
ДИДАКТИКА ТА МЕТОДИКА

УДК: 371.134

Тетяна Гожченко

**РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ЯК ПРОВІДНА УМОВА
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

Стаