом) и инновационные (игра, драматизация, «литературные суды») методы. Современным учителям гуманитарных дисциплин рекомендуется использовать в практической деятельности методику проведения «литературных судов», предложенную В. Щепотьевым.

Ключевые слова: В. Щепотьев, культуроохранительная педагогическая концепция, педагогические методы (традиционные и инновационные).

Julia Grin, Olena Lobach

METHOD COMPONENT OF THE CULTURE-DEFENSE PEDAGOGICAL CONCEPT OF V. SCHEPOTIEV (1880–1937)

Method component of pedagogical conception of culture protection by V. Schepotiev – the first rector of Poltava folk education Institute, professor of Ukrainian literature and philology, art critic, ethnographer, archivist and artist – is partially observed. The aim of pedagogical concept of the scholar is in national culture of young generation forming by the means of Ukrainian culture, because this generation is responsible before the offspring and is to be capable to culture protection activity providing.

The classification of methods given includes two groups: 1) Pedagogical (traditional and innovative); 2) Scientific (theoretical and research). Authors analyze verbal (lection, storytelling, explanation, conversation and dispute); visual (art samples, the examples of patents, pedagogues, famous artists and social leaders); practical (work with the textbooks, fiction and scientific-popular sources studying, written and creative works doing – exercises, review, critique, original works; work with fiction text – biographical, problem – thematical, cultural-historical methods, image and meaning analyses); stimulating (convincing, interesting, requirement, contest). Innovative methods of the first quarter of the XX century are: play, dramatization, «literature court». Modern teachers of humanitarian disciplines are recommended to use the method of «literature court», elaborated by V. Schepotiev, in their professional activity.

Keywords: *V. Schepotiev, pedagogical conception of culture protection, pedagogical methods (traditional and innovative).*

References

1. Arkhiv muzeiu „Muzychna Poltavshchyna” pry Poltavskomu derzhavnomu muzychnomu uchylyshchi imeni M. V. Lysenka, 1663, ark. 95
2. Babenko, L. (2007). Shchepotiev Volodymyr Oleksandrovykh (veresen, 25, 1880 – lystopad, 1937). Reabilitovani istoriiei. Poltavska oblast, 27 (5). Kyiv-Poltava : Oriiana, 696-708.
3. Demianko, N. Yu. (2010) Formuvannia natsionalnoi kultury molodi v pedahohichnii spadschchyni V. M. Verkhovynsia. Poltava : TOV „ASMI”, 272.
4. Ivakhnenko, L. V. (1995). Shchepotiev. Spohady V. Shchepotieva „Z mynuloho”. Rodovid, 11, 115–124.

5. Maifet Hryhorii Yosypovych. Available at : <http://litopys.org.ua/cultur/cult32.htm>.
6. Tokman, H. L. (2012). *Metodyka navchannia ukrainskoi literatury v serednii shkoli*. Kyiv: Akademiia, 312.
7. Shchepotiev, V. (1926). *Literaturni sudy*. Pluzhanyn, 4-5, 8–10.
8. Shchepotiev, V. O. (1918). *Rozmovy pro ukrainskykh pysmennykiv*, 2. Poltava : Vyd. Poltav. T-va «Prosvita», 115.
9. Shchepotiev, V. (1928). *Usni dokumenty nashoho chasu (do zbyrannia folklornykh materialiv)*. *Nove slovo (literaturnyi, hromadsko-politychnyi ta populiarno-naukovyi iliustratyvnyi dodatok do hazety «Bilshovyk Poltavshchynu»)*, 1. Poltava, 34–36.

Одержано 4.09.2016 р.

УДК 378.22: 377 – 005.336.2

*Юлія Халемендик,
м. Запоріжжя*

РОЗВИТОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті проаналізовано процес розвитку міжкультурної професійної компетентності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи. Визначено й обґрунтовано її складові: іншомовну, соціокультурну і комунікативну компетентності. Доведено вплив міжкультурної професійної компетентності на професійну свідомість майбутніх магістрів педагогіки вищої школи, їхні професійні цінності. Проаналізовано залежність стилю професійного спілкування майбутнього викладача від його міжкультурної професійної компетентності.

Ключові слова: *іншомовна компетентність, комунікативна компетентність, магістр, міжкультурна професійна компетентність, соціокультурна компетентність.*

Постановка проблеми. Процес модернізації освіти в Україні в умовах інтенсивного розвитку її соціально-економічної співпраці з іншими країнами зумовлює актуалізацію проблем підвищення якості освіти, що передбачає здатність фахівців до виконання професійної діяльності в міжкультурному середовищі. Вища освіта нашої країни зазнає змін відповідно до процесів європейської інтеграції, що

підтримуються урядом України та Міністерством освіти і науки. Навчання іноземної мови майбутніх викладачів вищої школи було й залишається невід'ємним складником процесу формування сучасного науково-педагогічного працівника. Про значущість виконання цього соціального замовлення свідчить той факт, що показник рівня володіння іноземною мовою включений у кваліфікаційну характеристику випускника магістратури. Оновлення змісту іншомовної освіти фахівців у нашій країні відповідає вимогам документів Ради Європи: «Білінгвальна освіта: основні стратегічні завдання», «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання», «Європейський мовний портфель».

Отже, оновлення змісту іншомовної освіти як складової міжкультурної професійної компетентності майбутнього викладача вищої школи на тлі процесів глобалізації та інтеграції України у світовий освітній простір підвищує вимоги до формування професійно компетентних магістрів, що навчаються на спеціальності «Педагогіка вищої школи».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему формування міжкультурної професійної компетентності вивчають такі зарубіжні науковці, як: І. Бім, М. Бірам, В. Бухбіндер, Е. Зеєр, Р. Мільруд, Є. Пасов, В. Сафонова, М. Свейн, Д. Хаймста ін. Підготовці майбутніх фахівців до професійного іншомовного спілкування присвячено праці вітчизняних дослідників: Д. Демченко, О. Тарнопольського, О. Хоменка та ін.

Актуальність зазначеної проблеми посилюється виявленою суперечністю між: об'єктивною потребою суспільства у викладачах і науковцях, здатних розв'язувати завдання професійної діяльності у вищій школі на міжнародному рівні у зв'язку із сучасними тенденціями європейських держав створити в майбутньому єдину систему різнорівневої вищої освіти, необхідністю тісної співпраці з закордонними колегами та реальним станом готовності науково-педагогічних працівників до іншомовної професійної комунікації.

Загальні питання професійної підготовки фахівців, її змісту, моделей досліджували А. Алексюк, І. Бех, В. Галузинський, С. Гончаренко, Р. Гуревич, М. Євтух, І. Зязюн, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, Л. Хомич, О. Щербак та ін.

Міжкультурна компетентність викладачів вищої школи в сучасній педагогічній теорії і практиці досліджується з позиції світових освітніх тенденцій, іншомовного професійного спілкування, соціокультурних взаємодій тощо. Міжкультурна компетентність

майбутніх фахівців стала об'єктом досліджень сучасних українських науковців: І. Бахова, С. Радула, А. Токаревої та ін. Ми погоджуємося з твердженням І. Бахова, що міжкультурну компетентність фахівців слід розуміти як «інтегративно-динамічне особистісне утворення, що характеризується системою професійних знань, умінь і якостей, які забезпечують можливість фахівцеві регулювати свої професійні дії» [2, с. 3]. Автор довів, що особливий інтерес у практиці професійного зростання майбутніх перекладачів викликає проблема оволодіння ними вербальними та невербальними моделями спілкування, що властиві іншомовним спільнотам.

Цілком очевидно, що поняття «міжкультурна професійна компетентність» не має єдиного тлумачення. Проаналізувавши доробки сучасних вітчизняних і зарубіжних дослідників, ми розумімо міжкультурну професійну компетентність як здатність дорослого встановлювати й підтримувати соціокультурні професійні контакти з колегами з іншомовного середовища. Міжкультурна професійна компетентність фахівців – це сукупність знань, умінь, навичок, які дозволяють успішно взаємодіяти у професійній діяльності з партнерами з інших культур на професійному рівні; це інтегративне соціально-особистісне новоутворення, що поєднує знання, уміння й навички, які розвиваються у дорослого впродовж життя в процесі іншомовного спілкування з представниками інших культур.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз ролі міжкультурної професійної компетентності в підготовці майбутніх магістрів педагогіки вищої школи.

Виклад основного матеріалу. Охарактеризуємо специфіку підготовки магістрів за спеціальністю 8.18011121 «Педагогіка вищої школи». Провідна ідея цієї підготовки ґрунтується на поєднанні неперервної професійної освіти, на положеннях про наступність і ступеневість підготовки фахівця, здатного до інноваційної науково-педагогічної діяльності. Освітньо-професійна програма підготовки відповідає освітньо-кваліфікаційній характеристиці магістра специфічних категорій та складається з двох частин: освітньої і науково-дослідницької. Освітня частина магістерської підготовки містить професійно-орієнтовану гуманітарну і соціально-економічну підготовки, а також природничо-наукову, професійну та практичну підготовки, які орієнтовані на поглиблене розуміння професійних проблем. Науково-дослідницька частина передбачає підготовку та захист магістерської кваліфікаційної роботи. Метою магістерської програми зі спеціальності «Педагогіка вищої школи» є підготовка

майбутніх викладачів, які зможуть, ґрунтуючись на новій філософії вищої освіти, застосовувати сучасні освітні технології в процесі професійної діяльності у вищому навчальному закладі.

Сучасний напрямок освітньої діяльності у вищій школі націлено на поширення міжкультурних зв'язків між вітчизняними і зарубіжними університетами, академіями, інститутами; налагодження міжнародних контактів і наукового співробітництва; обмін висококваліфікованими викладачами і науковцями; культурно-навчальний обмін студентами. Зрозуміло, що визначені напрями вимагають від магістрів як майбутніх науково-педагогічних працівників відповідного рівня міжкультурної професійної компетентності. Не можна не погодитися з академіком В. Андрущенком, який «вважає однією з найсуттєвіших проблем – відповідність освітніх систем потребам цивілізаційних і культурних процесів, необхідність розв'язання якої періодично відчуває не тільки вітчизняна, а й уся світова освітня система» [1, с. 9].

Слід зауважити, що усвідомлення майбутнім викладачем вищої школи національно-специфічних особливостей науково-педагогічної діяльності колег із інших країн, здатність працювати в соціально-педагогічній системі, що характеризується взаємодією різних культур, пристосовувати стиль викладання до іншомовних культурних контекстів, розуміти глобальний контекст світової освітньої галузі сприяє розвитку власної міжкультурної професійної компетентності. Тому вважаємо за доцільне проаналізувати роль іншомовної, соціокультурної і комунікативної компетентностей як важливих складових міжкультурної професійної компетентності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи.

У контексті нашого дослідження провідна роль належить саме іншомовній компетентності. У дослідженні І. Секрет, іншомовна компетентність розглядається як інтегративне особистісно-професійне утворення, яке реалізується в психологічній і технічно-операційній готовності дорослого до виконання успішної, продуктивної та ефективної професійної діяльності з використанням засобів іноземної мови або в умовах іншомовної культури та забезпечує можливість ефективної взаємодії з оточуючим середовищем [6]. Авторка стверджує, що іншомовна комунікативна компетентність є особистісним ресурсом, що забезпечує можливість використання іноземної мови як засобу вирішення професійних завдань. Однак, слід зауважити, що в сучасних педагогічних дослідженнях із теорії і методики професійної освіти вітчизняні науковці поняття іншомовної компетентності,

іншомовної комунікативної компетентності фахівців різних галузей у контексті міжкультурної професійної компетентності розуміють як професійно значущу інтегративну якість особистості представника певної професії, системно-ціннісне новоутворення, що забезпечує декодування іншомовної професійної інформації (міжнародних документів, професійної термінології), творче використання її у практичній професійній діяльності (безпосередніх контактах з іноземними колегами) і здатність вільно здійснювати професійну діяльність в міжнародному полікультурному професійному середовищі.

З нашої точки зору, володіння іноземною мовою стає інструментом, що дозволяє не тільки фахівцю вільно орієнтуватися у відкритому професійному середовищі, але й якісно виконувати свої професійні функції, розширювати свій професійний і соціокультурний кругозір у процесі залучення до різноманітних джерел інформації, у тому числі й до засобів сучасних комунікацій. Спілкування іноземною мовою у професійних ситуаціях є невід'ємною складовою міжкультурної професійної компетентності педагогів і науковців, а важливість удосконалення іншомовної компетентності протягом життя дорослого не викликає сумнівів.

У структурі міжкультурної професійної компетентності соціокультурна і комунікативна компетентності також мають певне значення. Вітчизняні педагоги стверджували, що соціокультурна компетентність є передумовою загальнокультурного розвитку суспільства. Сучасні дослідники О. Жорнова, І. Закір'янова, В. Сафонова соціокультурну компетентність визначають як: «здатність особистості, що проявляється як ефективний вплив на життєдіяльність інших громад, переосмислення, усвідомлення існування інших культурних значень раніше привласненого сенсу життєдіяльності» [3, с. 93]; інтегральну якість особистості, що дозволяє їй конструювати свою поведінку й відносини з партнерами по спілкуванню [5]. Отже, соціокультурна компетентність є важливою складовою міжкультурної професійної компетентності дорослого.

Здійснений аналіз психолого-педагогічних праць видатних учених І. Зязюна, А. Хуторського, Н. Чепелевої та ін. дозволив стверджувати, що існує певна різноплановість щодо розуміння науковцями комунікативної компетентності. Так, науковці доводять що цей вид компетентності формується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом спілкування між людьми. Досвіду ефективного спілкування дорослий набуває не тільки в процесі безпосередньої взаємодії, а також у процесі опосередкованої (з

героями літератури, театру, кіно тощо), звідки особистість отримує інформацію про характер комунікативних ситуацій. Отже, комунікативну компетентність як складову міжкультурної професійної компетентності, на нашу думку, слід визначати як: сукупність внутрішніх ресурсів дорослої людини, що необхідні для побудови ефективних міжособистісних, міжгрупових комунікацій; здатність встановлювати професійні контакти з іноземними колегами; комплекс знань, умінь і навичок, що сприяють ефективній взаємодії в соціальному середовищі.

З огляду на вищезазначені обґрунтування міжкультурної професійної компетентності фахівців, ми вважаємо, що цей вид професійної компетентності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи – це професійна особливість, яка характеризується обсягом і характером засвоєних знань, умінь, навичок з іншої культури, з іноземної мови, що розвиваються в процесі професійної діяльності, неформальної освіти і самоосвіти. Отже, міжкультурну професійну компетентність зазначених магістрів можна також визначити як інтегративне особистісно-професійне утворення, яке реалізується у психолого-педагогічній готовності дорослого до виконання успішної, продуктивної та ефективної професійної діяльності з використанням засобів іноземної мови або в умовах іншомовної культури та забезпечує можливість ефективної взаємодії в іншомовному професійному середовищі.

Аналіз результатів загальноєвропейських наукових досліджень змістовних питань із міжкультурної професійної компетентності дозволив нам виділити такі компоненти міжкультурної професійної компетентності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи: 1) гностичний: система знань про сутність та особливості професійного спілкування; про стилі іншомовного спілкування; 2) загальнокультурний: загальнокультурна компетентність, яка дозволяє вловити, зрозуміти особливості наукового спілкування, приховані змісти, асоціації тощо; 3) комунікативний: комунікативні вміння, які дозволяють встановлювати контакт із науково-педагогічними співробітниками інших країн; керувати ситуацією взаємодії з суб'єктами іншомовної комунікації, культура мовлення; експресивні вміння, перцептивно-рефлексивні вміння, які забезпечують можливість пізнання професійного рівня партнера спілкування та розуміння свого професійного рівня; 4) емоційний: гуманістична установка на спілкування, інтерес до професійних напрацювань науковців і педагогів інших країн; толерантність; готовність вступати в особистісні,

діалогічні взаємини, розвинуті емпатія та рефлексія; високий рівень ідентифікації з виконуваними професійними та соціальними ролями; позитивні Я-концепція та психоемоційний стан [4, с. 47].

Висновки. За результатами теоретичного аналізу відзначимо, що складові міжкультурної професійної компетентності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи формуються на основі взаємопов'язаного соціокультурного, соціолінгвістичного і мовного розвитку відповідно до їх вікових, психофізіологічних особливостей, професійних і особистісних інтересів на кожному етапі оволодіння магістрами міжкультурною професійною компетентністю. Особливою роллю міжкультурної професійної компетентності є її зв'язок із професійною свідомістю фахівців, їхніми професійними цінностями, оскільки йдеться про ступінь сформованості рівня і стилю професійного спілкування майбутніх викладачів і науковців у різних ситуаціях професійної діяльності.

У подальшому вбачаємо здійснити вивчення педагогічних умов розвитку міжкультурної професійної компетентності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи у формальній і неформальній освіті.

Список використаної літератури

1. Андрущенко В. Університетська освіта: тенденції змін / Віктор Андрущенко // Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часоп. / гол. ред. В. П. Андрущенко. – Київ : «Педагогічна преса», 2012. – № 2. – С. 5–15.
2. Бахов І. С. Формування професійної міжкультурної компетентності майбутніх перекладачів у вищому навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Іван Степанович Бахов ; Нац. акад. внутр. справ. – К., 2011. – 20 с.
3. Жорнова О. І. Соціокультурна компетентність студентів в контексті оминання «слабких ланок» сучасного освітнього процесу / О. І. Жорнова // Вища освіта України. – Додаток 3 (Т. 3). Тематичний випуск «Вища освіта у контексті інтеграції до європейського простору». – Київ : «Педагогічна преса», 2006. – С. 93–100.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред.. укр. видання д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. Закір'янова І. А. Формування соціокультурної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ірина Аксанівна Закір'янова; Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2006. – 22 с.
6. Секрет І. В. Іншомовна професійна компетентність: проблема визначення / І. В. Секрет // Зб. наук. пр. Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2010. – №2. – С. 35–41.

Юлія Халемендик

РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье проанализирована специфика развития межкультурной профессиональной компетентности будущих магистров педагогики высшей школы. Определены и охарактеризованы ее составляющие: иноязычная, социокультурная и коммуникативная компетентности. Охарактеризовано влияние межкультурной профессиональной компетентности на профессиональное сознание будущих магистров педагогики высшей школы, их профессиональные ценности. Установлена зависимость стиля профессионального общения будущего преподавателя от его межкультурной профессиональной компетентности.

Ключевые слова: *магістр, иноязычная компетентность, коммуникативная компетентность, межкультурная компетентность, социокультурная компетентность.*

Julia Khalemendyk

ROLE OF INTERCULTURAL PROFESSIONAL COMPETENCE IN TRAINING OF FUTURE MASTERS OF PEDAGOGY OF HIGHER SCHOOL

Higher Education in our country is changing in accordance to the processes of European integration that is supported by the government of Ukraine and the Ministry of Higher Education and Science. The urgency of the problem is enhanced by contradictions between: the objective need of society for teachers and researchers able to solve the problems of professional activities in Higher School institutions at the international level that are associated with modern trends of European nations to make in future a unified system of multilevel Higher Education, the need for close collaboration with foreign colleagues and the real situation with willingness of up-to date teachers and researchers for foreign language professional collaboration. The Purpose of the article – theoretical analysis of the role of intercultural professional competence in the training of future masters of Pedagogy of Higher School.

Intercultural professional competence of future masters of Pedagogy of Higher School is considered to be the integrated personal and professional activities which refers to psycho-pedagogical willingness of an adult to perform professional activities successfully, productively and efficiently, using the foreign language or foreign culture and interact effectively in a foreign professional environments.

According to the results of the theoretical analysis we note that the constituent components of the intercultural professional competence of future masters of Pedagogy of Higher School competence is formed on the basis of the interconnected socio-cultural, socio-linguistic and language development due to their age and psychophysical characteristics and due to their professional and personal interests on each stage of the intercultural professional competence of the masters. One of the main parts of intercultural professional competence is its connection with professional awareness of masters, their professional value, since it is about degree of formation of the level and style of communication of future teachers and researchers while conducting different professional activities. Further we considered learning of pedagogical conditions for the development of intercultural professional competence of future masters of Pedagogy of Higher School in formal and informal education.

Keywords: *foreign language competence, communicative competence, master, intercultural competence, socio-cultural competence.*

References

1. Andrushchenko, V. (2012). Universytetska osvita: tendentsii zmin. Vyshcha osvita Ukrayiny, 2. Kyiv : Pedahohichna pressa, 5–15.
2. Bakhov, I. S. (2011). Formation of professional competence of intercultural translators in higher education. Kyiv, 20.
3. Zhornova, O. I. (2006). The socio-cultural competence of students in the context skip the «weak links» modern educational process. Vyshcha osvita Ukrayiny, 3, 93–100.
4. Nikolayeva, S. Yu. Ed. (2003). Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment. Kyiv: Lenvit, 273.
5. Zakiryanova, I. A. (2006). Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentnosti u maibutnikh vchyteliv inozemnoi movy v protsesi profesiinoi pidhotovky, Kyiv, 22.
6. Sekret, I. V. (2010). Inshomovna profesiina kompetentnist: problema vyznachennia. Zbirnyk naukovykh prats' Berdyans'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu, 2. Berdyans'k : BDPU, 35–41.

Одержано 26.05.2016 р.

УДК 7(477) (09) (073)

*Юлія Мохірева,
м. Полтава*

ВИХОВАННЯ ВІДЧУТТЯ КУЛЬТУРНО-РОДИННОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У дослідженні автор пропонує вирішення однієї з актуальних проблем сучасної мистецької освіти – формування справжнього митця-громадянина з глибоким відчуттям культурно-родинної ідентичності, яке можливе на основі національної духовності через засвоєння принципів і форм народної культури, зокрема художньої спадщини. Запорукою успіху є звернення майбутніх учителів образотворчого мистецтва до етнічної традиції, пошук нових інноваційних форм вираження, високий професійний рівень. Розкрито культурно-педагогічний потенціал вивчення творчості сучасних українських митців.

Ключові слова: професійна підготовка, культурно-родинна ідентичність, образотворче мистецтво.

Постановка проблеми. Однією з найголовніших проблем сучасної педагогіки образотворчого мистецтва є формування справжнього митця-громадянина, розвиток особистості в гармонії зі світовою культурою, врахування національних традицій, інноваційна діяльність. Нині на теренах України триває утвердження культури молодій українській держави, культури усвідомлення відповідальності особистості за рід, родину, націю, землю, на якій ми живемо.

«Кожна нація, як етносоціальна спільнота, характеризується єдиним семіотичним полем – системою загальновідомих для всіх її представників знакових засобів, зокрема засобів художньої символіки, що забезпечує взаєморозуміння та взаємодію членів суспільства. «Входження» у це семіотичне поле, його усвідомлення, почуття приналежності до нього формує самосвідомість людини, в тому числі національну самосвідомість, що є найважливішою ознакою культури особистості» [11, с. 53].

Саме мистці, духовна еліта є гідними репрезентами величі та життєздатної творчої потенції нації; саме вони відтворюють «Я» свого народу у відповідних образах, символах, міфах. «...Ті, кого сьогодні зараховують до стану мистців, колись лише мистцями не були, а належали до тих, хто розпрацьовував ідеологію суспільства теїстично-мистецьким осмисленням доквілля» [12, с. 10].

Родина (антропологія) – соціальна група, яка складається з чоловіка та жінки, які зазвичай перебувають у шлюбі, їхніх дітей (власних або прийомних) та інших осіб, поєднаних родинними зв'язками з подружжям, кровних родичів, і здійснює свою життєдіяльність на основі спільного економічного, побутового, морально-психологічного укладу, взаємної відповідальності, виховання дітей [15].

Національна ідентичність – самовизначення особи в національному контексті. Усвідомлення власної причетності до певної нації та її системи цінностей: мови, релігії, етичних норм, культурної спадщини тощо. Ідентифікація (від лат. *identicus* – тотожний і *facio* – роблю) – це процес неусвідомлюваного ототожнення себе з іншим суб'єктом, твариною, предметом, групою, взірцем, ідеалом, організацією, соціальним інститутом. Культурна ідентифікація відбувається під час соціалізації особистості – переходу людини від індивідуального до соціального під прямим чи опосередкованим впливом таких чинників соціального середовища як: сукупність ролей, соціальних статусів, що суспільство пропонує людині; соціальні спільноти, в межах яких індивід може реалізувати певні соціальні ролі і набути

конкретного статусу; система соціальних і культурних норм та цінностей, які домінують у суспільстві й унаслідуються молодшими поколіннями від старших; соціальні інститути, що забезпечують виробництво та відтворення культурних взірців, норм, цінностей та сприяють їх передаванню та засвоєнню [14].

Образотворче мистецтво в сукупності своїх видів створює реальну картину життя людини та природи, а також наочно втілює ті образи, яких немає в реальності, які є наслідком людської фантазії.

Аналіз досліджень і публікацій. Для осмислення порушеної проблеми велике значення мають наукові праці М. Лещенко, Л. Масол, О. Рудницької, А. Чебикіна, О. Шевнюк та ін., у яких розглядаються питання формування художньої культури особистості, окреслено пріоритетні напрямки подальшого вдосконалення мистецької освіти.

Проблеми розвитку сучасного українського образотворчого мистецтва висвітлюють О. Білоусько, О. Загаєцька, М. Маричевський, Г. Міщенко, В. Петрашик, О. Федорук та ін., етновиховання – В. Данилейко, Є. Товстуха; розробкою естетичних аспектів регіонів займалися В. Личковах, В. Сніжко та ін. Емпіричні знання про українські символи систематизували відомі дослідники І. Гончар, О. Найден, О. Потебня, І. Пошивайло, Б. Рибаків, М. Селівачов, К. Сосенко, В. Щербаківський та ін.

Мета статті – розкрити методи виховання відчуття культурно-родинної ідентичності в процесі підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Справжній вибух патріотичної творчості спостерігаємо сьогодні в Україні. Під час Революції гідності формувалися нова свідомість, нові відносини, побудовані на повазі, любові, патріотизмі, братерстві, самоорганізованості. Митці з усієї країни відстоювали свої демократичні права і в мистецтві. Ці твори дихають свободою, вони сповнені прагнення вільного життя. На полотнах майстрів утверджувалися нові цінності як втілення українства. Мистецька спільнота, підтримуючи Майдан, презентувала низку творчих проєктів як відображення історичного повороту в новітні часи України. Майдан ствердив і продемонстрував світові демократичні цінності волелюбного українського народу [10, с. 7-8].

У березні 2014 року, в період відзначення 200-річчя від дня народження Т. Шевченка, художники відгукнулися на цю подію своїми творами, було проведено багато виставок і мистецьких акцій по всій Україні.

З літа 2014 року українці масово долучилися до процесу допомоги військовим на передовій і пораненим, зокрема й художники, які влаштовують благодійні виставки-продажі. Долучились і діти. Найдоступніший спосіб – це малюнки. Одноосібно чи цілими класами діти малюють, створюють обереги і передають солдатам. У бліндажах і всередині військової техніки цілі «картинні галереї» з кращих дитячих малюнків, а дехто із солдатів зберігає послання від дітей у кишені, біля серця. До Миколая, Нового року та Різдва діти, які зазвичай є споживачами подарунків, самі взялися до виготовлення дарунків для солдат – розмальовували пряники (Миколайчики), створювали янголів, різдвяні зірки.

Швидкому поширенню цікавих проявів креативу, досвіду сприяють сучасні інформаційно-комунікаційні технології, спонукають до творчості й удосконалення. Феномен масової колективної творчості, де використовуються кольори українського державного прапора (світотворчі жовтий і блакитний), елементи національної орнаментики й обрядовості, створює потужне позитивне естетичне поле, що єднає країну, додає сил та оптимізму. Український народ відчув себе єдиною родиною, великою нацією.

На питання, як діяти далі, щоб не зникла емоційна хвиля патріотизму, письменник Ю. Мушкетик відповів, що потрібно розповсюджувати і ґрунтовно вивчати правдиві знання про історію українського народу, зокрема й історію українського образотворчого мистецтва.

На кафедрі образотворчого мистецтва Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка основні питання історії українського образотворчого мистецтва, його сучасний стан вивчаються під час опанування курсів «Історія українського мистецтва», «Історія декоративно-ужиткового мистецтва», «Декоративно-ужиткове мистецтво», «Композиція», «Художньо-прикладна графіка», «Композиція живописного твору», «Актуальні питання сучасного зарубіжного та українського мистецтва», спецкурси «Кераміка», «Килимарство», «Розпис» та інші. Непересічною є роль учителя, який навчає учнів орієнтуватися в інформаційному потоці, формує в них естетичний смак відповідно до гуманістичних цінностей і загальнолюдських пріоритетів [5, с. 183].

Важливим є формування знань про історію виникнення та розвитку мистецтва на території України; формування уявлень про стилістичні особливості українського образотворчого мистецтва на різних його етапах; формування здатності до аналізу характерних тенденцій у творчості майстрів, у роботах яких найбільш повно і

яскраво розкриваються риси тієї чи іншої епохи; формування знань про визначні мистецькі твори та творчість видатних українських художників, творчість мистецьких родів України.

Історик мистецтва, головний редактор журналу «Образотворче мистецтво» та альманаху «Артанія» М. Маричевський наголошував: «Ландшафти од Карпат до Дону, регіональна психологія, етноісторична панорама часу, героїзм як генетика нації, народність, менталітет, самовизначеність лежали, лежать і лежатимуть в основі української образотворчості. Скільки не намагалися б пошматувати процес націєтворення, позаражувати творчу уяву мистців різного толку і штибу привнесеними «ізмами» та «лоціями», – серце наше не перестане любити і славити Український Світ... У нас своя потисячолітня, питома образотворча мова. Є звідки черпати і наснагу, й ідеї, і стиль, і форму, і зміст.

Ми – українці, і завтра будемо цікаві всім іншим народам як неповторність, самобутність, феноменальність. Період запозичень, наслідувань, мавпувань проходить. Настає час сильних, визначальних, національно самобутніх культур» [7, с. 8]. Для вивчення історії українського образотворчого мистецтва п. Микола Маричевський виділяє такі імена митців нашого минулого й теперішнього: Сластьон, Бутович, Січинський, Гаврилко, Кричевський, Курилас, Бойчук, Щербаківський, Павлуцький, Падалка, Седляр, Холодний, Сосенко, Курилик, Гніздовський, Мегик, Андрусів, Гординський, Крук, Голубець, Маланюк, Новаківський, Кульчицька, Налепинська-Бойчук, Дерегус, Остафійчук, Якутович, Задорожний, Горська, Зубченко, Кушнір, Заливаха, Зарецький, Перевальський, Юрчишин, Сорока, Патик, Медвідь, Стецько, Забашта, Семикіна, Севрук, Печорний, Гуменюк, Антонюк, Литовченко, Стороженко, Бокотей, Івахненко, Гонтарів, Алтанець, Марчук, Федько, Корінь, Малишко, Маринюк. Український стиль віднайшли цілі когорти нової генерації і цілі школи – в Ужгороді, Криму, Донецьку, Одесі, Харкові, Полтаві, Києві.

Одним із важливих чинників формування духовної атмосфери суспільства є високорозвинені культура і мистецтво. «Кожна нація світу за довгі віки свого існування створила, випестила своє національне Дерево життя. Таке національне дерево культурного життя має і наша прекрасна Україна. І тільки тоді, коли ми вважатимемо культурну спадщину нашого народу корінням і стовбуром нашого духовного життя, зарясніють майбутні мистецькі

урожаї. Вони цілком залежать від нашого догляду, від культивування цього дерева життя» [2, с. 26].

Етнокультуролог, багатодітний батько В. Данилейко наголошує, що у нас споконвіку заведено мислити про все не стільки від свого «єго-Я», скільки від імені й сподівань та розумінь своєї сім'ї, свого роду. «Родовий природний «інстинкт» настільки живучий тут, що, вочевидь, пройшов малоущербним крізь тисячоліття. Колись переказують, у нас прийнято було знати й «начитувати» своїх родичів «до сьомого» чи й «до чотирнадцятого коліна...

У такий спосіб сила індивідуума, особистості подесятерялася енергетикою імпульсів пращурів, і одиниця з роду, водночас, завше відчувала себе відповідальною за «живих, і мертвих, і не народжених», як сформулював Т. Г. Шевченко. І сама собою поставала етнічно-правова й морально-культува основа нації, що відчутним є й досі – тільки «розкиданість» сімей, родів по світах примушує цю живучість родового інстинкту підтримувати за допомогою нових засобів комунікації й звичаєвої та психологічної залежності» [4, с. 6].

Мотив світового дерева, сонячного дерева, дерева роду часто зустрічається у творах народних і професійних художників. Так, дерево є неодмінною складовою композиції народної картини «Козак Мамай», яка була надзвичайно поширена в Україні як своєрідний духовний оберіг, її образна символіка дихає таємничою метафізичною архаїкою, сповнює малярський твір всевітністю та всечасністю.

Особливим, високого рівня сакральності предметом є рушник. Орнаменти, символи, знаки, нанесені на рушниках, передають інформацію про планетарну та космічну генезу, про створення людини та інші форми життя. Ці полотняні криптограми містять коди, ключі до розуміння того, за якими законами Творець збудував цей Світ, зуміли зберегти та донести до наших днів українські жінки як хранительки глибокої традиції. У вишиваних рушниках Дерево життя є центральним символом. Рушники використовувались під час календарного циклу в різних роботах, святах, обрядах. Орнаменти на рушниках, як і на інших традиційних речах структурують навколишній простір у бажаний, комфортний для життя стан, створюють теплу, приязну атмосферу. На чистий білий рушник, або крижмо приймали під час пологів дитину. Довгий прямокутний шмат тканини завжди означав дорогу, шлях, що веде людину, допомагає їй жити. Скільки оспівано в піснях сюжет, коли мати дає синові в далеку дорогу рушник. Мати, вишиваючи, вклала у свою молитву прохання про здоров'я, безпеку та щасливе повернення сина додому.

Відомі рушники, які виготовляли жінки всього поселення, коли їхні чоловіки перебували на війні (так само під час епідемій, різних хвороб як у людей, так і в домашніх тварин). Зазвичай, такий рушник робили в одній хаті, куди збиралось непарне число ткаць. За всю ніч вони не промовляли жодного слова, концентрувались на роботі та проблемі. Складені енергії воедино творили такий рушник унікальним за силою впливу [8].

Цікавим нам видається досвід деяких сучасних українських шкіл, де цілий рік на мистецьких заняттях випускниці присвячують вишиванню свого весільного рушника.

Серед меблів завдяки поєднанню багатьох функцій (обрядово-ритуальної, побутової, естетичної) виділяється весільна скриня. Саме на скринях, які були гордістю жінок і окрасою житла, найкраще збереглися багатобарвні розписи. Одна з основних композиційних схем у розписах дерев'яних виробів – «вазон». «Вазон» на скрині є втілення образу «Світового Дерева», Дерева роду, Дерева молоді сім'ї, яка утворюється з поєднання «гілок» двох родин. У вигляді скрині – тривимірної структури, – де світова вісь – «дерево-вазон», а навколо щоденно й цілорічно рухається світило, зберігались і дійшли до нас давні уявлення українців про світоустрій. Сокровенні скарби народу – духовні та матеріальні було довірено охороняти жінці-матері – прародительниці; не дарма скриня переходила від бабусі до онучки як посаг. При виготовленні скрині роль будівничого відводилася чоловікові; він виконував роботи з дерева, а процесом зовнішньої орнаменталізації скрині (як і інших побутових виробів) займалась, за традицією, жінка, яка дбала й про її наповнення. На прикладі орнаментики скрині можна простежити загальні історичні етапи в розвитку нашого етносу. Основи декорування закладалися в часи формування рільничої культури. З видозміною знань людей про світоустрій видозмінювалися й удосконалювалися орнаментальні системи, але вихідні засади лишалися незмінними.

Образ світового дерева, дерева-квітки – чи не головний мотив у творчості відомих українських майстрів декоративного мистецтва (П. Власенко, Т. Пати, М. Приймаченко, Г. Собачко та ін.). У 20-ті роки ХХ ст. основоположник монументального мистецтва новітньої України М. Бойчук закладав парадигми національної форми вираження, образні засоби бралися з народної картини, ікони, української орнаментики тощо. Обов'язковим для студентів було рішення композиції «Біля яблуні». Через сюжет «Біля яблуні»

М. Бойчук пізнавав своїх студентів. Хтось будував схему, а хтось творив світ. Це були роздуми біля дерева пізнання добра і зла.

Багато хто із сучасних художників звертається до образу світового дерева, дерева світла, наприклад, А. Антонюк, О. Бабенко, Є. Лещенко, Ю. Мохірева.

З картин Антонюка постають візії рідної прадавнини. Коріння міфологізму художника сягає до фольклорних часів, періоду, коли культура праукраїнців формувала своє підґрунтя.

Із землі до неба проростають дерева-квіти та квіти-дерева у творах сучасного художника Євгена Лещенка, який прагне віднайти почуття гармонії та єдності з довкіллям. Майстер є «послідовним зберігачем та відновлювачем» розірваних ниток нашого буття. Як ретельний садівник, він вирощує, доглядає, гармонійно поєднує. «Сад» Лещенка є рідкісним випадком щедрого розмаїття, де яскрава форма запліднена глибоким змістом та об'єднана авторським волевиявом [3, с. 27].

У своїй творчості полтавська мисткиня Ю. Мохірева йде шляхом використання й розвитку принципів народного мистецтва. У своїх олійних полотнах захоплюється символікою та орнаментом українських мальовок, розпису писанок, кераміки, розпису хат, скринь і скла, образотворчого і пісенного фольклору загалом.

У творчому доробку О. Бабенка, який створив серії високохудожніх традиційних решетилівських гобеленів, одним із провідних композиційних мотивів є дерево життя, квітуче дерево («Вечірній», «Осінні барви», «Кобзарєва пісня»). О. Бабенко вважає, що мистецька традиція не повинна бездушно повторюватись без урахування реалій сьогодення, тобто традицію потрібно розвивати, доповнювати, збагачувати, осучаснювати, звичайно, в національному вимірі. Золотими літерами вписане в історію національної культури ім'я мами Олександра – Надії Бабенко. На Полтавщині, у Решетилівці, упродовж багатьох років вона творила килими та навчала молодь любити народне мистецтво. З її ім'ям пов'язане сміливе й водночас тактовне, художньо виважене оновлення решетилівських виробів, насамперед килимів. Вибудовані на характерних традиційних засадах, її килимові композиції вражають буйством розкішних інноваційних орнаментальних форм, що перегукуються з декором українського бароко, вишуканим, гармонійним, лагідним, переважно пастельної загальної тональності колоритом. При цьому кожен із її килимів має свій індивідуальний характер, – колірне вирішення та змістову визначеність.

В. Данилейко зауважував, що мислити потрібно не роками, а родами. Тож, крім згаданих вище родин Надії та Олександра Бабенків, варто відзначити і творчість інших полтавських династій: у килимарстві – Євгена, Лариси, Ольги Пілюгіних та Наталії Дмитренко, Василя та Юлії Деркачів, Петра та Людмили Шевчуків; у вишивці – Віри та Сергія Заборів; у гончарстві – Гаврила, Явдохи, Олеся (керамологія, етнологія, музеологія) та Юрія Пошивайлів, Олександра та Анатолія Шкурпелів, Олексія Іванюка та Наталії Корф-Іванюк, Геннадія, Ростислава та Лариси Тихонових, Дмитра та Любові Громових, В'ячеслава Одарченка та Діани Аванесян-Одарченко, Євгена та Лариси Євтушенків, Валентини та Івана Лобойченків, Миколи та Яни Варвинських; у різьбленні по дереву – Алли, Володимира та Вартана Маркар'янів; у лялькарстві – Олени, Ганни та Злати Кивів; у мистецтвознавстві – Віталія та Остапа Ханків [9, с. 6]. І це лише мистецькі роди з Полтавщини, які працюють у різних техніках народного мистецтва, створюють високохудожні українські вироби, продовжують «золоту нитку традицій» попередніх часів, коли, «тисячі людських дворич Полтавщини були справжніми осередками ремесел та мистецтв» [9, с. 10].

На кафедрі образотворчого мистецтва студенти оволодівають практичними навичками з вишивки, килимарства, полтавського розпису, писанкарства, кераміки, лялькарства, народної картини тощо. Після поглибленого вивчення предметний світ народного мистецтва стає більш реальним. Майбутні вчителі образотворчого мистецтва по-іншому стали дивитися на старі речі, які мали у власному побуті, почали цікавитися діяльністю членів родини, пов'язаною з народним мистецтвом, покращилась комунікація зі старшими членами родини.

Важливою складовою виховання відчуття родини є відвідування музейних збірок, державних і приватних, де зібрані духовні скарби народу.

Фітоетнолог Євген Товстуха констатує, що колись пісні, мова, етнічне виховання, свята та символи поєднувались суголосно і виступали народознавчими та оздоровними субстанціями у загальному облаштуванні реалій життя та буття [13, с. 11]. «У процесі життя та буття, виникала, викристалізовувалась, тужавіла та поширювалась особлива колективна ужиткова культура, яка органічно єдналась з найрізноманітнішими галузями господарювання. Язичницькі свята Сонячного Кола – урочистості Коляди, сакральність Водосвяття, пошанування Колодія, Великодне відродження, зелені

дива, Купайлівські симфонічні пасторалі, Спасівські щедроти, присвятки Весілля Свічки, святість сонячних хлібів Калити тощо, виплекали особливу колористичну гаму у різноманітних проявах і напрямках; одяг, хатнє начиння, оздоблення меблів, зброї тощо. Пісні, танці і танки. Інструментальна галузь як вища форма музичної культури етносу. Народний сценарій весілля. Одяг молоді та молодого. Ткацтво. Народина. Пошанування видатних людей та героїв. Мудреців. Майстрів найрізноманітніших галузей. Правдивіше – ремесел» [13, с. 10].

Прикладом навчального закладу, де поєднуються сучасні технології навчання і стала українська традиція є середня загальноосвітня приватна школа «Чарівний світ», заснована доктором педагогічних наук, професором Марією Лещенко, і в якій втілюється принцип, сформульований п. Марією: «Кожна дитина має право не просто на життя, а на щасливе життя у школі!» У школі створене потужне позитивне естетичне поле, що єднає дітей, вчителів, батьків, дає відчуття родини, єдиної нації, виховує патріотизм.

Висновки. Отже, вирішення однієї з актуальних проблем сучасної мистецької освіти – формування справжнього митця-громадянина з глибоким відчуттям культурно-родинної ідентичності, можливе на основі національної духовності через освоєння принципів і форм народної культури, зокрема художньої спадщини. Звернення майбутніх учителів образотворчого мистецтва до етнічної традиції, пошук нових інноваційних форм вираження, високий професійний рівень є запорукою успіху на тернистому мистецькому шляху. Подальші наші дослідження варто присвятити детальному аналізу творчого доробку молодих українських митців, які активно працюють у галузі мистецтва та педагогіки, проводять майстер-класи, є учасниками художніх виставок різного рівня, міжнародних симпозіумів і пленерів.

Список використаної літератури

1. Андрущенко Т. ХХІ століття – час утворення України української / Тетяна Андрущенко // Образотворче мистецтво. – 2005. – № 4. – С. 6-7.
2. Бабенко Н. Килимарство, вишивка: альбом / Надія Бабенко. – К. : Народні джерела, 2006. – 72 с.
3. Гуренко А. Живописна природа міфу / Андрій Гуренко // Образотворче мистецтво. – 2005. – № 3. – С. 25-29.
4. Данилейко В. Відсвіти Арти / Данилейко В., Маричевський М. // Артанія. – 1995. – №1. – С. 3-6.
5. Лещенко М. Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання / Марія Лещенко. – К. : Асмі, 1996. – 192 с.

6. Личковах В. Архетипи і кенотипи в сучасній сіверській образотворчості / Володимир Личковах // Артанія. – 1999. – № 5. – С. 30-33.
7. Маричевський М. Єднайтесь образотворці! Дбаймо!.. / Микола Маричевський // Образотворче мистецтво. – 2001. – №2. – С. 7-8.
8. Мельничук Ю. Семантика українських вишитих рушників / Юрій Мельничук // Народне мистецтво. – 2004. – №3-4. – С. 60-65.
9. Народне мистецтво Полтавщини : каталог / автор-упор.: А. П. Маркар'ян. – К. : СИМОН, 2014. – 96 с.
10. Петрашик В. Мистецькі інтерпретації Майдану / Володимир Петрашик // Образотворче мистецтво. – 2014. – № 2. – С. 6-7.
11. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посібник / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
12. Сніжко В. Мистецтво як етноідеологія / Валерій Сніжко // Артанія. – 2004. – № 6. – С. 10-13.
13. Товстуха Є. Новітня фітотерапія / Євген Товстуха. – К. : Українська академія оригінальних ідей, 2003. – 480 с.

Юлія Мохирева

ВОСПИТАНИЕ ЧУВСТВА КУЛЬТУРНО-СЕМЕЙНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ С ПОМОЩЬЮ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

В исследовании автор предлагает решение одной из актуальных проблем современного художественного образования – формирование настоящего художника-гражданина с глубоким чувством культурно-семейной идентичности, которое возможно на основе национальной духовности посредством усвоения принципов и форм народной культуры, в частности художественного наследия.

Для успешного решения проблемы необходимо: обращение будущих учителей изобразительного искусства к этнической традиции, поиск новых инновационных форм выражения, высокий профессиональный уровень. Раскрыт культурно-педагогический потенциал изучения творчества современных украинских художников, в частности династий художников Полтавщины.

На кафедре изобразительного искусства Полтавского национального педагогического университета имени В. Г. Короленко теоретические знания об истории украинского изобразительного искусства, его современное положение подкрепляются глубокими индивидуальными креативно-познавательными процессами. Большое внимание уделяется овладению студентами практических навыков. Осмысливаются первоисточники украинского изобразительного искусства как самого важного духовного компонента; студенты овладевают художественными техниками, разрабатывают композиции разного уровня сложности, используют компьютерные технологии, молодые художники-педагоги участвуют в художественных выставках и акциях.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, культурно-семейная идентичность, изобразительное искусство.

Julia Mokhireva

EDUCATION FEELING FAMILY-CULTURAL IDENTITY BY METHODS OF DESCRIPTIVE ART

In research authors propounds determination one of topical problems of modern art education – forming a true artist-citizen with feeling of family-cultural identity, which are possible on basis of national spirituality owing to assimilation principles and forms of national culture.

The garanty of success are: appeal to future teachers of descriptive art to ethnic traditions, searching for the new innovative forms of expression, high professional level degree. Now is disclosed pedagogical-cultural potential of learning art of modern Ukrainian artists, and, in particular, of art dynasty of Poltava.

In the chail of art Poltava's national pedagogical university named be V. Korolenko theoretical knowledge about history of Ukrainian art, it's modern condition, supported by deep personal informative processes.

Great attention is givet to mastery of students practical skills. Conceptualizing source of Ukrainian art like the most important spiritual factor; students are teaching an art techiques of expression: they are developing compositions degree of difficulty; using computer techologies; young artists are joining to art exhibition.

Keywords: *professional preparing, family-cultural identity, descriptive art.*

References

1. Andrushchenko, T. (2005). XXI stolittia – chas utvorennia Ukrainy ukrainskoi. *Obrazotvorche mystetstvo*, 4, 6-7.
2. Babenko, N. (2006). *Kylymarstvo, vyshyvka: albom*. Kyiv: Narodni dzherela, 72.
3. Hurenko, A. (2005). *Zhyvopysna pryroda mifu*. *Obrazotvorche mystetstvo*, 3, 25-29.
4. Danyleiko, V., Marychevskyi, M. (1995). *Vidsvity Arty*. *Artaniia*, 1, 3-6.
5. Leshchenko, M. (1996). *Zarubizhni tekhnolohii pidhotovky uchyteliv do estetychnoho vykhovannia*. Kyiv : Asmi, 192.
6. Lychkovakh, V. (1999). *Arkhetypy i kenotypy v suchasni siverskii obrazotvorchosti*. *Artaniia*, 5, 30-33.
7. Marychevskyi, M. (2001). *Yednaites obrazotvorts! Dbaimo!..* *Obrazotvorche mystetstvo*, 2, 7-8.
8. Melnychuk, Yu. (2004). *Semantyka ukrainskykh vyshytykh rushnykiv*. *Narodne mystetstvo*, 3-4, 60-65.
9. Markarian, A. P. compiler (2014). *Narodne mystetstvo Poltavshchyny*. Kyiv: SIMON, 96.
10. Petrashyk, V. (2014). *Mystetski interpretatsii Maidanu*. *Obrazotvorche mystetstvo*, 2, 6-7.
11. Rudnytska, O. P. (2005). *Pedahohika: zahalna ta mystetska*. Ternopil : Navchalna knyha – Bohdan, 360.
12. Snizhko, V. (2004). *Mystetstvo yak etnoideolohiia*. *Artaniia*, 6, 10-13.
13. Tovstukha, Ye. (2003). *Novitnia fitoterapiia*. Kyiv: Ukrainska akademiia oryhinalnykh idei, 480.

Одержано 25.08.2016 р.

УДК 159.9-027.233:78.071.2-053.67 *Світлана Мелешко, Світлана Бірюк,
м. Полтава*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ УСПІШНОГО ВИСТУПУ ЮНОГО ВИКОНАВЦЯ

У статті проаналізовано психолого-педагогічні передумови, які сприяють успішному виступу юного музиканта на сцені. Автори наголошують на важливості індивідуального підходу в ході підготовки учнів до подолання сценічного стресу й розкривають тактику поведінки педагога відповідно до психологічних особливостей вихованців (інтровертність-екстравертність, темперамент, характер, локус контролю тощо). Пропонуються конкретні прийоми розвитку емоційної саморегуляції, сценічної витримки виконавця, що визначає успішність його концертної діяльності.

***Ключові слова:** психолого-педагогічні передумови, сценічний стрес, юний музикант, вправи, методичні поради.*

Постановка проблеми. Сучасні концепції позашкільної освіти наголошують на необхідності створення сприятливих умов для розвитку учня, його загальних і спеціальних здібностей, зокрема в початкових мистецьких навчальних закладах. Останні покликані формувати художньо-естетичний досвід вихованців, їх інструментально-виконавську культуру, задовольняти потреби у професійному самовизначенні та творчій самореалізації, а головне – надавати державні гарантії естетичного виховання особистості. На конкретні результати діяльності впливають різні чинники, зокрема психологічні. Так, виконавській самореалізації юних музикантів часто перешкоджає надмірний стрес, нервові напруження, що знижує якість сценічного виступу. Така ситуація впливає на самооцінку дитини, знижує мотивацію до навчання й руйнує впевненість у собі.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемі психолого-педагогічних умов успішного виступу юних музикантів присвячено чимало праць, які розкривають психологію музично-виконавської діяльності (Л. Бочкарьов, В. Петрушин, Р. Сулейманов, Ю. Цагареллі, Г. Ципін та ін.); методику навчання гри на музичному інструменті та підготовки до публічного виступу (О. Голубева, Г. Коган, Г. Нейгауз, В. Ражников, С. Сабурова, С. Савшинський); прийоми подолання сценічного стресу (Д. Григор'єва, Ю. Литвиненко, Н. Наєнко, С. Сабурова, Г. Цзинхен та ін.). Вищеназвані дослідження склали

теоретичне та науково-методичне підґрунтя для узагальнення власного педагогічного досвіду роботи з юними музикантами, підготовки їх до сценічного виступу, що є **метою статті**.

Виклад основного матеріалу. Одним із основних видів діяльності музиканта є виконання концертної програми в умовах сцени. За своїми характеристиками публічні виступи музикантів, як і виступи акторів, ораторів, спортсменів тощо, належать до стресових ситуацій. Основним стресором для них є глядацька аудиторія, усвідомлення того, що кожна дія оцінюється людьми.

Сценічний стрес – одна з найактуальніших проблем для музикантів-виконавців, яка супроводжує їх протягом життя. Деякі видатні музиканти-віртуози (А. В'єтан, К. Ліпінський, П. Роде) змушені були відмовитись від концертних виступів на тривалий час або й назавжди у зв'язку з неможливістю перебороти надмірне естрадне хвилювання. Перед артистом виникає непроста проблема подолання свого страху, невпевненості та сумнівів, переживання відповідальності за якість вирішення художньо-виконавських завдань. Проте Ф. Шаляпін стверджував, що «не хвилюються тільки покійники та повні бовдури» [цит. за 7, с. 286].

Виховання в учнів естрадних навичок – важливе завдання мистецької педагогіки. Для подальшої успішної професійної діяльності необхідно допомогти учням навчитися саморегуляції на сцені, виховати в них психологічну стійкість під час виступу, вміння концентруватись на музичному творі, а не на відволікаючих зовнішніх і внутрішніх чинниках. Педагогу потрібні знання психології, щоб надати учням науково обґрунтовані рекомендації.

Причинами сценічного хвилювання є психофізіологічні особливості учня: сильний / слабкий тип нервової системи; локус контролю – внутрішній / зовнішній; екстраверсія / інтроверсія; адекватність / неадекватність самооцінки.

Сценічна поведінка людини залежить від темпераменту. Кожен тип темпераменту характеризується різним рівнем вираження окремих властивостей і їхнім своєрідним поєднанням. Темперамент людини – динамічна особливість її психічної діяльності, а не змістова характеристика особистості людини. Людська нервова система пластична, здатна адаптуватися до різних стресових ситуацій, але можливості її не безмежні. У сангвініка у стресовій ситуації переважає активний, продуманий самозахист, боротьба за стабілізацію обстановки, подолання труднощів. Флегматик зовні залишається спокійним, але через те, що реакція уповільнена, він

погано адаптується до нових умов. Холерик у критичній ситуації може проявляти крайню нестриманість, істеричні або психопатичні реакції. Меланхолік схильний до внутрішньої тривоги, депресії.

Однією з характеристик темпераменту є сила нервової системи, яка засвідчує функціональну витривалість нервових процесів. У виконавця із сильним типом сценічне хвилювання може викликати підвищену напругу м'язів, прискорене серцебиття, вибух енергії, суб'єктивне відчуття прискорення течії часу. У виконавця зі слабким типом нервової системи хвилювання пов'язане з іншими явищами: дефіцит енергетичного потенціалу; низька температура рук і пальців, уповільнення перебігу часу (йому здається, що вихід на сцену ще далеко, тому не встигає психологічно підготуватися до виступу).

Психологічні дослідження та життєві спостереження над поведінкою людей свідчать, що одні схильні приписувати відповідальність за результати своєї активності зовнішнім силам (зовнішній контроль), а інші вважають, що результати виконуваної ними діяльності визначаються власними здібностями (внутрішній контроль) [4]. Для людини з внутрішнім контролем характерна впевненість у собі, послідовність, цілеспрямованість, інтерес до самопізнання, емоційна стійкість, доброзичливість. Для людини із зовнішнім контролем – непевність, недовіра до себе, намагання відстрочити здійснення своїх бажань, сподівання на «щасливий випадок». Учням із внутрішнім контролем потрібно роз'яснити всі нюанси поставленого завдання і способи його вирішення у ході виступу на сцені, бо вони чують і серйозно сприймають усі пропозиції педагога. Учні із зовнішнім контролем необхідно підбадьорити, підтримати, щоб зняти зайву тривогу за результат виступу. Перед виходом на сцену вони не здатні конструктивно осмислювати поради педагога, оскільки дотримуються того, що раніше відпрацювали в класі.

Аналіз педагогом причин успішного / неуспішного сценічного виступу учнів має зважати на екстраверсію (концентрація на міжособистісній поведінці) та інтроверсію (фіксація на внутрішній психічній активності). Учні-екстраверти мало тривожить сам факт виступу на сцені, але їх хвилює результат виконання. Вони переймаються тим, яке враження справляє на слухачів їхнє виконання, і дуже зважають на думку педагога. Вони спокійно очікують на виступ, але хвилюються після нього [8, с. 367]. Учні-інтроверти навпаки, занепокоєні й стурбовані майбутнім виступом на сцені, який сприймається ними як вимушені стосунки із слухачем. Вони менше вболівають за результати своєї виконавської діяльності.

У своїй музично-педагогічній діяльності ми пропонуємо юним музикантам перед виступом на сцені певні психологічні поради та вправи, які допомагають ослабити стрес. Наприклад, рекомендуємо учням зосередитися на своїх діях; робити все якомога точніше; намагатися контролювати не лише себе, але й ситуацію загалом; подивитися на себе зі сторони; уявити ситуацію «так, ніби це відбувається не з тобою»; зосередитися на своєму завданні, для чого поставити собі три питання: хто я? де я? яке моє завдання (що я повинен робити?); вголос (якщо це можливо) описати собі ситуацію, але її емоційно не оцінювати.

За твердженням лікарів, будь-яке фізичне навантаження – найкращий і найефективніший метод усунення нервового напруження. Навчання активній саморегуляції емоційних станів музиканта-виконавця дає можливість свідомо контролювати процес виконання музичного твору на сцені [2]. Тут допоможуть практичні вправи.

Вправа «Рубильник». При культивуванні і «накручуванні» страшних думок, а також зацикленості на негативних образах добре допомагає техніка «рубильник». Не можете позбутися обтяжливої думки, яка вселяє у вас страх і переживання? Уявіть думку, що перемагає вас, у вигляді великого рубильника, потягніться до нього і різко смикніть вниз. Раз – і все, тиша. Ви вимкнули цю думку.

Вправа «Видихаємо страх – вдихаємо сміливість». Які основні прояви страху на фізичному рівні? Прискорене серцебиття, пітливість, уривчасте дихання. Техніка нормалізування дихання – це ваша перша допомога. Збираємо весь страх і шумно, із зусиллям видихаємо його до повної порожнечі у грудях. На видиху звільняємося від боягузтва, а вдихаємо сміливість. Вдихаємо спокійно, відчуваючи, як енергія, яка проникає всередину, наповнює нас рішучістю. Підкріпіть видих візуальними образами (темні плями, клуби диму тощо), а вдих – світлими образами себе як успішної, сильної людини. Видихаємо слабкість, вдихаємо силу. Видихаємо страх, вдихаємо рішучість [4].

Вправа «Абажур». Сядьте, розслабтеся й заплющіть очі. Уявіть, що у вас всередині на рівні грудей горить яскрава лампа під абажуром. Коли світло йде вниз, вам тепло, спокійно та комфортно. Але іноді, коли ви починаєте нервувати, абажур повертається лампою вгору. Різке світло б'є в очі, сліпить нас, стає спекотно й некомфортно. Уявіть собі таку ситуацію. Але в наших силах її виправити. Уявіть собі, як абажур повільно й плавно повертається

вниз, приймає нормальне положення. Сліпуче світло зникає, вам знову стає тепло, затишно і комфортно.

Вправа «Лимон». Уявіть собі, що в лівій руці ви тримаєте лимон. Стисніть руки в кулак так сильно, щоб з лимона почав капати сік. Ще сильніше. Ще міцніше. А тепер киньте лимон і відчуйте, як ваша рука розслабилася, як їй приємно і спокійно. Знову стисніть лимон міцно-міцно. Так тричі кожною рукою.

Вправа «Муха». Уявіть собі, що вам на ніс сіла муха і вам без допомоги рук треба прогнати її. Покрутіть носом вправо і вліво, зморщіть його, напружте всі м'язи обличчя. А тепер розслабте обличчя. Муха полетіла. Відчуйте, як стан спокою приємно розливається по вашому обличчю. Виконайте три рази.

Вправа «Бурулька» («Морозиво»). Встаньте, закрийте очі, підніміть руки вгору. Уявіть, що ви – бурулька або морозиво. Напружте всі м'язи вашого тіла. Запам'ятайте ці відчуття. Застигніть у позі на 1–2 хвилини. Потім уявіть, що під дією сонячного тепла ви починаєте повільно танути. Розслабляйте поступово кисті рук, потім м'язи плечей, шиї, корпусу, ніг і т. д. Запам'ятайте відчуття у стані розслаблення. Виконуйте вправу до досягнення оптимального психоемоційного стану.

Вправа «Провал». Мета: вироблення конструктивного підходу до критичних зауважень. Оголосити про власний провал на дуже важливому концерті. Повторити ще раз. Говорити емоційно, з театральним пафосом. Повторити це, ставши на стілець. Зробити це дуже переконливо. «Стрес публічного виступу базується на тому, що ви поставите себе в дурне положення або що люди погано про вас подумують». Попросити учасників поділитися думкою про свій «невдалий» виступ. Проаналізувати як змінилися ваші відчуття. Робота над розвитком почуття впевненості у власних силах. Виявлення очікування щодо власного «Я», зв'язані з самооцінкою.

Вправа «Оцінка і похвала». Яку оцінку свого виступу ви хотіли б почути? Чи тільки позитивну чи конструктивну критику також? Виберіть кількох учасників і попросіть їх оцінити ваш виступ: а) тільки позитивно; б) позитивно, але з конструктивною критикою. Якою є ваша реакція на похвалу? На критику? Які емоції і переживання відчули? Обговорити.

Повірити у власний успіх. Досягнути переконання, що зі стресом можна справитися. Проаналізувати власні добрі сторони. Зосередитися на останніх досягненнях. Негативні емоції страху, невпевненості, що супроводжують виступ, замінити на почуття

значущості моменту, націлитись на творчі переживання. Важливим моментом для цього є знаходження смислів, захованих у музиці. Це допоможе контролювати процес виконання та впливати на нього. Мета: Усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків між думкою і її часово-просторовою реалізацією. Закріплення попередніх досягнень [9, с. 239].

Вправа (рекламний ролик) «Успішний виступ». Вам запропонували зіграти у фільмі роль блискучого піаніста-віртуоза. Ви втілюєтесь у цей образ. Вас гримують. Зараз почнуть знімати фільм. Зручно сісти, розслабитись, сконцентруватись на процесі дихання. Дихати спокійно і легко. Уявити картину, на якій ви бачите себе на сцені величезної концертної зали. Публіка радісно вітає вас. Сісти на «концертний» стілець. Деякий час посидіти мовчки, уявивши собі власну блискучу гру. Наповнитись емоціями гордості й радості за себе. Відчути позитивне дихання залу. Встати, поклонитися публіці, яка бурно аплодує. Почути крики «Браво». Прийняти вітання та блискучі відгуки від «слухачів». Запам'ятати і зберегти ці переживання як ресурсні. Домашнє завдання. Для самостійного опрацювання учням пропонується метод передсонного навіювання Е. Куе. Безпосередньо перед засинанням і одразу після сну уявити себе на сцені перед величезною аудиторією, яка з увагою і захопленням слухає виступ і аплодує. Багаторазове повторення сприяє реалізації поставлених завдань.

Учні, з якими була проведена така робота, відмічали, що після занять вони можуть спокійно думати про майбутній виступ, планувати інтерпретаційні моменти тощо.

Варто звернути увагу на окремі педагогічні помилки. Так, непродумане керівництво учнем у завершальний період підготовки до виступу може йому нашкодити. Якщо в останній день перед виступом проводяться численні репетиції та напружені заняття, то виконавець позбавляється енергії, необхідної для виступу. Серйозною перешкодою успішному виступу може бути неправильна методика занять: використання великої кількості різноманітних додаткових вправ, зайвих аплікатурних варіантів і навіть занадто тривале виконання твору в уповільненому темпі [9, с. 240]. У день виступу в багатьох учнів хвилювання посилюється. Слід утримувати учня від безперервних занять. Найкраще витратити на гру годину-півтори, щоб розігрілися руки й сформувався хороший ігровий стан.

Помилково говорити учневі, що твори, які він виконує, необхідно знати на 200%, бо на сцені «втрачається половина». У

такий спосіб в учня програмується установка на природність сценічних втрат. Формується розуміння сценічного виступу як малокерованого процесу зі значною долею випадковості, що породжує беспорядність, а успіху / неспіху приписується майже містичний характер.

Після виступу педагогові слід обов'язково позитивно оцінити дії учня. Навіть якщо була невдача, треба знайти позитивні моменти, навіть невеличкі й зовнішні. Щоб нормалізувати самооцінку учня й поліпшити підготовку його до майбутніх концертів, не можна й думки припускати про даремність виступу, бо кожен вихід на сцену збагачує виконавський досвід.

Серйозне значення для накопичення досвіду поведінки на сцені має певна періодичність виступів. Слід враховувати, що занадто часті виступи знижують виконавський рівень, тому що у стислі терміни важко відновити професійні вміння. Водночас рідкісні виступи не дозволяють підтримувати необхідну сценічну форму й вимагають спеціально організованої підготовки.

Із часом кожен виконавець знаходить свої прийоми і способи підготовки до виступу, має свої міркування щодо організації «режиму дня»: хтось напередодні вправляються більше, хтось менше; одні шукають спілкування, контактів із близькими, а інші – самотності.

Висновки. Отже, майбутньому виконавцеві необхідно випробувати на власному досвіді різні варіанти підготовки до публічних виступів, вибрати те, що найкраще узгоджується з його індивідуальними особистісними і психологічними особливостями. Педагог має застосовувати найрізноманітніші варіанти вправ на емоційну саморегуляцію, відповідні методичні поради, які ґрунтуються на глибоких психологічних знаннях, важливих для власного професійного зростання, глибшого пізнання себе та своїх вихованців.

Пріоритетним напрямом дослідження є експериментальне вивчення впливу інтенсивних виступів на формування сценічної витримки юного виконавця.

Список використаної літератури

1. Бочкарёв Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарёв. – М. : Музыка, 1997. – 352 с.
2. Голубева Е. Проблема сценического волнения [Электронный ресурс] / Е. Голубева. – Режим доступа: <http://www.rae.ru/forum2012/195/296>. – Загл. с экрана. – Язык русс.
3. Григорьева Д. М. Многоликий сценический стресс. Опыт изучения / Д. М. Григорьева, А. М. Федорова-Гальберштам // Исполнительское

- искусство и музыковедение: параллели и взаимодействия : сб. ст. по матер. Междунар. научн. конф. 6–9 апреля 2009 года / [под. ред. И. А. Истомина]. – М. : Человек, 2010. – 744 с.
4. Литвиненко Ю. Роль публичных выступлений учащихся в процессе обучения музыки [Электронный ресурс] / Ю.Литвиненко. – Режим доступа: http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-1-2010/litvinenko_07_03_2010.pdf. – Загл. с экрана. – Язык русс.
 5. Наенко Н. И. Психическая напряженность / Н. И. Наенко. – М. : Музыка, 1976. – 245 с.
 6. Сабурова С. Мотивационно-смысловая принадлежность к профессии как преодоление сценического стресса музыканта-исполнителя / С. Сабурова // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности: сб. научн. статей III Междунар. научно-практ. конф. / [под ред. Р. В. Кадырова]. – Владивосток: Морской гос. ун-т, 2014. – С.64-70.
 7. Станиславский К. С. Работа актера над собой / К. С. Станиславский // Собр. соч. : в 8 т. – Т. 3. – М. : Искусство, 1955. – 286 с.
 8. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности / Ю. А. Цагарелли. – СПб. : Композитор, 2008. – 367 с.
 9. Цзинхен Г. Формування сценічної культури у майбутніх естрадних співаків / Г. Цзинхен // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2013. – №8 (Ч.1). – С. 239–244.
 10. Цыпин Г. М. Музыкант и его работа: проблемы психологии творчества / Г. М. Цыпин. – М. : Сов. композитор, 1988. – 384 с.

Светлана Мелешко, Светлана Бирюк

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УСПЕШНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ ЮНОГО ИСПОЛНИТЕЛЯ

В статье идет речь о создании психолого-педагогических предпосылок, способствующих успешному выступлению юного исполнителя на сцене. Авторы анализируют различные аспекты данной проблемы: экстраверсия и интроверсия будущих исполнителей, проявления их темперамента и особенности характера, умение преодолеть стрессовую ситуацию. Каждая из данных особенностей требует индивидуального подхода со стороны преподавателя при подготовке своего ученика к выходу на сцену. Выбор правильных подходов в развитии сценической выдержки в юном возрасте формирует личность исполнителя, определяет его будущую концертную деятельность.

Ключевые слова: *психолого-педагогические предпосылки, самореализация, сценический стресс, юный музыкант, упражнения, методические рекомендации.*

Svetlana Myaleshko, Svetlana Biruk

PSYCHO-PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF THE SUCCESSFUL PERFORMANCE OF THE YOUNG ARTIST

The article deals with the creation of psycho-pedagogical preconditions contributing to successful performance of the young artist on the stage. The author analyzes various aspects of the problem: extraversion and introversion of future artists, their temperament and features of character, the ability to overcome stressful situations. Each of these features, according to the author, requires an individual

teacher's approach to the training of his pupil to go on stage. Choosing the right approach to the development of stage exposure at a young age forms the personality of artist and determines his future concerts. Thus, in every sphere of human activity that is carried out in the presence of the public, there are certain psychological difficulties. One of the main activities of the musician is to perform a concert on stage. It characterizes public appearances of musicians as actors' performances, speakers, athletes, etc. belong to stressful situations. The main stressors for them are the audience, the realization that their every action is monitored and evaluated by people.

Thus, it becomes clear that: the future artists should try different variants of preparation for public speaking on their own experience and practice, to deprive what is best combined with its individual characteristics and properties. Psychological knowledge is necessary for every person at every stage of his life – for professional growth, a deeper understanding of themselves and their potential, understanding of others and for the education of the younger generation. This problem is not limited by the existing research. The priorities of the study are: analysis of the influence of frequent appearances on public on the formation of a young artist; the impact of student support by parents and teachers.

Keywords: *psychological and pedagogical conditions, extroversion, introversion, temperament, self-realization, a scene of excitement.*

References

1. Bochkarjov, L. L. (1997). *Psihologija muzykal'noj dejatel'nosti*. Moscow : Muzyka, 352.
2. Golubeva, E. Problema scenicheskogo volnenija. Available at: <http://www.rae.ru/forum2012/195/296>.
3. Grigor'eva, D. M., Fedorova-Gal'bershtam, A. M. (2010). Mnogolikij scenicheskij stress. Opyt izuchenija. Istomin, I. A. ed. *Ispolnitel'skoe iskusstvo i muzykovedenie: paralleli i vzaimodejstvija*. Moscow: Chelovek, 744.
4. Litvinenko, Ju. Rol' publichnyh vystuplenij uchashhihsja v processe obuchenija muzyki. Available at: http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-1-2010/litvinenko_07_03_2010.pdf.
5. Naenko, N. I. (1976). *Psihicheskaja naprjazhennost'*. Moscow: Muzyka, 245.
6. Saburova, S. (2014). Motivacionno-smyslovaja prinalozhnost' k professii kak preodolenie scenicheskogo stressa muzykanta-ispolnitelja. Kadyrov, R. V. ed. *Lichnost' v jekstremal'nyh uslovijah i krizisnyh situacijah zhiznedejatel'nosti*. Vladivostok : Morskoj gosudarstvennyj universitet, 64-70.
7. Stanislavskij, K. S. (1955). Rabota aktera nad soboj. *Sobr. soch.*, 8(3). Moscow : Iskusstvo, 286.
8. Cagarelli, Ju. A. (2008). *Psihologija muzykal'no-ispolnitel'skoj dejatel'nosti*. SPb. : Kompozitor, 367.
9. Tszynkhen, H. (2013). Formuvannia stsenichnoi kultury u maibutnikh estradnykh spivakiv. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*, 8(1), 239–244.
10. Cypin, G. M. (1988). *Muzykant i ego rabota: problemy psihologii tvorcestva*. Moscow: Sov. kompozitor, 384.

Одержано 25.05.2016 р.

ІННОВАЦІЇ У МИСТЕЦЬКІЙ І ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

УДК 37.018.46:377 – 043.84

*Олена Волярська,
м. Київ*

НАПРЯМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена аналізу професійного розвитку педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти. Визначено роль неперервної освіти у підготовці педагогів у зарубіжних країнах і в Україні. Доведено необхідність системного впровадження освітніх інновацій у зміст післядипломної педагогічної освіти. Здійснено опитування вчителів із метою оцінювання різних видів підвищення кваліфікації в умовах післядипломної освіти. Узагальнено сучасні тенденції і напрями удосконалення професійного розвитку вчителів у післядипломній педагогічній освіті.

Ключові слова: *вчитель, неперервна освіта дорослих, неформальна освіта, післядипломна освіта, професійний розвиток*

Постановка проблеми. Сучасне суспільство, якому притаманні високі темпи інформаційних потоків, висуває вимоги до професійної підготовки особистості, задовольнити які можливо лише в системі неперервного навчання. Окрім того, соціокультурні умови, з одного боку, детермінують перетворення освіти на соціальний механізм розвитку особистості, з іншого – орієнтують систему післядипломної освіти на підготовку фахівців до викликів ХХІ ст. Актуалізується необхідність підвищення якості післядипломної освіти в умовах її глобалізації, інтернаціоналізації та інтеграційних процесів в освітній сфері. Цілеспрямована неперервна професійна освіта дорослого населення обумовлена сучасною потребою суспільства в підготовці конкурентоспроможних фахівців.

Високий динамізм соціально-економічних змін, процес демократизації суспільства сприяє професійній самостійності особистості, формує в неї мотивацію до постійного підвищення професійної компетентності. Конкурентоспроможність сучасного фахівця в ринкових умовах, нові вимоги до працевлаштування багато

в чому залежать від здатності й готовності особистості до вдосконалення професійної діяльності. Післядипломна освіта дорослих стає вагомим чинником соціального прогресу. У зв'язку з цим все більшого значення набуває післядипломна педагогічна освіта.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Всебічний аналіз наукових праць вітчизняних і зарубіжних учених показав, що проблема вдосконалення професійного розвитку педагогів активно представлена в теорії і практиці філософської, психологічної та педагогічної науки. Науковцями обґрунтовано філософсько-психологічні закономірності розвитку особистості (В. Вернадський, В. Кремень, В. Кудін); доведено доцільність використання андрагогічної моделі навчання дорослих (С. Брунер, Д. Джонсон, Д. Дьюї, Д. Колб, М. Ноулз), розкрито концептуальні положення щодо інтеграційних та глобалізаційних процесів у неперервній освіті в Україні й закордоном на різних історичних етапах (Н. Бідюк, Н. Ничкало, Л. Лук'янова, О. Огієнко, Н. Пазюра).

У контексті нашого дослідження особливого значення набувають результати наукових розвідок з проблеми професійного навчання дорослого населення, висвітлені у працях українських педагогів-дослідників (О. Аніщенко, Л. Лук'янової, Л. Пуховської та ін.) [2; 5]. Водночас нами не виявлено праць, у яких досліджувалася та дістала розв'язання проблема вдосконалення професійного розвитку педагогів в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Аналіз тенденцій розвитку післядипломної педагогічної освіти, неперервної професійної освіти дорослих, багаторічний власний науково-педагогічний досвід дав змогу виявити низку суперечностей, які ми виокремили на двох контекстних рівнях. Зокрема: у контексті потреб педагогічної науки – між зрослими вимогами до післядипломної педагогічної освіти та традиційним підходами до формування професійної компетентності педагогів, необхідністю подолання сформованих стереотипів, зміною поглядів і підходів до проблеми їх професійного зростання; у контексті потреб педагогічної практики – між доведеною необхідністю створення науково обґрунтованої ефективної моделі професійного розвитку педагогів та недостатньою розробленістю освітніх технологій реалізації змісту цього розвитку в умовах післядипломної освіти.

Отже, відсутність системного наукового аналізу професійного розвитку педагогів в умовах післядипломної педагогічної освіти, її вагоме соціальне значення, а також виявлені суперечності зумовили вибір теми дослідження.

Здійснений теоретичний аналіз праць зарубіжних учених [6; 7; 8], присвячених питанням розвитку післядипломної освіти педагогів, довів, що серед науковців не існує єдиного підходу до визначення мети, змісту та напрямів удосконалення підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Проте останнім часом у тематичному проекті Організації міжнародного співробітництва і розвитку післядипломна педагогічна освіта визначена як «удосконалення професійних умінь усього шкільного персоналу або його групи (програми післядипломної освіти і підготовки вчителів, що спрямовані на розвиток навчального закладу); ...розвиток індивідуальних професійних знань та вмінь вчителів (магістратура); розширення особистої або загальної освіти вчителя» [6, с. 27]. Отже, поняття «післядипломна педагогічна освіта» в країнах Європи вживається в різних контекстах. Багатоаспектність підвищення кваліфікації педагогів, як зазначає більшість європейських дослідників, розглядається в контексті реалізації «освіти впродовж життя». Вчителі мають можливість продовжувати підвищувати свій професійний розвиток протягом усього періоду професійної діяльності в установах як формальної освіти, так і неформальної. Відзначаючи значний доробок зарубіжних науковців у дослідженні тенденцій розвитку післядипломної освіти педагогів, вважаємо доцільним продовжити аналіз проблеми у працях українських учених.

В Україні післядипломна педагогічна освіта є предметом досліджень видатних учених В. Кременя, Н. Протасової, В. Олійника, О. Сухомлинської та ін. Науковці доводять, що ця галузь освіти, порівняно з базовою професійною, дуже динамічна, може швидко реагувати на соціально-економічні зміни в умовах ринку праці. Слушним є твердження Н. Протасової про те, що сучасна «система післядипломної педагогічної освіти повинна бути спрямована на приведення професійного рівня педагогів відповідно до світових стандартів, вимог часу, індивідуально-особистісних та виробничих потреб, удосконалення наукового та загальнокультурного потенціалу особистості вчителя» [4, с. 10]. На думку В. Кременя, оновлення національної післядипломної освіти мають забезпечити посилення особистісного виміру в педагогічній науці та практиці, орієнтація на людину, фундаментальні цінності, рішуча демократизація і гуманізація освіти [1]. Тому, обговорюючи напрями модернізації, академік визначає найважливішу стратегічну мету освіти і науки – це ствердити в суспільстві розуміння абсолютної пріоритетності науки як сфери, що продукує нові знання, і освіти, що долучає до знань

суспільство загалом і кожную людину зокрема. Тому важливості набуває післядипломна педагогічна освіта.

Проблема професійного розвитку педагогів та окремі її аспекти знайшли висвітлення у працях наукових співробітників відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (О. Аніщенко, О. Василенко, С. Зінченко). Науковцями опрацьовані результати наукових досліджень із питань теорії і практики особистісного і професійного розвитку дорослого населення.

Мета статті – визначити й обґрунтувати напрями вдосконалення професійного розвитку педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз наукової літератури дозволив встановити, що для позначення професійного розвитку педагогів як окремої категорії дорослого населення у світовому досвіді післядипломної педагогічної освіти використовуються різні терміни: розвиток вчителя (*teacher development*), розвиток кар'єри (*career development*), розвиток персоналу (*staff development*), розвиток людських ресурсів (*human resource development*), професійний розвиток (*professional development*), неперервна освіта (*continuing education*), освіта впродовж життя (*life long learning*) [5]. У зв'язку з тим, що зміст цих термінів частково збігається, нами конкретизовано тлумачення професійного розвитку педагогів як зростання їхньої професійної компетентності в результаті накопичення практичного досвіду і пролонгованої цілеспрямованої та скоординованої самоосвітньої діяльності в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти. Наприклад, у педагогічних дослідженнях викликає дискусію питання взаємозв'язку формальної і неформальної освіти дорослих. Неформальна освіта розуміється як нова якість і спосіб організації професійного розвитку фахівців. У цьому зв'язку організація і функціонування системи освіти повинні забезпечити неперервність професійної підготовки шляхом багаторівневої (довузівський, вузівський і післявузівський етапи) побудови на підґрунті принципу наступності.

Зрозуміло, що роль неформальної освіти в розвитку людини виявляється в тих функціях, які вона виконує. Серед функцій цієї освіти слід виділити: розвивальну (задоволення духовних запитів особистості, потреб творчого зростання); компенсувальну (заповнення прогалин і недоліків у базовій формальній освіті); адаптивну (оперативна підготовка й перепідготовка фахівців в умовах мінливої

виробничої і соціальної ситуацій); інтегруючи (використання традиційних і інноваційних форм, методів і технік навчання дорослих); функцію ресоціалізації (повторної соціалізації для окремих категорій дорослого працездатного населення).

Підкреслимо, що сучасні вимоги до змісту післядипломної педагогічної освіти полягають не тільки у збагаченні та оновленні предметних і дидактико-методичних знань педагогів, і не в простому додаванні до них соціальних, психологічних і культурологічних знань, хоча їх важливість не заперечна, а характеризуються необхідністю розробки освітніх програм, які орієнтовано на розв'язання основних завдань підвищення професійного розвитку вчителів, їх конкурентоспроможності на ринку праці. Зміни у спрямованості змісту післядипломної педагогічної освіти привнесені новою соціально-освітньою ситуацією. На нашу думку, ця різниця полягає не в кількісному зростанні набутих знань, а в інтегративному характері отриманої інформації, що віддзеркалює реальні проблеми, з якими стикаються вчителі у процесі педагогічної діяльності.

Зауважимо, що характеристика якості післядипломної педагогічної освіти в сучасній парадигмі розвитку суспільства свідчить про збагачення її функцій. Ідеться не тільки про «додавання» розвивальної функції до адаптивної та компенсаторної, а й про їх якісну перебудову. Вважаємо, що провідною функцією має стати розвивальна, оскільки післядипломна педагогічна освіта орієнтується на визнання педагога як активного та самостійного суб'єкта власного професійного розвитку. Водночас результативність післядипломної педагогічної освіти відбивається у практичній діяльності на теоретичному, психолого-педагогічному та предметно-практичному рівнях з урахуванням факторів, що сприяють професійному становленню вчителів.

Удосконалення професійного розвитку педагогів у системі національної післядипломної педагогічної освіти містить багато полемічних ідей. Оцінюючи їх, слід пам'ятати, що виникає нагальна потреба в тому, щоб дослідження неперервного професійного розвитку педагогів тісно поєднувалося з результатами навчання учнів. Задля оцінки корисності різних видів підвищення кваліфікації вчителів слід здійснювати систематичні огляди досліджень у сфері їхнього професійного розвитку.

Одне із таких досліджень було нами здійснено. Мета дослідження – вивчення пріоритетних для вчителів форм і методів післядипломної освіти. Вибірку респондентів склали 496 учителів

державних і приватних загальноосвітніх шкіл, гімназій Запорізького і Дніпропетровського регіонів. Результати опитування щодо визначення ставлення педагогів до професійного зростання в умовах післядипломної освіти такі:

1. Загальний стаж роботи респондентів має такий розподіл: до 10 років – 8,06 %, від 10 до 20 років – 23,39 %, від 20 до 30 років – 54,07 %, понад 30 років – 14,52 %. Отже, вчителі зі стажем роботи 20–30 років складають найбільшу категорію серед респондентів. Найменший показник (8,06 %) у молодих педагогів зі стажем роботи до 10 років.

2. За гендерним розподілом отримано, що жінки-педагоги складають 82,26 %, а чоловіки-педагоги – 17,74 %. В українських школах значна частка педагогічних працівників – жінки.

3. На питання «Чи маєте Ви потребу у професійному зростанні?» педагоги відповіли: так – 63,71 %, частково – 31,45 %, ні – 4,84 %. Отже, більшість респондентів усвідомлюють потребу в професійному зростанні. В ході бесід 4,84 % вчителів, які відповіли, що не мають такої потреби, відзначили, що їх задовольняє той рівень, що в них є.

4. На питання «Яким видам підвищення кваліфікації Ви надаєте перевагу?» 14,52 % респондентів відзначили навчання за професійними програмами підвищення кваліфікації. Тематичні постійно діючі семінари як вид підвищення кваліфікації визначили 7,26 % вчителів. Спеціалізованим короткостроковим навчальним курсам надали перевагу 22,58 % респондентів, дистанційній освіті – 43,55 %, а самостійне навчання вибрало 12,10 % опитаних. Зазначимо, що організація дистанційного навчання з професійного розвитку в умовах післядипломної педагогічної освіти – вимога сьогодення.

5. На питання «Як Ви оцінюєте власну здатність до професійного зростання?» відповіді розподілилися так: більшість (63,71 %) вчителів відзначила, що із задоволенням засвоюють нові знання і готові самостійно працювати для досягнення поставленої мети; 31,45 % респондентів «готові час від часу щось вивчати, але потрібен наставник». Тільки 4,84 % відповіли, що не можуть самостійно вчитися, бо їм важко сконцентруватися. Отже, педагоги мають достатню готовність до керованого навчання і самостійного опрацювання професійно важливої інформації.

6. На питання «Які Ви маєте очікування від навчання з метою професійного зростання?» 18,55 % респондентів відповіли, що це – набуття компетенцій; 29,03 % – кар'єрне зростання; 16,94 % –

задоволення потреб у самоосвіті; 35,48 % вчителів відзначили, що в результаті навчання хотіли б отримати свідоцтво, диплом чи сертифікат. Отже, більшість респондентів очікує отримати офіційне підтвердження того, що вони пройшли певний вид підвищення кваліфікації.

Таким чином, за результатами опитування і бесід із респондентами встановлено: 1) за нормативно визначеними видами професійної підготовки бажають підвищувати (і підвищують) кваліфікацію 92,85 % респондентів; 2) найбільш бажаним видом є стажування (в результаті бесід це визначило 70,39 % респондентів); 3) переважна більшість педагогів (51,27 %) вважають, що найбільший вплив із видів післядипломної освіти на формування професійної компетентності мають короткострокові курси підвищення кваліфікації; 4) серед респондентів спостерігається бажання здобувати професійну підготовку за власною потребою через самостійну роботу. Результати опитування вчителів переконливо довели необхідність організації неперервної професійної підготовки педагогів у системі післядипломної освіти.

Висновки. До основних напрямів удосконалення професійного розвитку вчителів у вітчизняній післядипломній педагогічній освіті віднесено: 1) системне впровадження освітніх інновацій у зміст післядипломної педагогічної освіти; 2) розвиток очно-дистанційної форми підвищення кваліфікації педагогів із метою надання можливості навчатися на різних спецкурсах за вибором, відвідувати навчальні тренінги і семінари на очному етапі навчання, консультуватися, брати участь в інтернет-конференціях, електронних форумах, чатах на дистанційному етапі; 3) створення системи варіативного модульного навчання на курсах підвищення кваліфікації вчителів, яка передбачає чітке визначення, діагностування і моніторинг професійної компетентності, а також ґрунтується на модульній технології навчання і є однією із сучасних інновацій в освіті дорослих; 4) розвиток партнерської суб'єкт-суб'єктної взаємодії у підвищенні кваліфікації, коли учасники навчальної діяльності орієнтуються на професійне вдосконалення, особистісне і професійне зростання [3]. Результати дослідження дали змогу констатувати, що для даних категорій дорослих необхідно створити комплексну особистісно орієнтовану професійну підготовку з метою формування готовності до підвищення результативності професійної діяльності.

Перспективні напрями дослідження. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. До напрямів наступного наукового пошуку слід віднести вивчення ефективності

використання видів неформальної освіти дорослих для професійного розвитку вчителя; порівняльно-педагогічний аналіз змісту, форм і методів професійного розвитку педагогів в Україні і за кордоном; вивчення й узагальнення міжнародної та національної інформаційних баз даних щодо неперервного професійного розвитку педагогів.

Список використаної літератури

1. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.
2. Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади: монографія / [Л. Б. Лук'янова, Л. Є. Сігаєва, О. В. Аніщенко [та ін.]. – К. : Пед. думка, 2012. – 272 с.
3. Олійник В. В. Відкрита післядипломна педагогічна освіта і дистанційне навчання в запитаннях і відповідях : наук.-метод. посібник / В. В. Олійник ; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. – К. : «А. С. К.», 2013. – 312 с.
4. Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів як відкрита система / Н. Г. Протасова // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – № 1. – С. 10–13.
5. Пуховська Л. І. Теоретичні засади професійного розвитку вчителів: рух до концептуальної карти / Л. П. Пуховська // Порівняльна професійна педагогіка : наук. журнал. – 2011. – Вип. 1. – С. 97–107.
6. Inservice Training and Educational Development: An International Survey / Hopkins D. (ed.). – London, Sydney, Dover, New Hampshire : Croom Helm, 1986. – 334 p.
7. Lambert D. Training tomorrow's teachers today / D. Lambert, M. S. Totterdell // Magister. – 1995. – №5. – P. 56.
8. Smith R. The Role of Higher Education in Initial Teacher Training / Richard Smith Routledge, 2013. – 192 p.

Елена Волярская

НАПРАВЛЕНИЯ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена анализу профессионального развития педагогов в системе последипломного педагогического образования. Определена роль непрерывного образования в подготовке педагогов в зарубежных странах и на Украине. Доказана необходимость системного внедрения образовательных инноваций в содержание последипломного педагогического образования. Осуществлен опрос учителей с целью оценки значимости различных видов повышения квалификации в условиях последипломного образования. Обобщены современные тенденции и направления усовершенствования профессионального развития учителей в системе последипломного педагогического образования.

Ключевые слова: *учитель, непрерывное образование взрослых, неформальное образование, последипломное образование, профессиональное развитие.*

Olena Volyarska

IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL TEACHER DEVELOPMENT IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION

Comprehensive analysis of scientific studies of national and foreign scientists showed that the problem of the teachers' professional development improvement has been represented in theoretical and practical philosophical, psychological and pedagogical science. The analysis of development of the postgraduate education tendencies, life-long professional education of adult learners, long-term scientific and pedagogical experience have revealed the relevance of research in the improving of the teachers professional development. This research has been appropriated by the increased requirements for postgraduate education and traditional approaches to the development of the teachers' professional competences and by the necessity to cope with the existing stereotypes, changing attitudes and approaches to the teachers' professional growth.

The aim of the research is to identify the spheres of improvement for the professional development of teachers in the system of postgraduate education.

The interpretation of the teachers' professional development has been defined as an increase of their professional competence in the result of practical experience and prolonged purposeful and coordinated self-education in the conditions of formal, non-formal and informal adult education.

The main directions of improvement of Ukrainian teachers' professional development in our in-service teacher training include: 1) systematic implementation of educational innovation in postgraduate education content; 2) development of the blended forms of teacher training for providing educational possibilities for various special optional courses, trainings and seminars on full-time training conferences, consultations, participation in online conferences, electronic forums, chats on the distance remote basis; 3) creation of a system of the various modular courses and teacher trainings, which provides a clear definition, diagnosis and monitoring of professional competence components, based on a modular educational technology and which is one of the modern innovations in adult education; 4) development of partnership subject-subject interaction in in-service training, where the participants of training activities are oriented to the professional development, personal and professional growth.

The results of studies have stated that a comprehensive personal training for teachers should be oriented to the development of their willingness to increase the effectiveness of the professional activities. In the further researches we consider the necessity of studying and generalization of international and national databases on the teachers' continuous professional development.

Keywords: *adult education, life-long informal education, postgraduate education, professional development, teacher.*

References

1. Kremen, V. H. (2003). *Osvita i nauka Ukrainy: shliakhy modernizatsii (fakty, rozdumy, perspektyvy)*. Kyiv : Hramota, 216.
2. Lukianova, L. B., Sihaieva, L. Ye. Anishchenko, O. V. (2012). *Osvita doroslykh: teoretychni i metodolohichni zasady*. Kyiv : Ped. dumka, 272.

3. Oliinyk, V. V. (2013). Vidkryta pisliadyplomna pedahohichna osvita i dystantsiine navchannia v zapytanniakh i vidpoviadiakh. Kyiv : «A. S. K.», 312.
4. Protasova, N. H. (2001). Pisliadyplomna osvita pedahohiv yak vidkryta systema. Pisliadyplomna osvita v Ukraini, 1, 10–13.
5. Pukhovska, L. I. (2011). Teoretychni zasady profesiinoho rozvytku vchyteliv: rukh do kontseptualnoi karty. Porivnialna profesiina pedahohika, 1, 97–107.
6. Hopkins, D. (ed.). (1986). Inservice Training and Educational Development: An International Survey. London, Sydney, Dover, New Hampshire : Croom Helm, 334.
7. Lambert, D., Totterdell, M. S. (1995). Training tomorrows teachers today. Magister, 5, 56.
8. Smith, R. (2013). The Role of Higher Education in Initial Teacher Training, 192.

Одержано 16.05.2016 р.

УДК 377.4:641.5

*Лариса Руденко, Наталія Оверко,
м. Львів*

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

У статті висвітлені основні теоретичні положення авторської методики реалізації умов розвитку педагогічної майстерності викладачів спеціальних дисциплін професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) у процесі підвищення кваліфікації. Передумовою її розроблення є факт, що більшість викладачів спецдисциплін професійно-технічних ПТНЗ різного профілю мають досвід роботи за професією, проте не мають педагогічної освіти. Якісне ж оновлення професійної підготовки в системі профтехосвіти вимагає від педагогічних працівників поєднання фундаментальних професійних знань із педагогічними, творчим підходом до вирішення конкретних освітніх проблем, упровадження інноваційних технологій. Пропонована методика дозволяє забезпечити розвиток педагогічної майстерності викладачів спецдисциплін у процесі підвищення кваліфікації.

Ключові слова: педагогічна майстерність, професійно-технічні навчальні заклади, викладачі спеціальних дисциплін, підвищення кваліфікації

Постановка проблеми. Розвиток професійної освіти і навчання зумовлює необхідність формування нового типу педагога професійної школи, який органічно поєднує функції викладача та майстра виробничого навчання [1]. Якісне оновлення підготовки таких педагогів потребує поєднання фундаментальних професійних знань із творчим мисленням і дослідницьким підходом до розвитку конкретних освітніх проблем, упровадження інноваційних методик, спрямованих на розвиток їхньої педагогічної майстерності.

Оскільки більшість викладачів спеціальних дисциплін у ПТНЗ мають досвід роботи за професією і не мають педагогічної освіти, розвиток їхньої педагогічної майстерності можна забезпечити у процесі підвищення кваліфікації. Функція післядипломної педагогічної освіти, зокрема підвищення кваліфікації, полягає в забезпеченні навчальних закладів педагогічними кадрами, здатними ефективно виконувати професійну діяльність в умовах трансформації освітньої галузі. Її реалізація пов'язана з науковими розробками щодо створення інноваційного науково-освітнього простору в системі підвищення кваліфікації. Це потребує якісного ресурсного зростання й оновлення професійно-педагогічного потенціалу викладачів професійної школи, зокрема, шляхом їхнього творчого розвитку, вдосконалення методичної культури, підвищення рівня педагогічної майстерності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти педагогічної майстерності висвітлені у працях Ю. Азарова, О. Астахова, О. Барабанщикова, Є. Барбіної, Ф. Гоноболіна, В. Гриньової, М. Дяченка, І. Зязюна, Т. Іванової, Л. Крамущенко, І. Кривоноса, В. Куценка, О. Лавріненка, Т. Матвійчук, Е. Помиткіна, К. Романової, О. Савченко, В. Семиченко, І. Синиці, В. Сухомлинського, Н. Тарасевич, Г. Хозяїнова. Вона трактується як ідеал педагогічної діяльності, еталон ефективності педагогічної праці, домінуючий складник педагогічної дії та ін. Як сукупність особистісних якостей, педагогічна майстерність відображає психолого-педагогічну підготовку викладача, його здатність оптимально вирішувати педагогічні завдання, постійно самовдосконалюватися тощо.

Проблему підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників, у тому числі закладів професійної освіти, досліджували: Л. Анциферова, С. Батишев, Н. Брюханова, С. Вершловський, О. Дубасенюк, Н. Журавська, С. Змеєв, М. Кадемія, А. Коломієць, О. Коваленко, В. Ковальчук, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, В. Майборода, А. Маркова, М. Махмутов, Л. Мітіна, Н. Ничкало, В. Олійник, О. Пехота, Н. Протасова, М. Скаткін, В. Сластьонін,

Ю. Торба, Л. Шевчук, О. Щербак. Аналіз цих досліджень дозволяє стверджувати, що педагог професійного навчання має відрізнятися сформованим методологічним мисленням, високою загальною та професійною культурою, володіти комплексом спеціальних та психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, здібностями створювати атмосферу взаєморозуміння і підтримки, сприяти духовному збагаченню особистості учнів. Це зумовлює потребу розвитку професійно-педагогічних та особистісних якостей викладачів ПТНЗ, їхньої педагогічної майстерності. Як сукупність особистісних якостей викладача, педагогічна майстерність забезпечує самоорганізацію професійної діяльності на рефлексивній основі, виявляє його психолого-педагогічну підготовленість, прагнення постійно розвиватися і вдосконалювати педагогічну техніку. Отримані результати свідчать про недостатнє висвітлення методичних аспектів розвитку педагогічної майстерності викладачів спеціальних дисциплін професійно-технічних навчальних закладів.

Мета статті – висвітлити основні теоретичні положення авторської методики розвитку педагогічної майстерності викладачів спеціальних дисциплін ПТНЗ у процесі підвищення кваліфікації.

Виклад основного матеріалу. Однією з передумов якісної підготовки конкурентоздатних фахівців є розвиток педагогічної майстерності викладачів професійної школи, зокрема, через підвищення рівня їхньої психолого-педагогічної підготовки, формування готовності до професійного вдосконалення, саморозвитку, а через них – до продуктивної професійно-педагогічної діяльності. Враховуючи це, при проектуванні методики ми спиралися на комплекс методологічних підходів до розвитку педагогічної майстерності викладачів спецдисциплін ПТНЗ (аксіологічний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний, акмеологічний), який розглядається крізь призму андрагогічного підходу і ґрунтується на закономірностях освіти дорослих [2]. Відповідно до визначених компонентів педагогічної майстерності викладачів спецдисциплін ПТНЗ (когнітивно-ціннісний, компетентісно-технологічний, рефлексивно-особистісний, творчо-інноваційний) [3] та з урахуванням педагогічних умов її розвитку (розроблення й упровадження спецкурсу «Розвиток педагогічної майстерності»; проектування інноваційних форм, методів і технологій розвитку педагогічної майстерності та їх застосування у процесі підвищення кваліфікації; спрямованість курсів підвищення кваліфікації на гармонійний розвиток кожного з компонентів педагогічної майстерності; зорієнтованість процесу

розвитку педагогічної майстерності на актуалізацію потреби щодо постійного самовдосконалення у професійно-педагогічній діяльності) [4] методика реалізації останніх у системі підвищення кваліфікації передбачає кілька етапів (рис. 1).

На *попередньому* етапі – підготовчому – молодий викладач отримує основи психолого-педагогічних знань і вмінь. Цей етап характеризується сформованістю педагогічної майстерності на адаптивному рівні, що означає початкову загальнопедагогічну підготовленість викладача та його мотивацію до формування та розвитку педагогічної майстерності.

Викладачі спецдисциплін, які розпочали свою роботу в ПТНЗ, як правило, не мають педагогічної освіти, працюють інтуїтивно, на основі власного обмеженого досвіду освітньої діяльності. Оскільки вони є висококваліфікованими фахівцями в певній галузі, оновлення й удосконалення спеціальних професійних знань і вмінь для них є звичною справою. Водночас вважаємо, що про рівень сформованості у таких викладачів педагогічної майстерності вести мову недоречно, оскільки вони у кращому разі ознайомлені із загальними психолого-педагогічними положеннями. Приблизно на тому ж рівні перебувають молоді викладачі спецдисциплін, які отримали освітню кваліфікацію бакалавра за напрямом «Професійне навчання» (зазвичай – заочно).

Для таких викладачів доцільно організувати психолого-педагогічну підготовку за типом «школи молодих педагогів». Наприклад, у Львівському навчально-науковому центрі професійної освіти НПУ ім. М. П. Драгоманова діють курси спеціальної педагогічної підготовки (100 год.), які надають первинну педагогічну освіту працівникам ПТНЗ. Після їх закінчення викладачі оволодівають основами педагогіки і психології та досягають адаптивного (опорного) рівня педагогічної підготовленості як підґрунтя майбутньої педагогічної майстерності. Провідною ознакою є розвинута мотивація до свідомої самостійної діяльності з професійного, педагогічного та особистісного вдосконалення, оскільки недосвідчений педагог-початківець швидко усвідомлює недостатність психолого-педагогічних знань і вмінь, брак педагогічної техніки, що не дає змоги забезпечувати ефективність навчально-виховного процесу, впроваджувати новітні освітні технології.

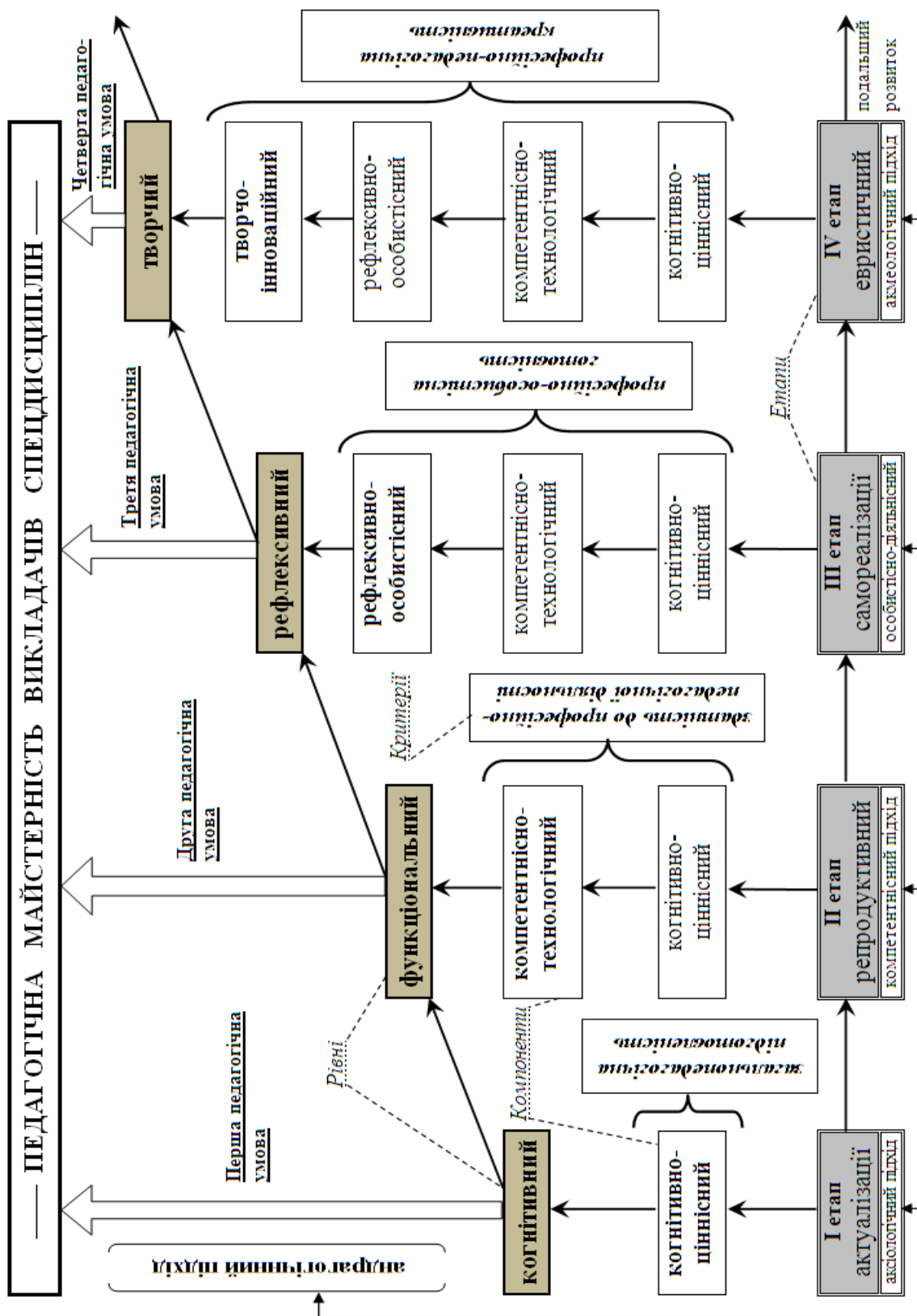


Рис. 1. Розвиток педагогічної майстерності викладачів спеціалізації ПТНЗ кулінарного профілю

I етап – *актуалізації* – передбачає розвиток когнітивно-ціннісного компонента педагогічної майстерності (розвиток інших компонентів педагогічної майстерності передбачає певну знаннєву «базу», основу). Метою цього етапу є досягнення когнітивного рівня педагогічної майстерності, критерієм сформованості якого є загальнопедагогічна підготовленість.

Професійна діяльність викладача спецдисциплін у ПТНЗ вимагає від нього високого теоретичного рівня підготовки з відповідного предмета, володіння ефективними формами, методами і засобами навчання, які забезпечують досягнення учнями міцних і глибоких знань, розвивають їхні професійно значущі уміння і навички та формують готовність до їх практичного застосування в майбутній професійній діяльності. Високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності у цьому сенсі зумовлюється рівнем педагогічної майстерності як комплексу властивостей особистості педагога. У контексті розвитку педагогічної майстерності викладачів спецдисциплін її структура має проектуватися на профіль професійної підготовки майбутніх фахівців. З метою оптимізації педагогічної діяльності викладачів спецдисциплін, які часто не мають спеціальної педагогічної освіти, пропонуємо впровадити на курсах підвищення кваліфікації розроблений авторський спецкурс «Розвиток педагогічної майстерності» [5], метою якого є розвиток педагогічної майстерності викладачів спецдисциплін на основі актуалізації особистісних потреб щодо: професійного саморозвитку та готовності до безперервної освіти; вдосконалення індивідуального стилю педагогічної діяльності з опорою на професійні цінності шляхом підвищення професійної культури, формування свідомого ставлення до самоорганізації педагогічної діяльності на основі творчого підходу до неї.

У процесі вивчення спецкурсу викладачі спецдисциплін навчатися обирати оптимальну стратегію взаємодії з учнями, здійснювати позитивний педагогічний вплив на них; творчо самореалізуватися і самовдосконалюватися у професійній діяльності, створювати програми власного розвитку на основі самоаналізу професійної діяльності; оцінювати, аналізувати і вирішувати різні педагогічні завдання та ситуації, застосовувати сучасні форми і методи викладання спецдисциплін у ПТНЗ. Крім того, опанування спецкурсу сприятиме постійному підвищенню рівня інформаційної та комунікативної культури, цілеспрямованому використанню в навчальному процесі новітніх технологій та оптимальному

поєднанню інноваційних методів навчання з традиційними у процесі викладання спеціальних дисциплін.

II етап – *репродуктивний* – когнітивно-ціннісний компонент педагогічної майстерності доповнюється компетентісно-технологічним. Результатом цього етапу є сформованість педагогічної майстерності на функціональному рівні, який свідчить про притаманну викладачеві здатність до продуктивної професійно-педагогічної діяльності. Він передбачає досягнення оптимального поєднання теоретичної та практичної підготовки, розвиток мотивації до вдосконалення особистісних і професійних якостей з урахуванням особливостей обраної професії. Для цього на курсах підвищення кваліфікації потрібно цілеспрямовано використовувати досягнення сучасної психолого-педагогічної науки та інноваційних виробничих технологій у процесі формування й розвитку педагогічної майстерності викладачів спецдисциплін на ціннісній основі; спрямовувати зміст, форми, методи і засоби розвитку педагогічної майстерності викладачів на формування в них готовності виконувати професійну діяльність на основі підвищення рівня педагогічної культури, розвитку професійно-педагогічної компетентності, досягнення особистісної зрілості та формування індивідуального стилю педагогічної діяльності.

III етап – *самореалізації* – до когнітивно-ціннісного і компетентісно-технологічного компонентів педагогічної майстерності додається рефлексивно-особистісний. Наслідком третього етапу є рефлексивний рівень сформованості педагогічної майстерності, який визначається всебічною професійно-особистісною готовністю педагога. Його досягнення потребує: приведення обсягів та змісту підвищення кваліфікації педагогічних працівників ПТНЗ у відповідність до діагностично визначених цілей у розвитку професійно-педагогічної компетентності, а також до поточного та перспективного соціально-економічного розвитку держави; задоволення інтересів викладачів спеціальних дисциплін у постійному підвищенні їхньої професійно-педагогічної компетентності відповідно до досягнень сучасної психолого-педагогічної науки та інноваційних технологій; розширення світогляду, підвищення професійної та загальної культури; вивчення вітчизняного і зарубіжного досвіду викладання спеціальних дисциплін у закладах професійної освіти; застосування сучасних педагогічних технологій, зокрема інформаційно-комунікаційних, на засадах диференціації, індивідуалізації освітнього процесу, спрямованих на особистісний і професійний

розвиток педагогів; опанування новітніх засобів навчання і методів викладання спецдисциплін у ПТНЗ відповідного профілю.

Врахування цих положень при організації курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників ПТНЗ забезпечить зростання рівня педагогічної культури, розвиток професійно-педагогічної компетентності, сприятиме досягненню особистісної зрілості слухачів та, закономірно, зумовить формування у них власного стилю професійно-педагогічної діяльності.

На IV етапі – *евристичному* – відбувається нарощення творчо-інноваційного компонента педагогічної майстерності на основі когнітивно-ціннісного, компетентнісно-технологічного та рефлексивно-особистісного, а також інтегрування всієї сукупності компонентів. Результатом евристичного етапу є сформованість творчого рівня педагогічної майстерності, що визначається професійно-педагогічною креативністю і передбачає інноваційну діяльність педагога у своїй галузі.

Педагогічна творчість стосується усіх сторін діяльності викладача, а досягнення творчого результату забезпечується систематичними цілеспрямованими спостереженнями, застосуванням педагогічного експерименту, критичним використанням передового педагогічного досвіду. Готовність до творчої педагогічної діяльності виявляється передусім у прагненні постійно вдосконалювати свою педагогічну майстерність, відкидати застарілі та знаходити новітні й більш досконалі методи і прийоми роботи, творчо застосовувати передовий досвід, аналізувати свою роботу.

Розглядаючи систему підвищення кваліфікації у контексті професійного самовдосконалення викладачів ПТНЗ як елементу їхньої педагогічної майстерності вважаємо, що ефективний розвиток мотивації професійного самовдосконалення відбувається завдяки конкретизації, об'єктивізації системи професійних вимог до викладачів, критеріїв оцінки їхньої професійної діяльності. Саме система підвищення кваліфікації має вчити викладачів майстерності роботи над собою, розвивати мотивацію професійного самовдосконалення шляхом розроблення та впровадження цільових програм професійної підготовки та перепідготовки викладачів, проведення спеціальних науково-методичних семінарів, тренінгів професійного зростання, викладацьких майстерень, розробки портфоліо викладача тощо.

Отже, актуалізація потреб викладачів спеціальних дисциплін щодо постійного самовдосконалення у професійно-педагогічній діяльності передбачає: стимулювання потреби в постійному

самовдосконаленні у професійній діяльності через зацікавленість вдосконаленням професійних якостей як відображення потреби особистості; розвиток стійкого інтересу до професійно-педагогічної діяльності через постійну підтримку мотивації саморозвитку, інтересу до використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому просторі професійної школи; формування цілеспрямованості у виробленні індивідуального стилю педагогічної діяльності; вдосконалення професійно значущих якостей особистості викладача спецдисциплін.

У ході педагогічного експерименту у слухачів курсів підвищення кваліфікації, які навчалися за нашою методикою, було виявлено більш ефективний розвиток педагогічної майстерності за такими критеріями: загальнопедагогічна підготовленість, здатність до професійно-педагогічної діяльності, професійно-особистісна готовність, професійно-педагогічна креативність. У результаті розвитку всіх компонентів педагогічної майстерності (когнітивно-ціннісного, компетентісно-технологічного, рефлексивно-особистісного, творчо-інноваційного) викладачі спецдисциплін стають спроможними планувати, творчо здійснювати та прогнозувати наслідки власної освітньої діяльності – процесу підготовки професійно компетентних фахівців [6]. Це свідчить про доцільність упровадження запропонованої методики в систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників для розвитку педагогічної майстерності викладачів спеціальних дисциплін ПТНЗ.

Висновки. Педагогічна майстерність викладача спеціальних дисциплін ПТНЗ пов'язана з його професійною спеціалізацією та педагогічною функцією. Її високий рівень є гарантією успішної професійної підготовки майбутніх фахівців до трудової діяльності в обраній галузі. Розвиток педагогічної майстерності викладачів спецдисциплін ПТНЗ потребує застосування у процесі підвищення кваліфікації методики, спрямованої на підвищення рівня їхньої загальнопедагогічної підготовленості, розкриття професійно-педагогічного потенціалу особистості, цілеспрямованого неперервного самовдосконалення, вироблення індивідуального стилю педагогічної діяльності.

Потреби розвитку педагогічної майстерності на кожному етапі методики зумовлюють обґрунтування певної педагогічної умови, забезпечення якої в освітньому процесі курсів підвищення кваліфікації дає змогу викладачам спецдисциплін сформулювати відповідний компонент і, таким чином, досягти конкретного рівня педагогічної

майстерності. Тобто, кожен етап розвитку педагогічної майстерності узгоджується з однією з педагогічних умов, яка забезпечує досягнення певного рівня сформованості педагогічної майстерності. Поступове нарощення компонентів забезпечує послідовність і системність цього процесу, а також сприяє усвідомленню викладачами необхідності постійного професійного й особистісного самовдосконалення, розвитку педагогічної техніки, формування готовності до творчої педагогічної діяльності з урахуванням сучасних вимог до підготовки кваліфікованих фахівців різного профілю.

Список використаної літератури

1. Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні : затверджена МОН України та АПН України 05.07.2004 р. // Професійно-технічна освіта. – 2004. – № 3. – С. 2–5.
2. Оверко Н. Концептуальні підходи до розвитку педагогічної майстерності викладачів ПТНЗ у контексті модернізації освіти / Оверко Наталія // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка. – 2014. – № 1 (12). – С. 305–310.
3. Оверко Н. До питання структури педагогічної майстерності викладача професійно-технічної освіти / Н. Я. Оверко // Global scientific unity 2014 : The European Scientific and Practical Congress ; Prague (Czech Republic), 28th of November 2014. – Copenhagen: «Science & Genesis», 2014. – Vol.3. – P. 227–235.
4. Оверко Н. Я. Педагогічні умови розвитку фахової майстерності викладачів спецтехнологій у ПТНЗ кулінарного профілю у процесі підвищення кваліфікації / Наталія Оверко // Молодий вчений. – 2015. – № 2 (17). – Ч. V. – С. 82–87
5. Оверко Н. Я. Розвиток педагогічної майстерності : навчальна програма для підвищення кваліфікації викладачів спецтехнології ПТНЗ кулінарного профілю / укл. Н.Я. Оверко. – Львів: НМЦ ПТО у Львівській обл., 2014. – 32 с.
6. Оверко Н. Я. Розвиток педагогічної майстерності викладачів спецдисциплін ПТНЗ кулінарного профілю: результати експерименту / Наталія Оверко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2015. – № 6. – С. 34–50.

Лариса Руденко, Наталія Оверко

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

В статье освещены основные теоретические положения авторской методики развития педагогического мастерства преподавателей специальных дисциплин профессионально-технических учебных заведений (ПТУЗ) в процессе повышения квалификации. Предпосылкой ее разработки является тот факт, что большинство преподавателей специальных дисциплин в ПТУЗ различного профиля имеют опыт профессиональной деятельности в различных отраслях производства и сфере обслуживания, однако не имеют педагогического образования. Качественное же обновление профессиональной подготовки в системе профтехобразования требует от педагогов сочетания фундаментальных профессиональных знаний с педагогическими, творческим подходом к

развитию конкретных образовательных проблем, внедрения в процесс профессиональной подготовки инновационных методик. Учитывая это, развитие педагогического мастерства преподавателей спецдисциплин можно обеспечить в процессе повышения квалификации.

С этой целью авторами статьи разработана и внедрена на курсах повышения квалификации педагогических работников системы профтехобразования методика развития педагогического мастерства преподавателей специальных дисциплин, которая предлагает осуществлять этот процесс поэтапно.

Каждый этап методики согласуется с одним из педагогических условий, которое гарантирует достижение определенного уровня сформированности педагогического мастерства. Постепенное наращивание компонентов обеспечивает последовательность и системность этого процесса, а также способствует осознанию преподавателями необходимости постоянного профессионального и личностного самосовершенствования, развития педагогической техники, формирования готовности к творческой педагогической деятельности с учетом современных требований к подготовке квалифицированных специалистов разного профиля.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, профессионально-технические учебные заведения, преподаватели специальных дисциплин, повышение квалификации

Larisa Rudenko, Natalia Overko

DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL SKILLS OF SPECIAL SUBJECTS' TEACHERS WHILE ADVANCED TRAINING

The article highlights the basic theoretical principles of the author's technique of pedagogical skills development of special subjects' teachers at vocational schools in the process of advanced training. A prerequisite for its development is the fact that the majority of special subjects' teachers at vocational schools in various fields have professional experience in various industries and the service sector; however, they do not have pedagogical education. The quality update of training in the vocational education system requires that teachers have basic professional knowledge as well as pedagogical one, creative approach to the development of specific educational problems, implementation of innovative techniques into the training process. Taking it into consideration, the development of pedagogical skills of special subjects' teachers can be achieved in the process of advanced training.

For that purpose, the technique of pedagogical skills development of special subjects' teachers, which offers to carry out this process step by step, was designed and implemented on the advanced training courses for teachers of vocational education system. Each stage of the technique is consistent with one of the pedagogical conditions that insure the achievement of a certain level of pedagogical skills formation. The gradual build-up of components provides a consistent and systematic process, and promotes teachers' awareness of the need for constant professional and personal self-development, development of pedagogical techniques, and formation of readiness for creative educational activities in accordance with modern requirements for the training of qualified specialists in different fields.

Keywords: pedagogical skills, vocational schools, special subjects' teachers, advanced training

References

1. Kontsepsiia rozvytku profesiino-tekhnichnoi (profesiinoi) osvity v Ukraini : zatverdzhena MON Ukrainy ta APN Ukrainy 05.07.2004 (2004). Profesiino-tekhnichna osvita, 3, 2–5.
2. Overko, N. (2014). Kontseptualni pidkhody do rozvytku pedahohichnoi maisternosti vykladachiv PTNZ u konteksti modernizatsii osvity. Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu. Seriya: Pedahohika, 1 (12), 305–310.
3. Overko, N. (2014). Do pytannia struktury pedahohichnoi maisternosti vykladacha profesiino-tekhnichnoi osvity. Global Scientific Unity 2014: The European Scientific and Practical Congress; Prague (Czech Republic), 28th of November 2014. Copenhagen: «Science&Genesis», 3, 227-235.
4. Overko, N. Ya. (2015). Pedahohichni umovy rozvytku fakhovoi maisternosti vykladachiv spetstekhnolohii u PTNZ kulinarnoho profilii u protsesi pidvyshchennia kvalifi-katsii. Molodyi vchenyi [Young Scientist], 2 (17), part V, 82–87.
5. Overko, N. Ya. (2014). Rozvytok pedahohichnoi maisternosti : navchalna prohrama dlia pidvyshchennia kvalifikatsii vykladachiv spetstekhnolohii PTNZ kulinarnoho profilii. Lviv : NMTs PTO u Lvivskii obl., 32.
6. Overko, N. Ya. (2015). Rozvytok pedahohichnoi maisternosti vykladachiv spetsdystsyplin PTNZ kulinarnoho profilii: rezultaty eksperymentu. Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity [Pedagogy and Psychology of Professional Education], 6, 34–50.

Одержано 27.03.2016 р.

УДК 378: 373.3:37.01846

Олена Криволап,
м. Запоріжжя

ПІДГОТОВКА В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті проаналізовано зміст підготовки вчителя початкової школи до розвитку творчого потенціалу молодших школярів у післядипломній освіті. Визначено особливості підготовки вчителя у курсовий і міжкурсний періоди. Обґрунтовано важливість андрагогічних принципів навчання дорослих. Здійснено аналіз змістового наповнення курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів щодо

формування в них готовності до розвитку творчого потенціалу молодших школярів.

Ключові слова: вчитель, інститут післядипломної педагогічної освіти, навчально-методичне забезпечення, післядипломна освіта, самоосвіта, творчі здібності учнів, творчий потенціал.

Постановка проблеми. Розвиток неперервної освіти, створення широкої мережі закладів і установ освіти дорослих, у яких можуть підвищувати професійну компетентність різні професійні та вікові групи дорослого населення, є важливим завданням освітньої галузі. На необхідності внесення змін до змісту навчання в початковій школі, створення умов для інтелектуального і творчого розвитку молодших школярів відповідно до їх особистісних інтересів, потреб і здібностей наголошено в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр. Виникла потреба в оновленні науково-методичного забезпечення підготовки вчителів початкової школи в післядипломній педагогічній освіті.

Однією з проблем підготовки вчителів початкових класів у післядипломній освіті має бути спрямування вектора педагогічної діяльності на розвиток творчих здібностей кожної дитини. Реалії нового тисячоліття вимагають активізації творчого потенціалу особистості, організації творчої діяльності учнів початкової школи.

Актуальність зазначеної проблеми посилюється виявленими в процесі дослідження суперечностями між: об'єктивною потребою держави в учителях із високим рівнем професійної компетентності та нездатністю післядипломної освіти цілеспрямовано, системно й оперативно її розвивати; потребами вчителя початкової школи до постійного професійного вдосконалення та недостатнім рівнем розробленості навчально-методичного забезпечення процесу навчання педагогів в умовах неперервної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У контексті філософських аспектів організації навчального процесу в закладах післядипломної педагогічної освіти значний інтерес мають роботи українських учених В. Андрущенко, В. Кременя, В. Олійника. Проблему інтеграції педагогічної науки і практики в підготовці вчителів у неперервній освіті розглядають у своїх працях Н. Ничкало, Л. Лук'янова, О. Огієнко, Л. Хомич та ін.

Здійснений сучасними вітчизняними дослідниками В. Вітюк, О. Варецькою, Н. Гордуз, К. Гоцуляк та ін. аналіз діяльності обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти (далі – ІППО) щодо

вдосконалення і підвищення професіоналізму вітчизняних педагогів свідчить про те, що основними напрямками їхньої роботи є: організація неперервної освіти педагогічних і управлінських кадрів на основі специфічних і андрагогічних принципів навчання; формування нового змісту та використання активних й інтерактивних методів у навчальному процесі курсів підвищення кваліфікації; запровадження інформаційно-комунікативних технологій навчання; розвиток психолого-педагогічної культури вчителів і управлінської компетентності керівних кадрів закладів освіти; розвиток готовності педагогічних працівників мобільно реагувати на зміни в освітніх процесах. Сучасні вчителі початкової школи прагнуть до неперервного професійного вдосконалення у структурах післядипломної освіти.

У наукових дослідженнях вітчизняних учених (В. Олійника, А. Кузьмінського, Н. Протасової та ін.) як одне із завдань ІППО виокремлено зміну життєвих і професійних стереотипів слухачів, переконання їх в об'єктивності й доцільності суспільних змін, необхідності, з одного боку, особисто змінитися, адаптуючись до цих змін, з іншого – переглянути й удосконалити зміст, форми і методи своєї професійної діяльності [2]. Визначаючи перспективи розвитку післядипломної педагогічної освіти, В. Олійник зауважує, що вкрай важливо підготувати такі педагогічні й керівні кадри, які будуть здатні ефективно здійснювати професійну діяльність в умовах нестабільності і невизначеності [3]. Основною метою діяльності ІППО є забезпечення неперервності професійної освіти педагогів, розвиток у них готовності пристосовуватися до змін в освітній галузі, до нових вимог суспільства щодо результатів навчання і виховання молодого покоління. У такому випадку метою курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів є формування готовності до розвитку творчого потенціалу молодших школярів.

Мета статті – проаналізувати зміст підготовки вчителів початкових класів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів у післядипломній освіті.

Виклад основного матеріалу. Відомий американський дослідник проблем особистості А. Маслоу визначав, що гуманістичною метою освіти є «самоактуалізація особистості, її становлення...» [5, с. 10]. Думка зарубіжного науковця відповідає тенденціям сучасної вітчизняної післядипломної педагогічної освіти. Актуальним є врахування гуманістичної мети неперервної освіти та самоосвіти для професійного вдосконалення педагогів.

Здійснений теоретичний аналіз наукових досліджень вітчизняних дослідників щодо напрямів удосконалення післядипломної педагогічної освіти вчителів початкових класів дає можливість виокремити стан підготовки цих вчителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів. Так, науковцями досліджувалася підготовка вчителя в післядипломній педагогічній освіті: до диференційованого навчання та інтерактивного навчання молодших школярів; до музично-творчого розвитку учнів; до формування у вчителів початкової школи в післядипломній педагогічній освіті соціальної компетентності. Варто відзначити, що проблема підготовки вчителя початкової школи до розвитку творчого потенціалу молодших школярів не знайшла ще свого вирішення у практиці ІІІО, що свідчить про актуальність розроблення змісту такої підготовки, обґрунтування умов її організації, побудови моделі та перевірки її ефективності.

У розробленні змісту підготовки вчителів початкової школи до розвитку творчого потенціалу молодших школярів важливо, на нашу думку, враховувати особливості організації навчального процесу для дорослої аудиторії на курсах підвищення кваліфікації в ІІІО. Аналіз методологічних підходів і загальнодидактичних та андрагогічних принципів, які, на нашу думку, є базовими в післядипломній педагогічній освіті, дозволяє визначити такі суттєві особливості організації процесу підготовки вчителів початкової школи до розвитку творчого потенціалу молодших школярів на курсах підвищення кваліфікації: а) надання слухачам можливостей для обміну професійним досвідом (наприклад, обговорення на семінарських заняттях досвіду з розвитку творчих здібностей учнів); б) надання переваги практико орієнтованим формам опрацювання навчальної інформації, що допоможе вчителю, на нашу думку, застосовувати набутий навчальний матеріал зразу після курсів; в) здійснювати пролонговане навчання (приміром, організувати творчі групи для вчителів початкової школи саме з проблеми розвитку творчого потенціалу молодших школярів, запровадити постійно діючі методичні семінари обласного рівня тощо). На наше переконання, важливо дібрати такі форми і методи навчання дорослих, які враховували б усі вищезазначені особливості.

Одним із аспектів підготовки вчителя початкової школи до розвитку творчого потенціалу учнів, відзначає О. Комар, є підготовка його до запровадження інтерактивних технологій [1, с. 379]. При здійсненні інтерактивного навчання, на думку авторки, основні

компоненти педагогічної діяльності вчителя мають бути зумовлені організацією ефективної навчально-виховної взаємодії з молодшими школярами, а результатом такої взаємодії стане творча спрямованість учнів на заняттях у початковій школі. Варто зауважити, що вчителів початкових класів із певним стажем роботи іноді нелегко відійти від усталених стереотипів педагогічної діяльності, важко застосовувати нові освітні технології, методи і засоби для підвищення ефективності навчання учнів [1].

Досліджуючи проблеми виявлення і підтримки естетичної обдарованості учнів початкової школи, В. Тименко наголошує, що підготовка вчителів до розвитку естетичної обдарованості молодших школярів передбачає організацію навчального процесу, теоретичною основою якого є сукупність педагогічних умов, що дозволяють здійснювати педагогічно доцільний взаємозв'язок між змістом, формами і методами творчої праці та рівнем готовності вчителів до організації продуктивної взаємодії учнів у початковій школі [4].

Аналіз змісту підготовки в ІІІО, опрацювання навчальних і навчально-тематичних планів курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів в обласних ІІІО свідчить, що вони не забезпечують належного рівня підготовки вчителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів. Так, у модулі «Фундаментальна підготовка» в темах, пов'язаних із інноваційними технологіями в початковій школі, відсутній матеріал, який би спрямовував вчителів на розвиток творчого потенціалу молодших школярів. У модулі «Фахова підготовка» також відсутні теми, які б давали вчителів знання про методи й засоби розвитку творчого потенціалу учнів. У планах роботи творчих груп вчителів початкової школи нами не виявлено відповідних тем. Окрема навчальна інформація з розвитку творчих здібностей молодших школярів запропонована в тематиці спецкурсів, які входять до навчально-тематичного плану курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів.

На нашу думку, необхідно до навчально-тематичних планів курсів підвищення кваліфікації вчителів школи І ступеня запровадити тематику занять, яка б передбачала формування мотивації вчителів до розвитку творчих здібностей учнів. Наприклад, пропонуємо до «Модуля 2 (Фундаментальна підготовка)» навчально-тематичного плану до тем «Педагогічна інноватика» або «Інноваційні освітні технології» внести такі теми, як: «Психолого-педагогічна готовність учителя до інноваційних процесів у освіті» (лекційне заняття); «Майстерність педагога у впровадженні інноваційних освітніх

технологій як умова розвитку творчих здібностей молодшого школяра» (лекційне заняття), «Специфіка побудови уроків на гуманно-особистісній і креативній основі в початковій школі» (практичне заняття), «Культура педагогічної творчості як умова реалізації гуманно-особистісної технології в початковій школі» (практичне заняття), «Система розвитку творчого потенціалу учнів на заняттях у початковій школі» (лекційне заняття).

Проаналізувавши тематику постійно діючих методичних семінарів під керівництвом викладачів і методистів ІППО слід відзначити, що до їхньої тематики входять теми, присвячені вдосконаленню діяльності вчителів початкової школи з розвитку творчого потенціалу молодших школярів. Запропоновані теми висвітлюють тільки окремі характеристики формування й розвитку творчих здібностей учнів, відсутня системність і послідовність у підготовці вчителів початкових класів у міжкурсовий період до розвитку творчого потенціалу молодших школярів.

Зміст підготовки вчителів початкової школи до розвитку творчого потенціалу школярів у післядипломній педагогічній освіті, на думку В. Тименко, відповідає таким особливостям, як: концентризм (дозволяє встановити зв'язок між відомим і невідомим, розвивати, розширювати, систематизувати уявлення вчителів про види і способи розвитку творчих здібностей учнів); перехід від простого до складного, від відомого до невідомого або маловідомого (дає можливість поступово розширювати, збагачувати зміст кожної навчальної теми); взаємозв'язок змісту навчання на курсах підвищення кваліфікації з практичною діяльністю в початковій школі (передбачає відвідування у школах уроків педагогів-методистів); забезпечення позитивної мотивації слухачів при засвоєнні навчального матеріалу з метою закріплення інтересу до організації творчої діяльності молодших школярів на заняттях; взаємозв'язок методів і прийомів навчання (з метою їхнього ефективного оптимального поєднання в різних навчальних ситуаціях) [4].

Підготовка вчителів початкових класів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів є важливим складником навчального процесу в ІППО у міжкурсовий період, який має свою специфіку, а також частково реалізована в самоосвітній діяльності педагогів.

Отже, в курсовий період післядипломна освіта вчителів здійснюється на планових курсах підвищення кваліфікації вчителів початкових класів за ліцензованими програмами підготовки; при проходженні варіативних (також ліцензованих програм спецкурсів і

навчальних тренінгів, наприклад, як обов'язковий тренінг «Intel. Навчання для майбутнього»). Заходи курсового періоду є обов'язковим для всіх учителів. У міжкурсовий період післядипломна освіта вчителів початкових класів реалізовується в ході участі в обласних семінарах за актуальною для кожного регіону тематикою, на заняттях творчих груп учителів (тематика творчих груп відповідає особистісно-професійній спрямованості та колу професійних інтересів вчителів початкових класів), у ході проведення районних або місцевих методичних об'єднань учителів початкових класів. Варто наголосити, що відвідування заходів у міжкурсовий період не є обов'язковим для всіх учителів. Самоосвітня діяльність учителя початкової школи є показником творчої особистості педагога, вона характеризує його мотивацію до професійного самовдосконалення. Цей вид діяльності сучасного вчителя впливає на ефективність його післядипломної педагогічної освіти і визначає загалом рівень його професійної сформованості, зокрема готовності до розвитку творчого потенціалу молодших школярів.

Викладачі та методисти ІППО активно співпрацюють із учителями початкових класів як в очному форматі, так і в дистанційному. Так, наприклад, на порталі «ЗапоВікі» у Запорізькому обласному інституті післядипломної педагогічної освіти створено онлайн бібліотеку з метою здійснення позааудиторної діяльності слухачів у курсовий період, а також для самовдосконалення вчителів у міжкурсовий період і для самоосвіти.

Висновки. Оскільки підготовка вчителів початкових шкіл до розвитку творчого потенціалу молодших школярів у післядипломній освіті передбачає такі складові, як навчання дорослих, психолого-педагогічну підтримку самоосвітньої діяльності вчителя, управління професійним удосконаленням педагогів, кожна з яких має свої форми, методи і засоби, то можна вважати, що вони властиві й відносно самостійному процесу підготовки вчителів до розвитку творчого потенціалу учнів початкових класів. Зміст такої підготовки ґрунтується на дидактичних, андрагогічних і психологічних засадах. На нашу думку, напрямами оновлення змісту підготовки вчителів початкової школи до розвитку творчого потенціалу учнів у післядипломній освіті є: упровадження гнучкої (фактичної, а не декларативної) пролонгованої професійно орієнтованої підготовки як поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих; комплексне застосування різноманітних форм навчання дорослих (зокрема у дистанційному форматі), які відповідають

професійним і особистісним потребам, мотивам, уподобанням учителів; реальне зближення післядипломної педагогічної освіти із соціальним середовищем через співпрацю суб'єктів соціокультурного простору з метою надання рівного доступу до освіти всім педагогам (незалежно від віку, категорій, фінансового та економічного стану тощо); збагачення творчою компонентою всіх програм курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів, навчально-методичного, організаційного та інформаційного забезпечення, безпосередньо навчального процесу в курсовий період і самоосвітнього процесу в міжкурсовий період; здійснення підвищення кваліфікації (спеціалізації, стажування) вчителів за іншими формами післядипломної освіти; підготовка та видання відповідних навчально-методичних рекомендацій.

У перспективі потребують дослідження педагогічні умови підготовки вчителів початкових класів у післядипломній освіті до розвитку творчого потенціалу молодших школярів.

Список використаної літератури

1. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ольга Анатоліївна Комар. – Умань, 2011. – 382 с.
2. Кузьмінський А. І. Післядипломна педагогічна освіта: теорія і практика : [монографія] / А. І. Кузьмінський. – Черкаси : ЧДУ, 2002. – 288 с.
3. Олійник В. В. Сьогодення та перспективи розвитку післядипломної педагогічної освіти / В. В. Олійник // Постметодика. – 2012. – № 4 (107). – С. 2–7.
4. Тименко В. П. Формування професійної готовності майбутніх учителів до виявлення і підтримки естетичної обдарованості учнів початкової школи / В. П. Тименко // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2013. – Т. 6. – С. 101–106.
5. Maslow A. H. Toward Psychology of Being / A. Maslow. – N.Y. : Van Nostrand, 1968. – 240 p.

Елена Криволап

ПОДГОТОВКА В ПОСЛЕДИПЛОМНОМ ОБРАЗОВАНИИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье проанализировано содержание подготовки учителя начальных классов по развитию творческого потенциала младших школьников в последипломном образовании. Выявлены особенности подготовки учителя в курсовой и межкурсовой периоды. Обоснована важность андрагогических принципов обучения взрослых. Осуществлен анализ тематического содержания курсов повышения квалификации учителей начальных классов с целью формирования у них готовности к развитию творческого потенциала младших школьников.

Ключевые слова: учитель, институт последипломного педагогического образования, учебно-методическое обеспечение, последипломное образование, самообразование, творческие способности, творческий потенциал.

Yelena Krivolap

THE CONTENT OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' TRAINING FOR THE CREATIVE POTENTIAL DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN POSTGRADUATE EDUCATION

One of the problems of primary school teachers' training in postgraduate education is to prove the guidelines vector of teaching activities on the development of creative abilities of every child. From the early school years it is necessary to enhance the student's tendency to creative performance with new creative and intellectual abilities and effective methodologies. The realia of the new millennium requires the activation of personality's creative potential, creative activity of primary school students, creating psychological and pedagogical conditions for their professional self-expression and creative fulfillment.

The aim of the article is to analyze the content of primary school teachers' training on the development of primary school students' creative potential in postgraduate education.

The content of primary school teachers' training for the creative potential development of primary school students during training courses in postgraduate teachers' education complies with such features as: concentric (allows to establish a connection between the known and the unknown, to develop, enhance, organize teachers' ideas on the types and methods of the development of primary school students' creative abilities); transfer from simple to complex in teaching of adults, from the known to the unknown or little known (makes it possible to gradually expand, enrich the content of each topic); the relationship of learning content during training courses with practical activities in primary school (includes visiting methodologist teachers' lessons at schools); providing students with positive motivation during learning to fix the interest in the development of primary pupils' creative activity in the classroom; interdependence of methods and techniques of training (for their efficient optimal combination in different learning situations).

Thus, the content of primary school teachers' training to the development of primary school students' creative potential in postgraduate education combines didactic, andragogical and psychological foundations of teachers' education as a particular category of working adults. In the long term we shall search pedagogical conditions of training.

Keywords: *teacher, teachers' training postgraduate institute, training supplies, postgraduate education, self-education, creative abilities, creative potential.*

References

1. Komar, O. A. (2011). *Teoretychni ta metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly do zastosuvannia interaktyvnoi tekhnolohii* [Theoretical and methodological foundations of training future primary teachers to use interactive technology]. Uman', 382.
2. Kuzminskyi, A. I. (2002). *Pisliadyplomna pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*. Cherkasy : ChDU, 288.

3. Oliynyk, V. V. (2012). Sohodennia ta perspektyvy rozvytku pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity. Postmetodyka, 4 (107), 2–7.
4. Tymenko, V. P. (2013). Formuvannia profesiinoi hotovnosti maibutnikh uchyteliv do vyivlennia i pidtrymky estetychnoi obdarovanosti uchniv pochatkovoї shkoly. Osvita ta rozvytok obdarovanoyi osobystosti, 6, 101–106.
5. Maslow, A. H. (1968). Toward Psychology of Being. N.Y., Van Nostrand. 240.

Одержано 20.08.2016 р.

УДК 37.091.33:811.161.2(71)

*Інна Машкова,
м. Київ*

МЕТОДИЧНІ РЕСУРСИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СУЧАСНІЙ КАНАДІ

У статті проаналізовано сучасний стан методичних ресурсів навчання української мови в Канаді в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. у мультикультурному середовищі цієї країни. З'ясовано, що характерними ознаками методичного забезпечення є підвищення якісної складової навчальних програм та методик завдяки застосуванню інноваційних технологій, посиленню наукової складової, ефективному співробітництву дослідницьких інституцій з освітянами-практиками. Автор підкреслює важливість і доцільність використання педагогічного досвіду українських канадців стосовно методики викладання української мови як іноземної для англомовних учнів, участі українських освітян у спільних проектах і програмах цього напрямку.

Ключові слова: *методичні ресурси, електронний освітній ресурс, ресурсний підхід, канадська українська мова, українська педагогічна періодика, українознавча освіта, канадський мультикультуралізм.*

Постановка проблеми. У контексті демократизації суспільного життя в Україні, духовно-інтелектуального відродження українського народу, розвитку його національної самосвідомості величезне значення має вивчення історичного досвіду та сучасних досягнень наших співвітчизників за кордоном, особливо української діаспори в Канаді.

Національна самоідентифікація насамперед відбувається через рідну мову, тому вивчення та використання її протягом більше ста

років представниками української спільноти в іншомовному середовищі були та залишаються важливими та водночас важкими завданнями, але завдяки активності української діаспори та підтримці федерального уряду україномовна та українознавча освіта найефективніше здійснюється саме в Канаді. У сучасному світі глобалізаційні процеси сприяють прискоренню розвитку полікультурності в усіх сферах життя, тому особливо важливим є її впровадження в світові освітні системи. Канаду можна вважати лідером цього процесу, оскільки ще в 1988 р. федеральним урядом було прийнято «Закон про канадську мультикультурність» (The Canadian Multiculturalism Act), де одним із завдань стає оберігати та підтримувати використання в суспільстві інших мов, крім англійської і французької, зміцнюючи разом із цим статус та використання офіційних мов Канади [12]. Канадський мультикультуралізм можна вважати базовою рисою канадського суспільства, канадською сутністю, основою канадської ідентичності, або загальноканадською ідентичністю, оскільки він об'єднує її спільноти в одне ціле. Федеральний уряд приділяє величезну увагу розвитку освіти країни, тому, орієнтуючись на цю полімовну, офіційно білігвальну країну з її різноманітними численними навчальними програмами, ефективними високотехнологічними навчально-методичними ресурсами, доцільно використовувати досвід канадських освітян для оптимізації навчання рідних та іноземних мов (особливо другої мови) в інших багатомовних країнах, у тому числі в Україні.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Питання розвитку українського шкільництва та центрів українознавства в Канаді, навчання української мови в англomовному середовищі, навчального шкільного програмного забезпечення україномовних навчальних закладів тощо ґрунтовно аналізуються у працях українських учених Н. Гавдиди, С. Романюк, І. Руснака та інших дослідників. І. Руснак детально аналізує начально-методичне забезпечення українського шкільництва в Канаді в ХХ ст. [7]. С. Романюк присвячено низку наукових досліджень і методичних праць рідномовній освіті в Україні і українській діаспорі (особливо канадській), тенденціям її розвитку на рубежі останніх століть, інноваційним підходам до мовної освіти [6]. Використання педагогічного досвіду українських канадців стосовно методики викладання української мови як іноземної для англomовних студентів, спільні проекти і програми в цьому напрямку досліджує Н. Гавдида [2].

Пресі та видавничій діяльності північноамериканських українців як ефективному каталізатору формування та розвитку національної освіти й виховання українців у діаспорі та як самостійному соціально-педагогічному явищу присвячені наукові праці А. Онковича та Г. Бигар (одноосібно і у співавторстві з С. Романюк та І. Руснаком) [5; 1].

Період широкого впровадження ідей полікультурності в світові освітні системи (і в Європі і на Північноамериканському континенті), у так званий глобалізаційний період, досліджує Н. Мукан. «Полікультурний компонент офіційної політики Канади дозволяє багатьом групам емігрантів та їх нащадкам зберегти рівень культури історичної батьківщини, – зауважує Н. Мукан. – Право мігрантів, представників національних меншин, на культурне самовираження закріплено в освітніх програмах більшості провінцій Канади, влада яких підтримує і фінансує вимоги емігрантських громад «третьої мови» (українців, італійців, німців), забезпечуючи навчання рідною мовою» [4, с. 146].

Система науково-методичного забезпечення процесу професійної підготовки майбутнього вчителя на основі ресурсного підходу, сутність цього поняття науково обґрунтовані в дослідженнях С. Микитюка [3, с. 8].

Аналіз різних аспектів сучасного стану розвитку українського шкільництва Канади, його навчально-методичного та матеріального забезпечення знаходимо в наукових, навчально-методичних працях та звітах, у творчому доробку таких канадських учених, освітян як Оленка Білаш, Алла Недашківська, Христина Гудима, Роберт де Лосса, Данило Струк та інших [8; 9; 10; 11]. Разом із тим сучасний стан і тенденції розвитку навчально-методичного забезпечення україномовних і двомовних програм у Канаді, їх значення для вивчення інших мов (особливо другої і третьої) потребує ще додаткового дослідження.

Метою статті є аналіз сучасного стану і перспектив розвитку методичних ресурсів навчання української мови у мультикультурному середовищі Канади.

Виклад основного матеріалу. Особливостями навчання української мови в сучасній Канаді є існування та розвиток такого феномену як канадсько-українська мова, розвинутий диференційований підхід до навчання, зумовлений різноманітністю груп учнів одночасно з їх невеликою чисельністю, взаємовплив канадських та українських методик на сучасному етапі розвитку обох країн, фундаментальні наукові дослідження канадських українознавців, які

також допомагають іншим етнічним спільнотам у пошуку та підтримці їх національної ідентичності. Канадські вчені звертають особливу увагу на різні підходи до навчання дітей української мови в школах України, де діти перебувають у рідномовному середовищі, і Канади, де більшість дітей знаходяться в англomовному оточенні.

Канадсько-українська мова (як, наприклад, канадська англійська або канадська французька тощо), яка деякими лінгвістами вважається діалектом, складається із загальної української лексики, діалектизмів, характерних для Західної України минулого століття, українізації англійських слів та привнесення граматичних структур із англійської мови.

Особливості фонетичної системи української мови дозволяють доволі швидко сформувати навички читання завдяки аналітико-синтетичному методу (від вимовляння звуку до його графічного зображення), використовуючи складовий метод читання на відміну від «методу цілих слів», характерному для навчання читання англійською. Ці методи більш прийнятні для двомовних учнів, у сім'ях яких розмовляють українською мовою вдома, але тим, у кого не сформовані навички усного мовлення, важко розуміти текст, не знаючи лексичного значення слів.

Для більшості українських канадців українська мова не є рідною, але іноземною мовою, якою вони користуються час від часу. Дослідження показують, що, якщо мову не використовують ні вдома, ні в школі, то такі мінімальні знання не достатні для активного користування, а тому і для передачі наступному поколінню, що перетворює її з «рідної мови» на «мову у спадок». Учителі та викладачі мають враховувати особливості української мови діаспори, велику кількість місцевих діалектизмів, різницю в синтаксисі та фразеології в порівнянні з мовними стандартами сучасної України. «Канадському територіальному варіанту української мови та особливостям її взаємин з англійською в англomовному середовищі присвятив свої ґрунтовні монографії відомий український мовознавець Ю. Жлуктенко, – відзначає Н. Гавдида. – У 1973 р. в співавторстві з Н. Тоцькою та Т. Молодід він опублікував підручник «Ukrainian», що започаткувало методику викладання української мови як іноземної для англomовних студентів» [2, с. 241].

Зважаючи на ці та інші особливості, при укладанні посібників і підручників, на відміну від традиційного граматичного, аналітико-синтетичного методу навчання мови, також враховується (для використання на практичних заняттях) «зорово-слуховий, розмовний,

слухо-розмовний методи, метод сугестопедії або самосугестопедії. Численні публікації, – зазначає Г. Бигар, – розкривають методіку застосування даних методів у практиці рідношкільних учителів Канади» [1, с. 13].

Стан викладання української мови та вдосконалення матеріального забезпечення його на Північноамериканському континенті в кінці 1990-х років ХХ ст. детально проаналізовано Робертом А. де Лосса. Вчений підкреслює, що, незважаючи на скорочення кількості студентів, які вивчають українознавчі дисципліни, зросли індивідуальні зусилля – явище, особливо підштовхнуте проголошенням незалежності України – і з'явилися нові програми із серйозними заявками на впровадження викладання української мови та українознавчих дисциплін, засновані сайти розширили багато аспектів своїх програм [9].

Виходячи із сутності поняття «ресурсний підхід» як сукупності технологій, способів, прийомів забезпечення, виявлення і використання ресурсів і розвитку потенціалів особистості [3, с. 8], можемо відзначити, що особистісно спрямована професійна діяльність канадських українських педагогів протягом останніх десятиліть призвела до успішного створення та постійного вдосконалення методичних ресурсів навчання української мови та інших українознавчих дисциплін, якими користуються не тільки на Північноамериканському континенті, а й поза його межами, і навіть в Україні.

До методичних ресурсів навчання (іншими словами, навчально-методичних ресурсів) ми відносимо: друковані навчально-методичні видання, електронний освітній (навчальний) ресурс (ЕОР) (англ. Digital learning objects: DLO), аудіо- і відео- навчально-методичні матеріали на різних типах носіїв, інформаційно-комунікаційні Інтернет-ресурси, періодичні (особливо педагогічні) видання в друкованому та цифровому вигляді.

Флагманом наукового та навчально-методичного напрямків розвитку українознавства в Канаді залишається Альбертський університет, проте важливий внесок робить Департамент германських та слов'янських студій Манітобського університету, українську мову в якому вивчають не тільки філологи, а також студенти медичного, географічного, політологічного та деяких інших напрямків спеціалізації. Саме в провінції Манітоба в 1979 р. було введено і розповсюджено Англійсько-українську двомовну програму (EUBP – English-Ukrainian Bilingual Program), яка підвищує академічний рівень та якість знань учнів, збагачує та доповнює рідну мову дитини та

додаткові мови, розвиває критичне мислення та визнання культурної різноманітності в Канаді та світі. Ця програма за останні десятиріччя заслужила визнання в світовій громаді.

Не можна недооцінити роль Всеканадських вчительських конференцій, які проводить Конгрес українців Канади (КУК), де обговорюються важливі питання україномовної освіти, а Методичний кабінет його Шкільної ради плідно співпрацює з освітніми установами України. На Другій Всеканадській конференції вчителів української мови, присвяченій 40-й річниці української двомовної освіти в Альберті (2-4 травня 2014 р., м. Едмонтон), КУК повідомив громаду, що Методичний Центр Української Мови (МЦУМ) Канадського Інституту Українських Студій був визнаний провідним центром, який підтримує розвиток української мовної освіти. Участь МЦУМ у конференції супроводжувалась вражаючим показом його ресурсних матеріалів, таких як навчальні серії «Нова», «Тут і там», «Будьмо!» та каталогами його видань.

Заснований при Канадському Інституті Українських Студій (КІУС) в 1987 р. Методичний кабінет Української мови (МКУМ, тапер – МЦУМ) та сучасний Центр україномовної освіти (ULEC – Ukrainian Language Education Centre), який називає себе видавничою зброєю (the publishing arm) КІУСу активно працюють над методикою викладання української мови для учнів середніх і старших класів загальноосвітніх закладів Канади. Пріоритетними завданнями є розроблення і створення навчальних матеріалів для української двомовної програми, також співпраця з двомовними батьківськими організаціями, з Конгресом Українців Канади. Під керівництвом О. Білаш, першого координатора двомовної програми в 1977 р. була створена джерельна бібліотека. За 20 років, починаючи з 1990-х рр., МКУМ видав і розповсюдив 52 видання не тільки у Північній Америці, а й в інших діаспорах. На той момент понад 7000 одиниць зберігання містили друковані матеріали про викладання української мови, періодику, аудіовізуальні матеріали, анотовані бібліографії для спеціальних святкувань і тем.

Методичним центром української мови постійно ведеться розробка, оновлення та удосконалення посібників з української мови та культури для учнів та студентів. Серія «Нова» (призначена для елементарної школи) дуже ефективно розроблена з метою навчання дітей української як другої мови. Кожний із шести рівнів серії відповідає роботі учнів у класі (з першого по шостий) та містить у собі книгу для вчителя, книгу для учня та багато додаткових

матеріалів, які вчитель може розподіляти за своїм розумінням для класної роботи. «Нова» є результатом багаторічних наукових досліджень та практичної апробації. Це – цілісна система, створена і удосконалена вчителями-професіоналами.

Центр україномовної освіти (ULEC) продовжує друкувати серію «Тут і там» для читання і з робочими зошитами. Створену в 1977 р. її розробку продовжили студенти близько знайомі з українською мовою: Друзі (Friends); Школа (School); Пригоди (Adventures); Казки (Stories); Ходіть зі мною! (Come with Me!); Наші скарби (Our Treasures). Ця серія призначена для прискорення вивчення української мови учнями, які вже мають елементарний рівень володіння мовою. Згідно з лінгвістичними принципами навчання різним видам мовленнєвої діяльності, тематичний підхід передбачає інтегрування різних дисциплін у мовну програму для розвитку і полегшення комунікативних мовленнєвих компетенцій.

Ресурсами для збагачення мови учнів 1-6 класів також є: Мій найкращий словник (2-ге видання) (Best Word Book Ever, 2nd Edition); Резерва Сарсі (Sarcee Reserve); Срібні нитки (Silver Threads); Досить (Enough).

Програмними ресурсами для 7-9 класів (рівень середньої школи) стала серія «Коляж» (Collage Series). Коляж 1 (Collage 1): Конфлікти (Conflict); Надзвичайні люди, надзвичайні події (Deeds and Doers); Рішення (Decisions); Як було колись (In Days Gone By). Коляж 2 (Collage 2): Взаємини між людьми (Relationships); Людська вдача (Human Nature); Хоробрість (Courage); Цікавитись незнаним (Fascination with the Unknown). Коляж 3 (Collage 3): Два шляхи (Two Paths): І сміх, і плач (Laughter and Tears); Уяви собі... (Just Imagine...); Цікаве (It's Interesting). Ця серія, призначена для учнів середньої школи з належною підготовкою (1500 годин формального навчання українською мовою) за програмою подвійного мовного заглиблення (dual immersion), учнів початкового етапу старшої школи та тих, хто навчається на курсах, збагачує словниковий запас та розвиває мовні компетенції.

Серія «Будьмо!» для програми поглиблення мовних знань у старшій школі (10-12 класи) викладена у вільний доступ для студентів і вчителів на сайті Центру. Кожний рівень містить плановий матеріал для вчителя за кожною темою, книгу і робочий зошит для студента («Будьмо собою!» Рівень 10 ресурсів; «Будьмо разом!» Рівень 20 ресурсів; «Будьмо завжди!» Рівень 30 ресурсів). Ця серія призначена для учнів, які брали участь в українській програмі подвійного

мовного заглиблення (dual immersion) під час навчання в елементарній та середній школі. Вона забезпечує тих, хто навчається, цікавою літературою та залучає їх до таких видів діяльності, де використання мови відбувається на автентичному рівні.

Вільні он-лайн ресурси (oomRoom.ca) – це освітній Інтернет портал, головний офіс якого знаходиться у м. Едмонтон (Альберта), який працює під керівництвом Асоціації консорціуму українознавчого Інтернет порталу (The Ukrainian Knowledge Internet Portal (UKiP) Consortium Association). Це – консорціум організацій, зацікавлених у розвитку он-лайн ресурсів для вивчення української мови та культури, який координує міжпровінційну мережу інституцій, що розвивають і забезпечують двомовні (українсько-англійські) навчальні он-лайн ресурси як для канадських шкіл (починаючи з дитячого садка до рівня 12 класу), так і для всесвітньої аудиторії.

«Журнал українських студій», заснований у 1976 р., безперечно, є одним із провідних у галузі українознавства (на 2015 рік – вже понад 40 випусків та понад 60 дослідницьких звітів). Надаючи багато інформації через Інтернет, він сприяє обміну досвідом та поширенню наукових досліджень через участь у різноманітних конференціях та семінарах. Займаючись історичними дослідженнями, журнал велику увагу приділяє розробці найсучасніших методів викладання української мови. «Бюлетень КІУСУ» надає українській спільноті інформацію про діяльність Інституту, лекції, лекційно-практичні курси та нові видання. Важливу роль відіграє видавництво «КІУС Прес» (CIUS Press).

У теперішній час серед населення Канади можна виділити більш, ніж 100 чітких етнічних груп, періодичні видання яких виходять у світ на 60 мовах. Українські педагогічні часописи Канади регулярно друкують науково-методичні статті про передовий педагогічний досвід та розкривають методику викладання окремих українознавчих дисциплін або тем. На їх сторінках містяться методичні рекомендації щодо вивчення українознавчих дисциплін у державних і «рідних» школах, зразки дидактичних завдань до уроків, тексти українських пісень і художніх творів.

Слушним є висновок А. Онковича, що до недавнього часу звичним було розглядати діаспорні засоби масової інформації (ЗМІ) як джерело лінгвістичних та країнознавчих знань, проте, протягом останніх десятиліть галузеві видання виконують і функції навчальних посібників. Використання матеріалів таких ЗМІ збагачує пам'ять читачів новими поняттями, лексичними одиницями, сприяє

закріпленню здобутих раніше знань, і така навчально-розумова робота, наприклад, на думку А. Онковича, дає багато варіантів для педагогічної творчості [5].

Публікації педагогічних періодичних видань надають, тепер також за допомогою Інтернету, суттєву практичну допомогу організаторам українського шкільництва різних ланок у формуванні та підвищенні кваліфікації вчительського корпусу через інформативно-аналітичні статті і повідомлення про науково-методичні конференції, шкільні конференції, учительські семінари, показові заняття, літні курси для вчителів тощо. Такі заходи знайомлять вчителів «рідних» і державних шкіл з уніфікованими програмами, підручниками та навчальними посібниками, сучасними методиками, новітніми технічними засобами навчання, інноваційними технологіями викладання українознавчих дисциплін. Вони продовжують сприяти обміну передовим педагогічним досвідом між учителями та школами різних провінцій Канади та у спільнотах інших країн.

Важливий діалог, що розпочався в 90-х роках ХХ ст. засобами періодики, особливо з появою доступного Інтернету, між ученими і освітянами України та українського зарубіжжя, сприяє обміну досвідом і підвищенню кваліфікації педагогічних кадрів, розвитку і збагаченню національної освіти в українській діаспорі, а також інтеграції освітян України в світовий освітній простір.

Висновки. Значна увага, яка приділяється канадськими вченими та педагогами українській мові є, на нашу думку, важливим чинником розвитку інших українознавчих дисциплін у сучасній Канаді, чому сприяє активність української діаспори, підтримана федеральним урядом в атмосфері дійсного канадського мультикультуралізму, співпраця канадських та українських освітян, підвищення якісної складової навчальних програм та методик із застосуванням інноваційних технологій, посилення наукової складової завдяки ефективному співробітництву дослідницьких інституцій з освітянами-практиками. Зусилля українських канадців у збереженні своєї національної ідентичності та їх культурний розвиток стають прикладом успіху і для інших етнічних груп Північноамериканського континенту перш за все завдяки освіті та за допомогою сучасних технологій і засобів масової інформації.

Перспективи дослідження проблеми. Жива мова знаходиться у постійному розвитку і взаємодії з іншими мовами та різноманітними культурними та цивілізаційними явищами. Тому в сучасному технологічному світі дуже цікаво і корисно, до того ж швидко, можна

здійснювати взаємообмін інформаційними та навчально-методичними ресурсами між полікультурними країнами з багаторічними традиціями та державами, які прямують до полікультурності, завдяки глобалізаційним процесам, і де білінгвізм чи полілінгвізм щойно розпочали своє становлення.

Список використаної літератури

1. Бигар Г. П. Українська педагогічна преса Канади як фактор розвитку рідномовного шкільництва в діаспорі (друга половина ХХ ст.) : автореф. дис ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г. П. Бигар ; Прикарпатський нац. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2006. – 24 с.
2. Гавдида Н. Особливості вивчення української мови в англomовному середовищі Канади / Наталія Гавдида // Українознавчий альманах : наук. вид. – 2014. – Вип. 17. – С. 241-243.
3. Микитюк С. О. Теоретико-методичні засади ресурсного підходу до професійної підготовки майбутнього вчителя : автореф. дис ... докт. пед. наук : 13.00.04 / С. О. Микитюк ; Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2013. – 42 с.
4. Муқан Н. В. Світовий та канадський досвід багато культурності / Н. В. Муқан // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України ; Академія міжнар. співробітництва з креативної педагогіки. – Київ-Вінниця, 2011. – Вип. №67. Ч. 1. – С. 144- 147.
5. Онкович А. Д. Формування професійної компетентності вчителів української діаспори США засобами педагогічної періодики : автореф. дис ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А. Д. Онкович ; АПН України. Інститут вищої освіти. – К., 2004. – 20 с.
6. Романюк С. З. Рідномовна освіта в Україні і українській діаспорі: тенденції розвитку на рубежі століть / С. З. Романюк // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України, 2014. Педагогічні науки. Вип. 4. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe. – Загол. з екрану. – Мова укр.
7. Руснак І. С. Українське шкільництво в Канаді / І. С. Руснак, С. З. Романюк. – Снятин : Прут-Принт, 2002. – 352 с.
8. Krystyna Hudyma Ukrainian Language in Canada: From prosperity to extinction? / Working Papers of the Linguistics Circle of the University of Victoria, 2011, 21, 181-189.
9. Robert A. De Lossa Collegiate Ukrainian Language Teaching and Material Development in the United States in the Late 1990s // The Learning and Teaching of Slavic Languages / Ed. by Olga Kagan and Benjamin Rifkin. – Bloomington, IN: Slavica, 2000. – P. 627-654.
10. Nedashkivska A., Bilash O. Ukrainian Language Education Network: a Case of Engaged Scholarship // Building Engaged Scholarship in Canada. Vol. 1. Issue 1. Spring 2015. – P. 107-131.
11. Danylo H. Struck Between Ukish and Oblivion: The Ukrainian Language in Canada Today // In First Wave Emigrants: The First Fifty Years of Ukrainian Settlement in Australia : Proceedings of the Third Conference of the Ukrainian Studies Association of Australia, in association with the Shevchenko Scientific

Society in Australia, Macquarie University, 3–5 July 1998 / Ed. Halyna Koscharsky. – Huntington, N.Y. : Nova Science Publishers, 2000. – P. 67–74

12. The Canadian Multiculturalism ACT [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.pch.gc.ca/multi/policy/act_e.chtml. – Загол. з екрану. – Мова англ.

Инна Машкова

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ОБУЧЕНИЯ УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОЙ КАНАДЕ

В статье анализируется современное состояние и развитие методических ресурсов обучения украинскому языку в Канаде в конце XX – в начале XXI вв. в мультикультурной среде этой страны. Определены особенности методического обеспечения изучения украинского языка: повышение качественной составляющей учебных программ и методик благодаря применению инновационных технологий, усилению научной составляющей, эффективному сотрудничеству исследовательских институций с педагогами-практиками. Автор подчеркивает важность и целесообразность использования педагогического опыта украинских канадцев относительно методики преподавания украинского языка как иностранного для англоговорящих учащихся, участие украинских педагогов в совместных проектах и программах этого направления.

Ключевые слова: *методические ресурсы, электронный образовательный ресурс, ресурсный подход, канадский украинский язык, украинская педагогическая периодика, украиноведческое образование, канадский мультикультурализм.*

Inna Mashkova

METHODOLOGICAL RESOURCES FOR UKRAINIAN LANGUAGE STUDY IN TODAY'S CANADA

The article analyzes modern state and development of methodological resources for Ukrainian language study in Canada nowadays. Cultural development of Ukrainian Canadians, their efforts in preserving their national identity became an example of success for other ethnic groups in North America primarily through education and the printed media, where broad and diversified activities of the Ukrainian community in Canada are reflected.

The analysis of psychological and pedagogical, methodological, culture studies and other works of prominent Ukrainian educators in North-American periodicals of Ukrainian Diaspora proves a considerable role and significance of professional periodicals in forming professional competency of teachers.

Efforts and attempts of Ukrainian-Canadian educationalists resulted in high quality Ukrainian-language learning programs (for example English-Ukrainian Bilingual Program – EUBP) and methodology that are due to the cooperation of talented scientific and practical educational staff applying new innovative technologies. Since national self-identification is realized through the native language (mother tongue) its learning and practical using by the Ukrainian community in Canada for more than 100 years was the very challenge but due to the Ukrainian Diaspora activities and federal government support it is in Canada where Ukrainian-language studies are realized in the most effective way. In a special educational environment in many Canadian provinces children have the chance “to thrive” in the public school system while extending their language capabilities and cultural awareness. As a result, the heritage language program promotes self-esteem of

children and their parents, enhances personal and cultural identity, provides for better communication and problem-solving skills, expends cultural, economic and professional opportunities preparing them for living and working in cross-cultural environments.

The author considers schooling to be an important factor of Ukrainian diaspora self-identification and activities in Canada that promotes forming and maintaining national identity of new generations of Ukrainians abroad as an integral part of active Ukrainians worldwide and emphasizes the perspectives of the positive experience of multicultural education in Canada and their implementation into policultural nations' education systems.

Keywords: *methodological resources, digital learning objects, the resource-based approach, Canadian Ukrainian Language, Ukrainian pedagogical periodicals, Ukrainian-language studies, Canadian multiculturalism.*

References

1. Byhar H.P. (2006) *Ukrayins'ka pedahohichna presa Kanady yak faktor rozvytku ridnomovnoho shkil'nytstva v diaspori (druha polovyna 20 st.)* [Ukrainian pedagogical press of Canada as the factor of development of native language education in Diaspora (second half of the 20th century)]: *Extended abstract of candidate's thesis*. Ivano-Frankivs'k [in Ukrainian].
2. Havdyda Nataliya (2014) *Osoblyvosti vyvchennya ukrayins'koyi movy v anhlo-movnomu seredovyshchi Kanady* [Ukrainian language teaching specific features in English-language environment of Canada] *Ukrayinoznavchyy al'manakh : nauk. vyd. Vypusk 17*. Kyiv [in Ukrainian].
3. Mykytyuk S.O. (2013) *Teoretyko-metodychni zasady resursnoho pidkhodu do profesiynoyi pidhotovky maybutn'oho vchytelya* [Theoretical and methodological principles of the resource-based approach to future teacher professional training]: *Extended abstract of doctorate's thesis*. Ternopil' [in Ukrainian].
4. Mukan N. V. (2011) *Svitovyy ta kanads'kyy dosvid bahatokul'turnosti* [Worldwide and Canadian multiculturalism experience] *Novi tekhnolohiyi navchannya. Nauk.-metod. zb. Kyiv-Vinnytsya. Vyp. #67. Chastyna 1* [in Ukrainian].
5. Onkovych A. D. (2004) *Formuvannya profesiynoyi kompetentnosti vchyteliv ukrayins'koyi diaspory SShA zasobamy pedahohichnoyi periodyky* [Formation of teachers' professional competence in the USA Ukrainian Diaspora by means of pedagogical periodicals]: *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
6. Romanyuk S. Z. (2014) *Ridnomovna osvita v Ukrayini i ukrayins'kiy diaspori: tendentsiyi rozvytku na rubezhi stolit'* [Native Language Education in Ukraine and Ukrainian Diaspora: Tendencies of the Development at the Edge of the Centuries] [Digital resource]: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe? [in Ukrainian].
7. Rusnak I. S., Romanyuk S. Z. (2002) *Ukrayins'ke shkil'nytstvo v Kanadi* [Ukrainian Schooling in Canada] – Snyatyn: Prut-Prynt [in Ukrainian].
8. Krystyna Hudyma (2011) *Ukrainian Language in Canada: From prosperity to extinction?* / Working Papers of the Linguistics Circle of the University of Victoria, 2011, 21.
9. Robert A. De Lossa (2000) *Collegiate Ukrainian Language Teaching and Material Development in the United States in the Late 1990s*. Bloomington, IN.

10. Alla Nedashkivska and Olenka Bilash (2015) Ukrainian Language Education Network: a Case of Engaged Scholarship / Building Engaged Scholarship in Canada. Volume 1 / Issue 1 / Spring 2015.
11. Danylo H. Struk (2000) Between Ukish and Oblivion: The Ukrainian Language in Canada Today. Huntington, N.Y.
12. The Canadian Multiculturalism ACT (1988) [Digital resource]: www.pch.gc.ca/multi/policy/act_e.html.

Одержано 2.09.2016 р.

УДК 37.013.82:111.852:792.8

*Яна Рева,
м. Полтава*

ЕСТЕТИКО-ТЕРАПЕВТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розкривається значення хореографічного мистецтва як терапевтичного фактору впливу на організм людини, який активізує її творчі здібності, сприяє художньому самовираженню, стабілізації психічного стану. Танцювальна терапія ґрунтується на таких положеннях: рух відображає характерні особливості людини, її думки, почуття, настрої, набутий досвід; об'єднані елементи руху створюють експресивний танець, у якому особистість має змогу самовиражатися.

***Ключові слова:** хореографічне мистецтво, танцювальна терапія, психічне та фізичне здоров'я дитини, педагогічна діяльність.*

Постановка проблеми. Важливою проблемою, що постає перед сучасним суспільством, є збереження й оновлення здоров'я молодого покоління. Нині стан фізичного і психічного самопочуття населення планети та його негативна динаміка значною мірою оцінюється як антропологічна катастрофа. Дослідження останніх років довели, що корені багатьох хронічних неінфекційних захворювань, що обумовлюють передчасну смертність та інвалідність, необхідно шукати в дитячому віці, бо саме в цей період закладаються основи здорового способу життя.

Здоров'я дорослого населення залежить від гармонійного фізичного і психічного розвитку дітей, що потребує від педагогів активізації зусиль саме у вихованні гармонійно розвиненої людини,

яка вірить у свої сили. Це зумовлює необхідність зосередження уваги психолого-педагогічної науки на пропедевтичних проблемах збереження психофізичного й емоційного здоров'я населення та заходах щодо їх розв'язання.

У реалізації цього складного завдання велику роль відіграє мистецтво танцю, оскільки допомагає людині глибше пізнати себе, свій внутрішній світ, спонукає її до самовдосконалення, адже саме танець є поєднанням фізичної, психічної та естетичної діяльності. Традиційно вважається, що внутрішнє життя людини безпосередньо пов'язане з тілом, рухами й емоціями. Але танцювальне мистецтво є також і терапевтичним чинником, його значення зростає з підвищенням саногенної ролі мистецтва в житті сучасної людини та у гармонізації відносин у системі «Людина – Всесвіт» [4, с. 32].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На розвиток танцювальної терапії значною мірою вплинула психоаналітична теорія (В. Райх, 1942; Г. Саліван, 1953), аналітична психологія К. Юнга (1961). Учені наголошували, що однією з головних переваг танцювальної терапії є її наступність у низці традицій найдавніших культур у розумінні ролі руху в житті людини і цілісного підходу до тілесного і психічного здоров'я. Так, К. Юнг вважав, що взаємне проникнення тілесних і душевних ознак настільки глибоке, що за властивостями тіла ми не лише можемо зробити висновки про якість душі, а й про відповідні тілесні форми [6, с. 652].

Аналіз літературних джерел дозволив визначити чотири основні етапи розвитку танцювальної терапії:

1. Після Другої Світової війни багатьом людям була потрібна фізична і духовна реабілітація, чому сприяла танцювальна терапія. Тут «першою леді» вважали М. Чейс (Chase M.), яка працювала в лікарні св. Елізабет у Вашингтоні (округ Колумбія). Вона, як стверджують психотерапевти, розвинула танець у терапевтичну модальність. Працюючи з невербальними і психічнохворими, вона досягла великих успіхів. Пацієнти, яких вважали безнадійними, були здатні до групових взаємин і вираження своїх почуттів [3, с. 31].

2. У 50-ті роки минулого століття було винайдено транквілізатори. Танцювальна ж терапія була достойною альтернативною програмою для лікування психічних розладів.

3. У 60-ті роках ХХ ст. був поширений «рух тренінгу людських взаємин», що сприяв роботі з групами й розробці методів розвитку самосвідомості.

4. Дослідження невербальної комунікації, зокрема аналіз комунікативної поведінки людського тіла.

Мета статті – охарактеризувати естетико-терапевтичний вплив танцювального мистецтва на розвиток дитини.

Виклад основного матеріалу. Як свідчать результати численних досліджень (психологічних, педагогічних, медичних), практично кожна дитина має певні проблеми в розвитку, бо саме на сучасному етапі еволюції природи та суспільства дитина зазнає сильного впливу різноманітних чинників, більшість із яких виявляються для неї деструктивними. Традиційним є твердження, що здоров'я дитини обумовлюється впливом двох груп чинників:

1) стан здоров'я, що визначається природними задатками (спадковістю, генетичною обумовленістю тощо) і соціальними умовами розвитку та функціонування дитячого організму (харчування, догляд, наявність медичної допомоги);

2) дестабілізуючий вплив могутнього інформаційного потоку сучасних засобів комунікації (телебачення, радіо, комп'ютерна, відео- та аудіопродукція), що часто стає причиною неадекватних почуттєво-емоційних, невротичних станів у дітей [4, с. 28].

Варто зазначити, що всі означені чинники можуть бути як позитивно, так і негативно забарвленими, як гнучкими, так і стійкими щодо корекції. Виникає необхідність розроблення методик психотерапевтичного педагогічного впливу на особистість дитини, оскільки попередити захворювання набагато легше, ніж його вилікувати. Проблема полягає в тому, що педагогічно-психологічний вплив на дитину мусить бути делікатним, тобто перш за все позитивно діяти на її емоційно-чуттєвий стан. При такому підході хореографічне мистецтво, на наш погляд, є чи не єдиним засобом і середовищем, яке «випрямляє дитячу душу і серце».

По-перше, функціональні можливості хореографічного мистецтва надзвичайно широкі. Його вправне використання сприяє стабілізації психічного та фізичного стану вихованців, поверненню їх до повноцінного життя.

По-друге, танцювальне мистецтво має терапевтичний ефект: воно сприяє оптимістичному світосприйманню, художньому самовираженню, активізації потенційних творчих здібностей.

Зрештою, по-третє, хореографічні твори мають соціальний характер і викликають емоції «вищого ґатунку», пов'язані як із свідомою, так і з підсвідомою сферою психіки людини. За висловом Л. Виготського, емоції, викликані мистецтвом, – це «розумні емоції».

Під впливом танцювальних творів формується та змінюється світогляд у дитячому віці [2, с. 403].

Дієвим засобом корекції особистості є танцювальна терапія – використання танцю, пластики й ритміки з лікувальною та профілактичною метою. На наше переконання, важливим змістовим компонентом професійної підготовки майбутнього викладача хореографії має бути естетотерапевтична підготовка, зокрема оволодіння основами танцювальної терапії. Щоб досягнути й зрозуміти істинне, глибинне значення танцювальної терапії, передовсім необхідно ознайомлювати студентів із історією та основними ідеями провідних дослідників цього напрямку.

Розвиток сучасної танцювальної терапії має витоки у тридцятих роках ХХ ст. і пов'язується з іменем М. Чейс – автора теорії групової терапії. Доцільно згадати про засновницю Міжнародного Інституту Танцювальної терапії на Тенерифі, одному з Канарських островів, П. Клейн. Танцівниця мандрує світом, пропагуючи «Танець Життя» – оригінальну програму, що базується на основах танцювальної терапії. «"Танець Життя" є таким же різноманітним, як і саме життя. Він допомагає досягти бадьорості, легкості сприйняття, відчути радість життя і звільнити внутрішні сили», – вважає авторка ідеї [1, с. 107].

П. Клейн упевнена, що рух може зцілити не лише окрему людину, але й стати універсальним засобом, здатним руйнувати соціальні бар'єри і знищувати національні різноголосся. Рух, на її думку, – це своєрідна психологічна політика, здатна сформуванати наше загальне майбутнє поза словами і протиріччями. Більшість людей не вміє виражати себе без слів, і важливо навчити їх використовувати універсальну мову рухів і слухатися себе, віддаючись інтуїції, більшість і не підозрює наскільки цей досвід полегшує процес розв'язання будь-якої проблеми [1, с. 107].

У книзі «Танцювальна терапія» П. Клейн наводить широкий діапазон сфер застосування танцювальної терапії: від профілактичної охорони здоров'я – до навчання і використання танцювальної терапії в клінічній практиці. Основа роботи вченої – це розвиток здатності людини любити і створювати гармонійні взаємини.

Уявлення про танець як про комунікацію розвинула німецька танцівниця, хореограф М. Вігман: «Танець – це жива мова, якою говорить людина. Танець потребує безпосереднього спілкування, адже його носієм і посередником є сама людина, а інструментом вираження – людське тіло» [6, с. 605].

Ідея М. Чейс – використовувати танець як терапевтичну модальність – активно розроблялась у 50-60-х роках ХХ ст., зокрема у лікуванні емоційних розладів (Т. Щуп і М. Уайтхаус, Ф. Боус і Л. Еспінак). Учені працювали за різними напрямками, але їх загальними терапевтичними завданнями були: інтеграція тіла, що сприяє відчуттю цілісності; поділ групового й індивідуального вираження почуттів; вираження емоційного матеріалу, що передбачає конфлікти, спогади, фантазії, через символічні дії [1, с. 107].

На розвиток танцювально-рухової терапії вплинула аналітична психологія К. Юнга. «Тіло без душі нам ні про що не говорить, так само як – дозволимо собі стати на точку зору душі - душа нічого не може означати без тіла» []. К. Юнг вважав, що артистичні переживання, які він називав «активною уявою», виражені, наприклад, у танці, можуть «витягти» неусвідомлене і зробити його доступним для катарсичного вивільнення й аналізу. «Душа і тіло – не окремі сутності, а те саме життя» (Р. Фрегер, Д. Фейдимен) [3, с. 73].

Теорія танцювальної терапії, а також теорія культури і тілесно-орієнтованої терапії дає змогу розглядати рух людського тіла як послідовність дій довільного й мимовільного характеру. Ці теорії допомагають зрозуміти рухливе «Я» як щось, що перебуває в процесі постійної зміни та самовідновлення.

У своїй практиці танцювальні терапевти широко використовують «Танець п'яти рухів». Його авторство належить Г. Рот, яка визначила п'ять первинних ритмів руху, властивих, на її думку, усім культурам, і якостей, що є репрезентаціями онтологічних трансформацій: енергії, хвилі, патерни, ритми [3, с. 168]. Для нього створено спеціальний музичний супровід – п'ять уривків тривалістю близько п'яти хвилин кожен. Перед початком танцю учасників інструктують: «Танець п'яти рухів» рекомендується виконувати із закритими очима, рухатися всім тілом (у кожному з ритмів цілком віддаючись рухам, що породжуються внутрішнім імпульсом). Під час звучання останнього музичного фрагмента «танцювати» слід нерухомо, рухаючись лише на внутрішньому рівні. Після цього обов'язково обговорити, що і як відбувалося.

Тут на окреме слово заслуговують хаотичні рухи. Сучасна людина має діяти в рамках багатьох особистісних і соціальних зобов'язань і стереотипів. Яскравість і непередбачуваність хаосу іноді лякає, а часом навпаки. У першому випадку ясно, що ми не звикли і не вміємо розслаблятися. Стає зрозумілим, наскільки ми позбавляємо

себе безпосередності й спонтанності. Другий варіант реакції свідчить про те, що існує в житті проблема з організацією та структуруванням.

У своїй практиці Л. Мова після «Танцю п'яти рухів» пропонує учасникам відповісти на запитання: який із п'яти ритмів був найприємнішим, а який – найскладнішим; виконуючи які рухи ви займали більше простору, а які рухи могли виконати лише за мінімальної амплітуди, мінімального обсягу. Загалом це дає учасникам досить чітку та перспективну діагностичну картину [7, с. 603].

Висновки. Таким чином, надзавдання танцювальної терапії – установити контакт між особистістю і навколишнім світом, знищити внутрішні перешкоди, які зазнає дитина на шляху до духовного багатства, до почуття радості й гармонії. Вона допомагає дітям ідентифікуватися, досягти більшого взаєморозуміння й самопізнання.

Звернення до танцю як засобу виховання і стабілізації ґрунтується на таких положеннях: рух відображає характерні особливості людини (темперамент, характер, думки, емоції, почуття, настрої, досвід); об'єднані елементи руху створюють експресивний танець, у якому особистість має змогу самовиражатися. Хореотерапія може застосовуватися паралельно з мовленнєвим впливом і без нього.

З огляду на викладене, можна стверджувати: використання терапевтичного потенціалу хореографічного мистецтва здатне більшою мірою стабілізувати не тільки фізичний, а й психічний стан дитини, «включити» її у повноцінне, продуктивне життя. Тому майбутній учитель хореографії має звертати увагу на естетотерапевтичні можливості танцювального мистецтва та використовувати їх у своїй професійній діяльності.

Список використаної літератури

1. Бурно М. Е. Терапия творческим самовыражением / М. Е. Бурно – М. : Медицина, 1989. – 304 с.
2. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский; [предисл. А. Н. Леонтьев ; ред. В. Иванов]. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Искусство, 1968. – 576 с.
3. Грэнлюнд Э. Танцевальная терапия. Теория, методика, практика / Э. Грэнлюнд, Н. Оганисян. – СПб. : Речь, 2004. – 288 с.
4. Лещенко М. П. Зарубіжні технології підготовки студентів до естетичного виховання : монографія / М. П. Лещенко. – 2-е вид., доп. – К. : Гротеск, 1995. – 192 с.
5. Палій А. Арт-терапія як метод психокорекційного впливу на емоційну сферу дитини / А. Палій // Мандрівець. – 1999. – № 3. – С. 65–67.
6. Психотерапевтическая энциклопедия / Б. Д. Карвасарский – СПб. : Питер, 1999. – 752 с.

7. Федій О. А. Танцювальні засоби естетотерапії в професійній педагогічній діяльності / О. А. Федій // Вища освіта України. – К.: Гнозис, 2008. – Додаток 3, том V(12). – Тем. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 601–608.

Яна Рева

ЭСТЕТИКО-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ИСКУССТВА

В статье говорится о необходимости проработки психофизического и эмоционального здоровья населения. По мнению автора, в реализации этого сложного задания важную роль играет танец как терапевтическое средство. Эстетико-терапевтический потенциал танца основывается на таких положениях: движение отражает характерные особенности человека, его мысли, чувства, настроение, приобретенный опыт; объединённые элементы движения образуют экспрессивный танец, в котором личность имеет возможность самовыразиться. Танцевальная терапия может использоваться параллельно со словесным воздействием и без него.

Обосновывается, что хореотерапия помогает детям идентифицироваться, познать себя, достичь большего взаимопонимания с другими, преодолеть внутренние проблемы на пути к духовному богатству, к радости и гармонии, поэтому умелое использование терапевтического потенциала хореографического искусства способствует стабилизации психического состояния ребенка и возвращению его к полноценной жизни. Будущий учитель хореографии должен осознавать эстетико-терапевтический потенциал танцевального искусства и использовать его в своей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *хореографическое искусство, танцевальная терапия, психическое и физическое здоровье ребенка, педагогическая деятельность.*

Yana Reva

AESTHETIC AND THERAPEUTIC POTENTIAL CHOREOGRAPHY

The article is about necessity of psycho-pedagogical attention to the problems of people psychophysical and emotional health saving. In order to get this difficult goal real, art of dance helps person to understand himself and leads to selfperfection. The dance is a merge of physical, psychological and esthetic activities. But the art of dance is also a therapeutic factor and its value is rising with developing of sangennic role of the art in modern life and in harmonization of Human-Universe relations.

Functionality of dance art is quite wide. Thoughtful usage of dance impact leads to psychological and physical conditions stabilization and return of a person to harmonic life. Dance therapy is use of dance, plastic and rhythms for prophylactics and cure. So the objective of dance therapy is to establish a contact between a person and world. It could be done in parallel with language impact or without. Dance usage is based on the following: movement shows the person characteristics, its thoughts, mood, feelings, gained experience; combined elements of the movements make expressive dance with ability to self-expression. Dance therapy helps children to identify themselves and achieve better self-understanding. The objective of dance therapy is to destroy internal obstacles of child on its way to happiness and harmony.

Also professional usage of dance therapy helps to stabilize child psychological condition and return it to normal life. That is why future dance teacher should pay attention to esthetic and therapeutic abilities of dance art and use them in their professional activities.

Keywords: *dance art, dance therapy, psychophysical and emotional health, pedagogical activities.*

References

1. Burno, M. E. (1989). Terapija tvorcheskim samovyrazheniem. Moscow : Medicina, 304.
2. Vygotskij, L. S. (1968). Psihologija iskusstva. Moscow : Iskusstvo, 576.
3. Grjonljund, Je., Oganisjan, N. (2004). Tanceval'naja terapija. Teorija, metodika, praktika. SPb. : Rech', 288.
4. Leshchenko, M. P. (1995). Zarubizhni tekhnolohii pidhotovky studentiv do estetychnoho vykhovannia. Kyiv : Hrotesk, 192.
5. Palii, A. (1999). Art-terapiia yak metod psykhhokorektsiinoho vplyvu na emotsiinu sferu dytyny. Mandrivets, 3, 65–67.
6. Karvasarskij, B. D. (1999). Psihoterapevticheskaja jenciklopedija. SPb. : Piter, 752.
7. Fedii, O. A. Tantsiuvalni zasoby estetoterapii v profesiinii pedahohichnii diialnosti (2008). Vyshcha osvita Ukrainy. Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehratsii do yevropeiskoho osvithnoho prostoru, 3, V(12). Kyiv : Hnozys, 601–608.

Одержано 25.05.2016 р.

УДК 371.31:004.9 (477)

*Лариса Тимчук,
м. Київ*

ЕТИЧНІ ВИМІРИ ТВОРЧОСТІ В ХОДІ ПРОЕКТУВАННЯ ЦИФРОВИХ НАРАТИВІВ

У статті актуалізовано проблему творчого самовираження особистості у процесі проектування цифрових наративів, проаналізовано категорії творчості, інновації та визначено властивості творчого витвору й пов'язані з ними питання морально-етичних засад дотримання авторських прав щодо мультимедійних матеріалів, веб-сторінок, проєктів цифрового гуманістичного навчання, зокрема цифрових наративів. Визначено засади творчості в ході проектування цифрових наративів і зацентовано на необхідності навчання майбутніх магістрів освіти проектування цифрових наративів та використання їх у професійній діяльності з метою стимулювання розвитку здібностей учнів.

Ключові слова: творчість, етика, засади творчості, цифровий наратив, інновація, авторське право, магістр освіти.

Постановка проблеми. Бурхливий розвиток інформаційного мега-соціуму, сучасних цифрових технологій, реалізація масштабних науково-технологічних проектів перетворив світ в особливу інтегральну медіареальність, основними інформаційними джерелами якої є телебачення, Інтернет і пов'язані з ним мобільні засоби зв'язку, що тісно взаємодіють і відіграють роль не тільки персональних комп'ютерів, а й мобільних офісів. Технології постійно вдосконалюються й дозволяють трансформувати знання, розширювати простір їх застосування, впливати на стратегії їх конструювання та розуміння, моделювати віртуальну пізнавальну реальність. В умовах, коли інформація стає найважливішим ресурсом суспільства (знаннями, підготовленими людьми для соціального використання в суспільстві, що зафіксовані на матеріальних носіях), а вміння здобувати її, творчо перетворювати та користуватися нею стають найбільш необхідними практичними вміннями людини інформаційної ери.

Головною метою сучасної освіти є формування нових професійних навичок, пов'язаних із домінуючою роллю, активним і швидким розвитком цифрового суспільства, що дає можливість упроваджувати нові форми навчання. Суцільна комп'ютеризація суспільства дозволяє кожному учневі мати доступ до світової мережі, у якій розміщено величезний обсяг матеріалів з усіх галузей науки, що, у свою чергу, впливає і на роль учителя, надаючи їй нового значення в освітній системі. Вчителеві XXI століття неможливо оволодіти всім обсягом постійно зростаючих знань, натомість він має бути експертом у розробці ефективних навчальних стратегій. В умовах потужного поширення соціальних медіа та додатків Веб 3.0 учителі мають трактуватися як творчі працівники, які створюють знання, нові інформаційні повідомлення разом зі своїми учнями у класі. Відповідно, підготовка майбутніх магістрів освіти до професійної діяльності у XXI столітті, як зазначено в документі ООН «Дослідження в освіті та перспективи майбутнього навчання: яка педагогіка потрібна для XXI століття» [1] за 2015 рік, повинна бути скерована на формування: проєктивних навчальних умінь; здібностей до організації навчальних груп; здатності мотивувати й стимулювати навчальну діяльність; нових шляхів і способів посилення навчальної творчості; впровадження інновацій у навчання.

ІКТ повинні бути інтегровані у програми підготовки майбутніх магістрів освіти і стати загальноприйнятим інструментом використання впродовж усієї вчительської кар'єри. Майбутні магістри освіти мають навчитися проектувати ті види навчальної діяльності, які підтримують формування вмінь XXI століття. Слід зазначити, що в професійній підготовці майбутніх магістрів освіти виключно важливим є формування творчих компетентностей, що дотичні до інноваційних, нестандартних дій.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема розвитку творчості за допомогою ІКТ, дослідження якої значно активізувалися в різних галузях діяльності, висвітлено у працях Б. Лаурел (B. Laurel) [2], Д. Сіменецької, (D. Siemieniecka) [3], К. Шмідт (K. Szmidt) [4], С. Ющика (S. Juszczyk) [5].

Особливе місце у цьому процесі займають цифрові наративи – це використання людьми цифрових технологій із метою розповіді історій рефлексивного характеру. Цифрові наративи створюються для задоволення таких потреб: пошук життєвих смислів, більш глибоке розуміння довкілля, розвиток творчості, вміння аналізувати власний досвід, вчитися впродовж життя, висловлювати власну точку зору, створювати Інтернет-спільноти та ін. Історія, яка подається у формі цифрового наративу, може бути найрізноманітнішої тематики, основним моментом при цьому є – зацікавити, викликати інтерес, захоплення в аудиторії, подати свою історію як талановитий письменник, продюсер, режисер, драматург, актор. Слід зауважити, що досвід проектування взаємодії між людиною і комп'ютером не стосується тільки технологічних питань. Як образно зауважила Лаурел Бренда (B. Laurel), відомий учений, педагог, інженер у галузі цифрових технологій, у своїй монографії «Комп'ютер як театр»: «Коли йдеться про досвід проектування взаємодії між людиною і комп'ютером, то домінуючим є питання створення образних світів, які безумовно є особливими реальностями – світами, в яких ми можемо поширювати, посилювати й збагачувати наші здібності думати, відчувати і діяти» [2, с. 6].

Мета статті – обґрунтувати основи творчої діяльності в ході проектування цифрових наративів .

Виклад основного матеріалу. Для формування засадничих положень щодо можливостей використання цифрових технологій для забезпечення творчої діяльності майбутніх магістрів освіти, доцільно проаналізувати явище творчості з позиції філософсько-педагогічного дискурсу. Творчість – це людська діяльність, результатом якої є дещо новостворене, що відрізняється неповторністю, унікальністю,

оригінальністю та суспільно-історичною цінністю. Здебільшого видатні педагоги, діячі культури, митці розглядають діяльність людини як творчість тоді, коли вона сприяє розвитку особистості, людської культури, а найголовніше духовності особистості, оскільки творчість завжди обумовлена принципами істини, добра і краси, їх синтезом – духовністю. Отже, творчість – це діяльність людини, спрямована на створення якісно нових, невідомих раніше духовних або матеріальних цінностей, що сприяє розвитку особистості, людської культури, а найголовніше – розвиває її духовний потенціал.

Під *високою творчістю* розуміють процес створення продукту, який характеризується мистецькими якостями. Висока творчість властива художникам, науковцям, митцям. До неї належить: художня, літературна, музична, поетична, хореографічна, наукова, а також народна творчість. У сфері цифрових нарративів – це створені митцями різні види фільмів, а також трансформовані у цифрову форму загальноновизнані шедеври.

Розуміння *творчості, що виявляється у витворах*, ґрунтується на аналізі результатів креативної діяльності. До неї відносять: *технічну та гуманістичну творчість*. Технічна творчість, охоплює інструментальну сферу інформаційних технологій (проектування технологічних засобів, обладнання (комп'ютери), комп'ютерних мереж) та проектування програмного забезпечення. Результатом цієї творчої діяльності є устаткування і програми. При такому підході творцем є той, хто створює, винаходить, випробовує, завершує, організовує, прогнозує, конструює. Гуманістична творчість вживається для позначення творчих, індивідуальних витворів викладача, учителя. Вона охоплює матеріали, які розміщуються на веб-сторінках шкіл, освітніх порталах (документація педагогічних експериментів, нові методичні розробки, інноваційні підходи, авторські програми вчителів, мультимедійні матеріали, створені на платформі дистанційного навчання, програми, що допомагають формуванню компетентностей); дидактичні засоби – мультимедійні презентації, створені вчителями, різні види цифрових нарративів: відеонаративи (комп'ютерна графіка, літературні тексти), аудіонаративи (художнє декламування, читання літературних текстів, музична творчість), аудіовізуальні наративи (фільми, відеокліпи). Ця творчість виявляється в організації форм, створенні методів дослідження, застосуванні цифрових технологій у навчанні (наприклад, цифрові навчальні наративи).

Творчість як пізнавальний процес виявляється в ході розв'язання проблем. Сучасний інструментарій ІКТ допомагає реалізувати пізнавально-творчі функції, технологічно забезпечує процес вирішення проблем, розвиває інтелектуальні здібності, зокрема дивергентне мислення, уможлиблює дослідження та пізнання реальності.

Поряд із категорією творчості функціонує поняття *інновації*. Вирізняють дві сфери використання цифрових технологій, що відносяться до інновацій: *технічні інновації* – належать до нових розв'язань: створення мультимедійних баз даних, що уможлиблюють застосування інструментарію для збирання, перетворення й використання інформації для створення симуляційних розробок, віртуальної графіки; *методичні інновації* – охоплюють методики і педагогічні практики застосування цифрових технологій у навчальному процесі (дистанційне навчання, створення індивідуалізованого самоосвітнього навчального середовища, цифрове гуманістичне навчання).

Досліджуючи проблему творчості в інформаційному соціумі, польські вчені Д. Семенецька (D. Siemieniecka) [3], К. Шмідт (K. Szmidt) [4], С. Ющик (S. Juszczyk) [5] висловлюють спільну думку про те, що творчість у середовищі цифрових технологій охоплює витвори людської діяльності, які є результатом творчого процесу. Їх творчий характер є суб'єктивним і розглядається з позиції творчого бачення. Для того, щоб визначити чи цифровий продукт (мультимедійна презентація, комп'ютерна програма, веб-сторінка, цифровий наратив) є творчим витвором, потрібно проаналізувати такі його характеристичні властивості: оригінальність, відсутність наслідування; наявність особливих індивідуальних властивостей; новизна; незвичайність, рідкісна поява подібних витворів; естетично-художня цінність; соціальне значення.

Із проблемою визначення властивостей творчого витвору пов'язане питання авторських прав щодо мультимедійних матеріалів, веб-сторінок, проектів цифрового гуманістичного навчання, зокрема цифрових наративів. Відповідно до українського законодавства про авторські права автором, який має право на захист своїх прав, є «фізична особа, яка своєю творчою працею створила твір; авторське право на твір виникає внаслідок факту його створення». Наголосимо, що авторське право поширюється на:

«аудіовізуальний твір – твір, що фіксується на певному матеріальному носії (кіноплівці, магнітній плівці чи магнітному диску, компакт-диску тощо) у вигляді серії послідовних кадрів (зображень) чи аналогових або дискретних сигналів, які відображають

(кодують) рухомі зображення (як із звуковим супроводом, так і без нього) і сприйняття якого можливе виключно за допомогою того чи іншого виду екрана (кіноекрана, телевізійного екрана тощо), на якому рухомі зображення відображаються візуально за допомогою певних технічних засобів. Видами аудіовізуального твору є кінофільми, телефільми, відеофільми, діафільми, слайд-фільми тощо, які можуть бути ігровими, анімаційними (мультиплікаційними), неігровими чи іншими»;

«*бази даних* (компіляція даних) – сукупність творів, даних або будь-якої іншої незалежної інформації у довільній формі, у тому числі електронній, підбір, розташування складових частин якої та її упорядкування є результатом творчої праці, і складові частини якої доступні індивідуально і можуть бути знайдені за допомогою спеціальної пошукової системи на основі електронних засобів (комп'ютера) чи інших засобів»;

«*запис* (звукозапис, відеозапис) – фіксація за допомогою спеціальних технічних засобів (у тому числі й за допомогою числового представлення) на відповідному матеріальному носії звуків і(або) рухомих зображень, яка дозволяє здійснювати їх сприйняття, відтворення або сповіщення за допомогою відповідного пристрою»;

«*відеограма* – відеозапис на відповідному матеріальному носії (магнітній стрічці, магнітному диску, компакт-диску тощо) виконання або будь-яких рухомих зображень (із звуковим супроводом чи без нього), крім зображень у вигляді запису, що входить до аудіовізуального твору. Відеограма є вихідним матеріалом для виготовлення її копій»;

«*відтворення* – виготовлення одного або більше примірників твору, відеограми, фонограми в будь-якій матеріальній формі, а також їх запис для тимчасового чи постійного зберігання в електронній (у тому числі цифровій), оптичній або іншій формі, яку може зчитувати комп'ютер»;

«*комп'ютерна програма* – набір інструкцій у вигляді слів, цифр, кодів, схем, символів чи у будь-якому іншому вигляді, виражених у формі, придатній для зчитування комп'ютером, які приводять його у дію для досягнення певної мети або результату (це поняття охоплює як операційну систему, так і прикладну програму, виражені у вихідному або об'єктному кодах)» [6].

Таким чином, авторські права поширюються на всі види цифрового наративу, веб-сторінки, аудіовізуальні матеріали (а також візуальні й звукові), комп'ютерні програми. Потрібно ширше окрес-

лити властивості, якими характеризуються продукти, котрі визнаються цінними в світлі авторського права. Автор може вимагати визнання авторських прав, якщо його витвір характеризується оригінальністю й індивідуальністю. Витворами є будь-які текстові продукти, що виникли в результаті індивідуальної творчості незалежно від сфери застосування й цінності. Витвором також можна вважати кожне опрацювання, у якому виявляється творча праця автора, яка завдяки здатності генерувати ідеї й індивідуальному підходу набула фіксації в оригінальній формі. Творчим є кожне виявлення духовної діяльності, яка має особистісний характер, кожна оригінальна людська думка, зафіксована в конкретній самостійній формі, кожна справа, яка хоча б за формою мала мінімальні творчі елементи.

Отже, до витворів, які вважаються творчими і підлягають юридичному захисту в аспекті авторських прав, належать: різні види цифрових наративів, комп'ютерні програми, веб-сторінки, аудіовізуальні матеріали, що характеризуються індивідуальністю, оригінальністю, незалежністю. У цих витворах виявляється здатність генерувати ідеї, творча праця, оригінальність мислення. Творчим продуктом, що підлягає правовому захисту може бути визнана форма, зміст витвору незалежно від сфери його застосування й цінності.

У контексті досліджуваної проблематики необхідно охарактеризувати підходи до визначення творчих продуктів у просторі цифрових технологій, до яких належать: оригінальність, індивідуальність, новизна, естетична і художня цінність, соціальне значення.

Оригінальність цифрових витворів. Оригінальними у просторі цифрових технологій можна назвати витвори, отримані в результаті творчої діяльності. Оригінальними можуть вважатися цифрові наративи, веб-сторінки, бази даних, мультимедійні презентації, програми, якщо вони характеризуються новими, рідковживаними елементами. Оригінальність може виявлятися у двох рівнозначних сферах: у ході реалізації невідомих раніше підходів до вирішення проблем і в разі нових способів поєднання відомих елементів.

Індивідуальність і новизна цифрових витворів. Індивідуальність і новизна виявляється у неповторних характеристичних властивостях витвору. Людська творчість характеризується багатством виявлення, до якої, наприклад, належать: нові форми, моделі, методи або підходи до творення. Новизна має дуалістичну сутність, тобто щось нове є подібним до того, що існувало перед його появою і, водночас, певною мірою неподібним до нього; має різні ступені виявлення і характеризується високим або низьким рівнем; має різне походження

й характеризується різними ознаками: може підлягати точному вимірюванню або не підлягати; може бути керованою або імпульсивною; спонтанною або зумовленою методологічним підходом. Веб-сторінки, презентації, мультимедійні матеріали, цифрові наративи можуть характеризуватися новими, властивими тільки для конкретного витвору, ознаками, що не зустрічалися раніше. Характеристичні ознаки витвору у просторі ІКТ (мультимедійні презентації, цифрові наративи, освітні веб-сторінки тощо) можуть визначати одночасно властивості зовнішні, наприклад, зміст, форма, графіка, зміна додатків, так і внутрішні, до яких належать інший код, алгоритм, структура програми, чи додатків. Індивідуальність і новизна можуть стосуватися загальної ідеї витвору, задуму.

Незвичайність цифрових витворів. Вона пов'язана з рідкістю виникнення подібних витворів у людській спільноті. Незвичайність є результатом свободи вибору і поєднання як традиційних, так і нових елементів витвору. Незвичайними вважаються ті витвори, що демонструють приховані раніше зв'язки між елементами цілісної структури.

Естетична і художня цінність цифрових витворів характеризує зміст і розміщення композиційних елементів поданих на веб-сторінках, у мультимедійних презентаціях, освітніх програмах, а також естетичні почуття, який даний витвір породжує. Естетична і художня цінність стосується також колористики, форми виконання, композиційної динаміки, багатства інтерпретацій.

Соціальне значення цифрових витворів передбачає наявність у них певної соціальної цінності. Такі витвори виникають у результаті цільової діяльності людини й визначаються як нові матеріальні й духовні цінності соціального значення. Соціальна значущість пов'язана із здатністю взаємодіяти з реципієнтом витвору. Витвір може вважатися творчим і соціально значущим тоді, коли виникає у відповідь на суспільні запити та потреби.

Аналізуючи підходи до визначення характеристик творчих витворів у просторі цифрових технологій, зазначимо, що домінуючою є концепція застосування дивергентного мислення при їх проектуванні. Дивергентне мислення характеризується усвідомленням можливості застосування багатьох підходів до розв'язання поставленої проблеми і отриманням множини розв'язків, відкритістю до незвичайних рішень. На противагу дивергентному мисленню виокремлюють конвергентне мислення, яке застосовується до вирішення рутинних (типових) завдань. Доцільно звернути увагу на факт, що творчими не вважаються витвори, котрі виникли в

результаті розв'язання конвергентних проблем, тобто рішення яких має єдиний або два розв'язки. Отже, головною метою є розвиток дивергентного мислення, визначальними характеристиками якого є оригінальність, здатність застосовувати набуті знання в інших, часом непередбачуваних сферах, множинність підходів до вирішення завдань.

Навчання майбутніх магістрів освіти творчого застосування цифрових технологій трактується як процес оволодіння інноваційними і нестандартними діями при активізації творчого мислення. Проектування цифрових наративів вимагає формування у студентів умінь нагромадження, перетворення і презентації інформаційних повідомлень. До творчих належать уміння перетворення і представлення (презентація) інформаційних повідомлень.

Висновки. На основі аналізу філософських, психологічних і педагогічних джерел обґрунтовано засади творчості в ході проектування цифрових наративів:

- проектування цифрових наративів у ході навчання майбутніх магістрів освіти передбачає формування у них творчих компетентностей – вміння інноваційно й нестандартно діяти, збільшуючи канали сприймання й переробки навчальної інформації, поєднуючи реальні й віртуальні компоненти пізнавального середовища;
- проектування цифрових наративів сприяє творчій само реалізації особистості, що здійснюється через конструювання змісту інформаційного повідомлення за допомогою цифрових технологій;
- цифровий наратив уможливорює представлення власного «Я», тобто того, що повідомляємо про себе шляхом створення й розміщення у мережі фото, графіки, текстів, відео- та аудіозаписів;
- цифрові наративи відображають те, що думаємо про різні події, за допомогою використання експресивних можливостей мультимедійних цифрових засобів;
- цифрові наративи стимулюють виникнення у реципієнтів цифрового витвору різних видів можливих рефлексивних реакцій;
- майбутній магістр освіти повинен уміти творчо проектувати цифрові наративи для використання їх у професійній діяльності з метою стимулювання розвитку здібностей учнів, їх зацікавлень, креативної поведінки, самостійності мислення;

• у процесі проектування цифрових нарративів важливо не тільки створювати умови для творчої діяльності, водночас особливої значущості набуває додержання морально-етичних засад дотримання авторських прав.

Отже, процес проектування цифрових нарративів і його результат – створений цифровий нарратив, є творчими за своїм характером і впливають на розвиток креативних, когнітивних здібностей тих, хто їх продукує, формує компетентності, необхідні для повноцінного життя у XXI столітті. Подальшого дослідження потребує проблема використання цифрових нарративів у формальній і неформальній освіті.

Список використаної літератури

1. Scott C. The futures of learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century? UNESCO Education Research and Foresight, Paris. [ERF Working Papers Series, No. 15, 2015, 21p]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002431/243126e.pdf>
2. Laurel B. Computers as Theatre (2nd Edition) Addison-Wesley Professional; 2 edition (October 7, 2013). – 272 p.
3. Siemieniecka D. Technologia informacyjna a twórczość w: Pedagogika medialna, Multimedialna Biblioteka Pedagogiczna, PWN, Warszawa, 2007, s.84-104.
4. Szmidt K. Pedagogika tworczości. – Pedagogika GWP, Gdansk, 2007. – 423 s.
5. Juszczak S. Metodyka kształcenia edukacji medialnej i technologii informacyjnej w: Pedagogika medialna, Multimedialna Biblioteka Pedagogiczna, PWN, Warszawa, 2007, s.159-207.
6. Закон України «Про авторське право і суміжні права» вводиться в дію Постановою ВР N 3793-XII (3793-12) від 23.12.93, ВВР, 1994, N 13, ст.65) Режим доступу: [zakon.rada.gov.ua/laws/show/3792-12].

Лариса Тимчук

ЭТИЧЕСКИЙ ВЕКТОР ТВОРЧЕСТВА В ХОДЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ НАРРАТИВОВ

В статье актуализирована проблема творческого самовыражения личности в процессе проектирования цифровых нарративов, проанализированы категории творчества, инновации. Охарактеризованы свойства творческого продукта и связанные с НИМИ вопросы морально этических принципов соблюдения авторских прав на мультимедийные материалы, веб-страницы, проекты цифрового гуманистического обучения, в частности цифровых нарративов. Определены принципы творчества в ходе проектирования цифровых нарративов и сосредоточено внимание на необходимости обучения будущих магистров образования проектировать цифровые нарративы и использовать их в профессиональной деятельности с целью стимулирования развития способностей учащихся.

Ключевые слова: *творчество, этика, основы творчества, цифровой нарратив, инновация, авторское право, магистр образования.*

Larysa Tymchuk

ETHICAL DIMENSIONS OF CREATIVITY IN DESIGNING OF DIGITAL NARRATIVES

The article deals with the problem of an individual's creative expression in the process of design of digital narratives, analyzes the categories of creativity, innovation, and defines properties of creative work and related copyright issues on multimedia, web pages, digital humanistic education projects, including digital narratives. The approaches to the definition of creative works in the digital space, including: originality, individuality, innovation, aesthetic and artistic value, social significance, are characterized.

The article gives valuable information on the problem of creativity in scientific context of using digital technologies by analyzing the following categories: high creativity; creativity revealed in the works; creativity as a form of an activity; creativity as a cognitive process. The article highlights the characteristic properties of a digital creature (multimedia presentation, digital narrative, computer program, and website): innovation, originality, lack of imitation, availability of specific individual properties, rare occurrence of such works; aesthetic and artistic value; social significance.

Under Ukrainian law copyright issues that apply to all types of digital narrative, web pages, audio-visual materials (as well as visual and audio), computer programs are considered. The works that are considered to be creative and liable to legal protection in terms of copyright include: various types of digital narratives, computer programs, web pages, audio-visual materials characterized by individuality, originality, and independence. The ability to generate ideas, creative work, and originality of thought are revealed in these works.

The principles of creativity in the design of digital narratives are defined: creative self-actualization is done by designing the content of the information message through digital technologies; digital narrative enables the presentation of one's own "I", i.e. thought placement of network photos, graphics, texts, video and audio recordings; digital narratives stimulate the recipients of digital creature the emergence of various kinds of possible reflexive reactions; future Masters of Education should be able to creatively design digital narratives for use them in professional activity to stimulate the development of abilities of students; the compliance of copyright acquires special significance.

Keywords: *creativity, ethics, principles of creativity, digital narrative, innovation, copyright, Master of Education.*

Одержано 10.09.2016 р.

РЕЦЕНЗІЇ

РОЗШИРЕННЯ ГОРИЗОНТУ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ (міркування про видання (2012, 2015, 2016 рр.) професора Б. В. Года і доцента Н. В. Год)



Опанування минулого є важливим елементом сучасної культури, що доводить велетенське розмаїття його репрезентації – наукові дослідження, академічна історія, фільми, вистави, святкування, відзначення, літературні твори, пам'ять та ін. У період становлення української національної освіти XXI ст., що відбувається у єдності з європейськими освітніми процесами, посилюється інтерес до історико-педагогічного досвіду минулого як етнокультурного, так і національного, світового. Переосмислення минулого, пошуки нових смислів для освіти нинішнього часу здійснюється фахівцями-істориками, педагогами, дослідниками історії педагогіки, які, живучи у своєму часі, артикують ідеї, відомості, факти та ін. чинники давнини. Це особливо характерно для дослідників Античності та Середньовіччя. Прикладом тому є видання істориків-педагогів Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка професора Б. В. Года і доцента Н. В. Год – «Еразм Роттердамський – “наставник Європи”: історичні та педагогічні нариси» (автори Б. В. Год, Н. В. Год, 2012 р.); «Дитячі ігри (від

Античності до початку ранньомодерного часу)» (автор Б. В. Год, 2015 р.); «"Наука доброчесності" гуманіста Еразма Роттердамського» (автори Б. В. Год, Н. В. Год, 2016 р.). Монографії, адресовані передовсім науковцям, педагогам, усім, хто цікавиться історією педагогіки та культури, охоплюють змінені та доповнені версії раніше друкованих авторами статей, а також низки нових текстів. Хоча видання й складаються з трьох книг, воно є цілісним, об'єднаним одним мета змістом – освіта Середньовіччя в часи змін. Добротна поліграфія, продумане структурування матеріалу в традиціях навчально-методичної літератури, художнє оформлення також сприяють єдності текстів. Книги, що прийшли до українського читача, є актуальними, оскільки на перетині століть, епох, культур спостерігається особливе зацікавлення до змін, ідей, підходів у організації освіти, змісту навчання й виховання, практичних прийомів тощо.

Перед істориками педагогіки, які реконструюють позачасову сучасність, постають проблеми методологічних, філософських, професійних переосмислень. Незважаючи на багатогранність нових смислів, Б. В. Год і Н. В. Год не лише засвідчили обізнаність із сучасними ідеями, але й витончено, зважаючи на широке коло читачів, репрезентували в монографіях свою концепцію. У час, коли наша педагогічна наука ще не досягла того рівня, на якому практикуються базисні європейські теорії (гуманітаристика, історизм, структуралізм, феноменологія, деконструктивізм та под.), що сьогодні творять інтелектуальний горизонт гуманітарних і суспільних наук, автори, звільнившись від догматичної «теорії відображення», класичної методології, тривалий час панівної, шукають діалогу з читачем. Швидкими темпами, надолуживши згаяне, через ізолятивність від західної науки в радянський період, вони, критично осмисливши й оцінивши розмаїття теоретичних шкіл, пропонують власну концепцію діалогу освіти минулого і сучасного, культури Середньовіччя та Новітнього часу. Спрямування дослідження на діалог фіксується в усіх виданнях – і в тому, де йдеться про «наставника Європи» Еразма Роттердамського, і в аналізі концептів доброчесності, гри.

Побудувавши виклад матеріалу в епістемологічній культурно-антропологічній парадигмі, Борис Васильович та Наталія Володимирівна, користуючись традиційною термінологією, поступово розкривають спільність ідей, традицій, інновацій. Фахівці з питань минулих епох переймаються цінностями та ідеями сучасності. Їхня розповідь про наріжну епоху переходу Середньовіччя у Відродження постає як жива – минуле відбиває сучасні турботи й підтримує наші наміри.

Описуючи пошуки витоків ренесансного світогляду, автори не відриваються від попереднього досвіду як міфопоетичного світу, античних зразків, середньовічної релігійності, ідей Відродження, Реформації, Просвітництва, так і нового й новітнього часу. Видання наповнені переосмисленням ментальних, поведінкових стратегій, орієнтацією на діалогічність, інтелектуалізацію, історизм, мінливість, рух, зміни, теорією пізнання тощо.

Нові підходи в історико-педагогічних дослідженнях Б. В. Года та Н. В. Год співзвучні новому філософсько-історичному напрямку – «новій інтелектуальній історії», в основі якої лежить «нарративна філософія історії», де текст історика – це нарратив, оповідь, дискурс, нарис, подібний до того, який створюють письменники. Нарративи-оповіді – це нові шляхи історичного мислення, пам'яті, освіти. Три завершені монографії, на перший погляд присвячені різним темам, об'єднані єдиним змістом, становлять смислову цілісність і сприймаються як великий нарратив, із його чітко визначеними структурами: автор – об'єкт – читач. Внутрішня структура цілісності смислів монографій дає підстави акцентувати увагу не на обґрунтуванні загально-абстрактних гносеологічно-методологічних методів, принципів, а намагатися побачити різні способи творення об'єкта дослідження, усвідомити зв'язок автора і читача, рецепцію автором спадщини мислителя Середньовіччя та рецепцію читачем як авторського тексту, так і на спадщини гуманіста Еразма Роттердамського. Праці педагогів-науковців дають можливість прослідкувати нарративний спосіб подачі матеріалу дослідження, що творить активний діалог авторів, читачів із тими, хто приходить із далекого минулого і залишив спадок ідей, які й донині не зреалізовані.

У педагогічному нарративі професор і доцент діляться з читачем своїм осмисленням спадщини гуманіста, своїми рецепціями порушених Еразмом Роттердамським ідей, які сприятимуть поглибленню сприйняття суголосних нинішнім проблемам, а саме:

- відкриття світу дитині; усебічний розвиток дитини; гуманне до неї ставлення; теорії раннього виховання; високі вимоги до вчителя; формування новоєвропейських ідеалів людини; моральність і духовність;
- роздуми про освіту і виховання (правила і методичні прийоми; роздуми про гру; питання війни і миру);

- моральні й соціальні цінності; міжнародні відносини; миротворчість у політиці, міжконфесійних стосунках; вивчення античної спадщини; організація церкви; виховання правлячої еліти;

- Європа як єдиний християнський дім та ін.

Авторами зібрано, класифіковано методи морального виховання, запропоновані Еразмом Роттердамським: «м'якої руки», «приманки», бесіди і повідомлення, настанови, напучування, умовляння, позитивного прикладу, переконування, гри та ін.

У центрі уваги двох книг опиняється унікальний життєсвіт неповторного мислителя пізнього Середньовіччя Еразма Роттердамського, поданий як захоплююча розповідь. Повернення особистості в центр аналізу історичних європейських процесів XVI – XVII століть розкриває перспективу дослідження освіти, що підпорядковується історичності людського буття. Відзначаючи багатогранну діяльність лідера «республіки вчених», «наставника Європи» голландського гуманіста Еразма Роттердамського (теолога, філософа, біблієста, педагога, лінгвіста, політика, державника та ін.), автори розкривають життєвий шлях, долю людини, «жадібною» до знань, яка відродила античні традиції в Європі. Підготований ним текст Святого Письма грецькою та латинськими мовами, виданий у типографії, зіграв помітну роль у культурно-просвітницьких взаємозв'язках усієї Європи. Вплив Еразма Роттердамського на шкільні реформи XVI століття, які зламали стару освітню систему, зберігався в Європі до XVII століття. На початку XXI століття настанови просвітителя Європейського Відродження є актуальними. У наративі через Еразма Роттердамського повідомляється значна інформація про освітні заклади тієї епохи – монастирські, церковні, приватні, університети та ін. Стають відомими гуманітарні науки, які в той час вивчали (література, філософія, моральна філософія, етика та ін.). Особливий інтерес викликають відомості про створення й друкування у добу Середньовіччя підручників, різноманітних посібників як для вчителів, так і для учнів. Серед праць Еразма Роттердамського, різних жанрів і призначень, назавжди залишилися в історії педагогіки ті, що сприяли педагогічній практиці та досвіду викладання мови: трактати «Про спосіб навчання», «Про написання листів», «Про подвійне багатство слів і речей», «Промова, присвячена доброчесності», «Розмови запросто», «Про словесне багатство», «Про виховання дітей», «Формули повсякденних розмов» і методологічний посібник «Про пристойність дитячих звичаїв» та ін. Принагідно згадуються праці

Еразма Роттердамського, у яких подаються його педагогічні міркування типу: «Зброя християнського воїна», «Виховання християнського державця».

Не втратили своєї естетичної та історико-пізнавальної цінності праці мислителя Середньовіччя «Похвала Глупоті, або Похвальне слово Дурості, виголошене Еразмом Роттердамським». «Похвала Глупоті» охоплює всі сторони існування людини, всі ступені громадського сходження, всі соціальні та особистісні зв'язки між людьми. Крім того, у ній як розмаїття картини світу, так і світовідчуття автора близьке до нинішньої доби.

Праця мислителя «Розмови запросто», незважаючи на гоніння, користувалася величезною популярністю. Прижиттєвих видань було близько сотні, а потім упродовж двох із половиною століть її вивчали усі школярі Європи та заморських колоній, улюбленим розважальним читанням і для дорослих. Навіть на початку ХХ століття в Англії «Розмови запросто» друкувалися як підручник. Їх літературний вплив виявляють у багатьох письменників: Ф. Рабле, М. Сервантеса, Ж. Мольєра, Вольтера, В. Скотта та ін.

Із визначеної дослідниками концептосфери педагогічних ідей мислителя епохи Середньовіччя (освіта, виховання, схоластика, дитина, світ дитини, моральне виховання, школа, сім'я, церква, моральність, духовність та ін.) увага авторів дослідження зосереджується на концептах гра, доброчесність.

Наратив про гру наповнений невідомими і маловідомими фактами. Професор Б. В. Год оповідає про досвід використання гри як методу виховання від Античності до початку ранньомодерного часу. Його роздуми особливо важливі, коли йдеться про введення концепту гри в науково-педагогічну теорію та практику Я. А. Коменського; про природу і значення гри як явища культури в концепції голландського історика культури Й. Гейзінга. Аналізується також роль ігрового методу, розробленого гуманістом, з'ясовується його місце в сучасній виховній теорії і практиці.

Концепту доброчесність Б. В. Год та Н. В. Год присвятили монографію, у якій з'ясовано генезис джерела, цілісну систему морального виховання людини. Доведено, що формування моральної й доброчесної особистості бачилося «наставнику Європи» в освіті. «Наука доброчесності» Еразма Роттердамського наповнена любов'ю, щирістю, терпимістю, чистотою, добротою, доброзичливістю і скромністю. Соціальний аспект християнської доброчесності

мислитель підсилював, посилаючись на апостола Павла: «Радіти вдачам братів у Господі, як своїм, допомагати їх бідам, як власним... направляти заблудлого, навчати незнаючого тощо». Доброчесність у християнсько-гуманістичній інтерпретації – це, насамперед, людяність, яку, на думку мислителя, має плекати школа, сім'я і церква. Нове прочитання надбань Еразма Роттердамського є не лише важливим для педагогічної науки, але й своєчасним, актуальним, особливо нині, у період глибинних трансформаційних процесів у суспільстві, освіті, творенні української національної ідентичності. Автори як історики, педагоги, дослідники історії педагогіки розкривають спадщину мислителя, аналізуючи витoki багатьох проблем, що хвилюють людство на всіх етапах його історії. Їм удається звернути увагу читачів на педагогічні ідеї Еразма Роттердамського, які б сприяли вихованню доброчесної людини, її світогляду, розвиненої особистості. Прикметно, що доброчесність нині введена в систему виховання, суспільного життя.

Підсумовуючи, учені накреслюють перспективи дослідження порушеної наукової проблеми. На їхній погляд, продовженням наукових пошуків у «царині еразміанства» могло б бути поглиблення відомостей про роль і значення педагогічної спадщини мислителя в розвитку української освіти, творчості українських філософів, учених, педагогів та ін.

Праці голландського гуманіста були відомі вченим Києво-Могилянської академії. Педагогічні принципи використовувалися в організації навчання. У бібліотеці Харківського колегіуму знаходилася книга «Домашні бесіди», яку з великою вірогідністю читав Г. С. Сковорода. Ідеї «наставника Європи» епохи Середньовіччя по-різному представлені в українському письменстві, мистецтві, освіті тощо. Еразм Роттердамський був найулюбленішим новолатинським автором Г. С. Сковороди, про що оповідає професор Л. В. Ушкалов у праці «Сковорода та інші: Причинки до історії української літератури» (2007 р.). Сковородинівський образ Алквіядових шляхів близький до того, що змальовано у «Похвалі Глупоті».

З огляду на малодосліджену академічну теорію нарративної педагогіки, видання Б. В. Года та Н. В. Год є значним внеском у оновлення історії педагогіки, що породжує потребу в наступних виданнях задля розширення горизонту наратології, її смислів, термінів, положень у культурно-антропологічній парадигмі освіти.

Рецензент – Тамара Усаценка

ІНФОРМАЦІЯ ПРО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ Й МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАХОДИ

ТРАДИЦІЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В ІНСТИТУТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ НАПН УКРАЇНИ

У перші десятиліття ХХІ ст. у межах реалізації інтеграційних та культуротворчих процесів у науково-освітньому середовищі України і зарубіжжя актуалізуються проблеми збереження фундаментальних традицій мистецької освіти та розвитку її на інноваційній, інтердисциплінарній основі як унікального науково-освітнього напрямку, галузі гуманітарного знання, що спрямована на творчий, духовний, інтелектуальний, етико-естетичний розвиток особистості, її здібностей, моральних, етичних, естетичних та духовних якостей у мистецькій діяльності через освітні інститути.

Обґрунтовуючи філософсько-аксіологічні актуалітети наукових, практико орієнтованих досягнень теоретика мистецької освіти, фундатора наукової школи теорії і практики педагогіки мистецтва, засновниці осередку мистецької освіти – відділу змісту і технологій навчання дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (з 1995 р. – лабораторія педагогіки і психології мистецької освіти, з 2007 р. – відділ педагогічної естетики та етики) в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих Оксани Петрівни Рудницької, академік Н. Г. Ничкало відзначила, що науковець розробила унікальну концепцію, що базується на цілісному підході до розгляду мистецької освіти як самостійної сфери професійної освіти; цим талановитим вченим обґрунтовано її методологічні, теоретичні й методичні засади; визначено пріоритети розвитку в умовах зміни освітньої парадигми та соціокультурної динаміки ХХІ століття; виявлено вплив мистецтва на формування особистості в контексті модернізації та глобалізації культурно-освітніх процесів у світі (Ничкало Н. Г. Науково-методичне забезпечення мистецької освіти в

Україні: від концепції до системи / Н. Г. Ничкало // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти: зб. матеріалів науково-методол. семінару. – Чернівці: Зелена Буковина, 2007. – С. 12-17.).

Ідеї О. П. Рудницької стосовно сутності, змісту, розвитку мистецької педагогіки, що спрямовує освітній процес на творчу діяльність, надає навчанням межову предметність переживання духовного досвіду й значущість здійснення гармонійного розвитку особистості, палко підтримував академік І. А. Зязюн, який вважав, що суттєву роль у педагогіці відіграють естетичні начала, які пронизують усе життя людини, її працю, побут, відносини з людьми. І. А. Зязюн був переконаний у тому, що мистецтво, будучи величним витвором людського духу, впливає на людину різноманітно, різнобічно збагачує її духовний світ і вдосконалює її діяльність. Воно сприяє формуванню творчих здібностей особи і зміцненню її моральних позицій. Тому необхідно не лише навчити кожну людину естетично-почуттєво сприймати красу художніх творів, але й реагувати на оточуючий світ згідно з естетичними нормами й ідеалами.

У контексті означених пріоритетів мистецької освіти співробітники відділу розвивають ідеї О. П. Рудницької. Реалізація наукових пошуків здійснюється в ході експериментальної роботи на базі навчальних закладів різних типів, а результати обговорюються на численних планових і позапланових конференціях, зокрема започаткованих співробітниками відділу змісту і технологій навчання дорослих.

Так, із 2002 р. щорічно проводяться мистецько-педагогічні читання пам'яті професора О. П. Рудницької, які здобули статус міжнародних, що свідчить про глибоке зацікавлення представників світової та вітчизняної педагогічної думки, викладачів-практиків зарубіжжя проблематикою мистецької освіти, методологічними пошуками у сфері ефективної реалізації філософії сучасної освіти у практичному вимірі. У рамках читань організовується презентація кращих наукових, навчально-методичних праць з проблем мистецької і педагогічної освіти. За результатами читань виходять друком збірники матеріалів: «Теоретичні та методичні засади неперервної

мистецької освіти»; «Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей» (загалом 13 збірників).



З великою повагою співробітники відділу змісту і технологій навчання дорослих ставляться до вшанування пам'яті Івана Андрійовича Зязюна. 19 травня 2016 р. на батьківщині Івана Андрійовича в селі Пашківка Чернігівської області було проведено Всеукраїнські педагогічні читання пам'яті академіка І. А. Зязюна. Учасники заходу вклонились могилі дорогого Вчителя, у приміщенні батьківської хати Івана Андрійовича провели Перші педагогічні читання пам'яті академіка «Якість педагогічної освіти у науковій спадщині І. А. Зязюна», у ході яких розглядалися питання упорядкування наукової спадщини вченого, проблеми моніторингу якості педагогічної освіти в контексті культуротворчої парадигми поглядів видатного ученого.



У рамках угоди про науково-методичну співпрацю між відділом та факультетом мистецтв Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини на базі університету проводяться щорічні науково-практичні заходи, зокрема міжнародна науково-практична конференція «Теоретико-методологічні засади мистецької освіти».

проблеми і перспективи» (остання відбулася 20-21 жовтня 2016 р.) та всеукраїнський науково-методичний семінар «Естетичні засади розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін» (26 травня 2016 р.), у ході яких обговорюються питання гуманізації мистецької освіти; проблеми формування морально-естетичних цінностей засобами мистецтва; різні аспекти підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін у контексті сучасних освітніх технологій.



Націєтворчі засади мистецької педагогіки, етнокультурні основи національної освіти стали предметом презентації монографії академіка НАПН України, почесного доктора ІООД НАПН України Георгія Георгійовича Філіпчука «Національна ідентичність: культурно-освітній вимір», організованої співробітниками відділу змісту і технологій навчання дорослих у рамках роботи ХХХ Міжнародної спеціалізованої виставки «Освіта та кар'єра – 2016» (18 листопада 2016 р.).

Плідною є співпраця між відділом змісту і технологій навчання дорослих та психолого-педагогічним факультетом Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Проводяться спільні засідання, науково-методичні семінари, науково-практичні конференції, круглі столи. З 2011 року співробітники відділу двічі на рік разом із полтавськими колегами видають фаховий збірник наукових праць «Естетика і етика педагогічної дії», що входить до переліку фахових видань у галузі «Педагогічні науки» (Наказ МОН України № 793 від 04.07.2014 р.). У збірнику науковці, освітяни мають можливість презентувати результати власних наукових пошуків із проблем теорії, практики, історії мистецької освіти в Україні та зарубіжжі, етико-естетичних основ формування педагогічної майстерності, інноваційних форм, методів, технологій мистецької педагогіки тощо.



З метою популяризації досягнень музейної педагогіки у контексті професійного й особистісного розвитку дорослих у системі формальної і неформальної освіти, значення творчої спадщини

Великого Кобзаря у вимірах патріотичного і морально-естетичного виховання молоді, формування її національної ідентичності, самосвідомості з ініціативи співробітників відділу щорічно проводяться різні культурно-освітні заходи на базі музеїв м. Києва, як-от: круглий стіл «Учіться, брати мої, думайте, читайте...» (23 лютого 2016 р.) на вшанування пам'яті Кобзаря відбувся на базі Національного музею Тараса Шевченка за підтримки Всеукраїнського товариства «Просвіта» імені Тараса Шевченка та Інституту літератури імені Тараса Шевченка; культурно-освітній захід «Музейна весна» (16 березня 2016 р.); науково-практична конференція «Музейна педагогіка – проблеми, сьогодення, перспективи» (27-28 вересня 2016 р.), які проходили у Києво-Печерському історико-культурному заповіднику.

Постійна науково-методична співпраця відділу змісту і технологій навчання дорослих із Київським професійно-педагогічним коледжем імені Антона Макаренка виявилась у проведенні заходів в рамках «День знань» (1 вересня 2016 р.), «Днів педагогічного новаторства» (2 листопада 2016 р.) та майстер-класів із педагогічної майстерності, режисури педагогічної дії, техніки та культури голосотворення для студентів і викладачів коледжу, наукових співробітників Інституту.



Пріоритетні ідеї І. А. Зязюна і О. П. Рудницької стали підґрунтям спектру дослідницьких пошуків співробітників відділу змісту і технологій навчання дорослих, з-поміж яких виокремлено такі проблеми: визначення фундаментальних естетичних і етичних засад розвитку педагогічної майстерності

вчителя й викладача вищої школи з урахуванням емоційних законів впливу художнього образу на особистість; виявлення форм, методів і технологій художньо-естетичного розвитку світоглядної сфери

особистості й творчого розвитку педагогів засобами мистецтва; вивчення психолого-педагогічних механізмів впливу мистецтва на трансформацію ціннісно-сислової сфери педагогів – формування у них актуальних потреб, мотивів, особистісних сенсів, ціннісних орієнтацій, установок тощо, відповідно до естетичного й морального ідеалів, із якими вони прагнуть ідентифікуватися; обґрунтування теоретичних і методичних засад розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін; виявлення шляхів розвитку педагогічного досвіду викладачів вищих педагогічних навчальних закладів, упровадження інноваційних технологій навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти тощо.

Мирослава Вовк, Світлана Соломаха

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Артемчук Маргарита Олегівна – аспірантка кафедри педагогіки та управління освітою Донецького національного університету

Бейліс Наталія Василівна – аспірантка Донецького національного університету

Бірюк Світлана Володимирівна – викладач по класу скрипки Полтавської міської школи мистецтв «Мала академія мистецтв» імені Раїси Кириченко

Вовк Мирослава Петрівна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник відділу змісту і технологій навчання дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Волярська Олена Станіславівна – доктор педагогічних наук, доцент, провідний науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Гринь Юлія Миколаївна – асистент кафедри музики Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Жедер Даніела – доктор педагогічних наук, Сучавський університет «Штефан чел Маре», факультет освітніх наук (м. Сучава, Румунія)

Ільченко Олена Юрївна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Ірклієнко Вікторія Степанівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музики Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Криволап Олена Юрївна – вчитель початкових класів загальноосвітньої школи I – III ступенів № 15 Запорізької міської ради, Запорізької області

Кузьмич В'ячеслав Кузьмович – здобувач Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Лобач Олена Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музики Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Машкова Інна Миколаївна – аспірант відділу змісту і технологій навчання дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Мелешко Світлана Вікторівна – викладач по класу скрипки Полтавської дитячої музичної школи № 3 імені Бориса Гмирі

Мохірєва Юлія Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри образотворчого мистецтва Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Оверко Наталія Ярославівна – кандидат педагогічних наук, викладач Львівського професійного політехнічного ліцею

Рева Яніна Григорівна – старший викладач кафедри хореографії Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Руденко Лариса Анатоліївна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, професор кафедри практичної психології та педагогіки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності

Рудич Оксана Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін і методик їх викладання Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Семенов Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Стиркіна Юлія Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін і методик їх викладання Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Соломаха Світлана Олександрівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу змісту і технологій навчання дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Тереса Яніцка-Панек – доктор, професор надзвичайний кафедри соціальних наук, викладач дошкільної педагогіки і ранньошкільної педагогіки Вищої школи бізнесу і науки про здоров'я в Лодзі (Польща)

Тимчук Лариса Іванівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України

Халеменик Юлія Євгенівна – здобувач Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування ДВНЗ «Запорізький національний університет»

Усатенко Тамара Пилипівна – доктор педагогічних наук, провідний науковий співробітник відділу змісту та організації педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України

ABOUT THE AUTHORS

Artemchuk Marharyta – Postgraduate Student of the Department of Pedagogy and Education Management Donetsk National University, Ukraine (Vinnitsa)

Beilis Natalia – Postgraduate Student of Donetsk National University, Ukraine (Vinnitsa)

Biruk Svetlana – Violin teacher of Poltava Raisa Kirichenko City Art School «Small Academy of Arts», Ukraine (Poltava)

Grin Julia – Teaching Assistant of the Department of Music of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine (Poltava)

Ilchenko Olena – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of general pedagogy and andragogics of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine (Poltava)

Irkliienko Viktoriia – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor of the Department of music of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine (Poltava)

Khalemendyk Julia – getter of Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine lecturer in foreign languages for professional orientation SHEE «Zaporizhzhya National University» (Zaporizhzhya)

Krivolap Yelena – Primary School Teacher of Zaporizhzhya school I - III stages № 15, Ukraine (Zaporizhzhya)

Kuz'mych Vyacheslav – getter of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine (Poltava)

Lobach Olena – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor of the Department of music of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine (Poltava)

Mashkova Inna – Postgraduate Student of the Department of Content and Organization of Pedagogical Education of Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine (Kyiv)

Mokhireva Julia – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor of the Department of art of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine (Poltava)

Myaleshko Svetlana – Violin teacher of Poltava Boris Hmyria Children's Music School, Ukraine (Poltava)

Overko Natalia – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Lecturer of Lviv Polytechnic Professional Lyceum, Ukraine (Lviv)

Reva Yana – Lecturer of the Department of choreography of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine (Poltava)

Rudenko Larisa – Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Professor of the Department of Applied Psychology and Pedagogy of Lviv State University of Life Safety, Ukraine (Lviv)

Rudych Oksana – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine (Poltava)

Semenoh Olena – Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Head of the Department of Ukrainian language of Sumy A. S. Makarenko State Pedagogical University, Ukraine (Sumy)

Solomakha Svitlana – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Senior Researcher of the Department of Pedagogical Aesthetics and Ethics of Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine (Kyiv)

Teresa Yanitska-Panek – doctor of Philosophy, Professor of the Social Sciences Department, a lecturer of Preschool and Primary school Pedagogy at Lodz Higher School of Business and Health Sciences (Poland)

Styrkyna Yulia – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine (Poltava)

Tymchuk Larysa – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Senior Researcher of Institute of Information Technologies and Learning Tools of NAPS of Ukraine (Kyiv)

Usatenko Tamara – Doctor of Pedagogical Sciences, Leading Researcher of the Department of Content and Organization of Pedagogical Education of Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine (Kyiv)

Volyarska Olena – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Leading Researcher of the Department of andragogics of Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine (Kyiv)

Vovk Myroslava – Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Leading Researcher of the Department of Content and Organization of Pedagogical Education of Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine (Kyiv)

Jeder Daniela – Doctor of Pedagogical Sciences, University «Stefan cel Mare» in Suceava, Faculty of Educational Sciences (Suceava, Romania)

Наукове видання

**ЕСТЕТИКА І ЕТИКА
ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ**

Збірник наукових праць

Випуск 14

Головний редактор – *М. І. Степаненко*
Науковий і літературний редактор – *М. П. Вовк*
Літературні редактори іноземних текстів – *О. М. Палеха*
О. О. Рудич, Ю. С. Стеркіна
Відповідальний секретар – *О. О. Лобач*
Коректор – *О. О. Лобач*
Художньо-технічний редактор – *І. М. Ковальова*
Комп'ютерна верстка і дизайн – *О. М. Наріжна*

Адреса редакції:

04060, м. Київ, вул. Максима Берлінського, 9,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України,
відділ змісту та технологій навчання дорослих
e-mail: vpee2011@ukr.net

Довідки за телефонами:

(066) 940-93-84 (*Лобач Олена Олександрівна*)
(067) 258-02-96 (*Вовк Мирослава Петрівна*)

*Редакційна колегія зберігає за собою право на редагування і скорочення статей.
Думки авторів не завжди збігаються з точкою зору редакції. Автори несуть
повну відповідальність за опублікований матеріал
(за достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв
та інших відомостей).*

Підписано до друку 10.10.2016 р.
Формат 60x84/16. Гарнітура Times New Roman
Папір офсетний. Друк офсетний
Ум.-друк. арк. 12,67. Обл.-вид. арк. 11,67.
Наклад 100 прим. Зам. № 1604.

Виготовлювач ТОВ «Талком»
03115, м. Київ, вул. Львівська, 23, тел./факс (044) 424-40-69, 424-56-26
e-mail: ukraine.vdk@email.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4538 від 07.05.2013 р.

Scientific edition
**AESTHETICS AND ETHICS
OF PEDAGOGICAL ACTION**

Collection of scientific papers

Issue 14

Editor-in-chief – *M. I. Stepanenko*
Scientific and Literary editor – *M. P. Vovk*
Literary editors of foreign texts – *O. M. Palekha*
O. O. Rudych, Y. S. Styrkina
Executive secretary – *O. O. Lobach*
Corrector – *O. O. Lobach*
Artistic and technical editor – *I. M. Kovalova*
Computer layout and design – *O. M. Naryzhna*

Editorial office address:

04060, Kiev city, 9, Maksyma Berlynskogo St.,
Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine,
Department of Content and Adult Learning Technologies
e-mail: vpee2011@ukr.net

Information by phone:

(066) 940-93-84 (*Lobach Olena Oleksandrivna*)

(067) 258-02-96 (*Vovk Myroslava Petrivna*)

Editorial board reserves the right to edit and reduce articles. The views of the authors do not always coincide with the editorial board's ones. Authors are fully responsible for published materials

(for the accuracy of facts, quotations, proper names, geographical names and other information).

Підписано до друку 10.10.2016 р.
Формат 60x84/16. Гарнітура Times New Roman
Папір офсетний. Друк офсетний
Ум.-друк. арк. 12,67. Обл.-вид. арк. 11,67.
Наклад 100 прим. Зам. № 1604.

Виготовлювач ТОВ «Талком»
03115, м. Київ, вул. Львівська, 23, тел./факс (044) 424-40-69, 424-56-26
e-mail: ukraine.vdk@email.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4538 від 07.05.2013 р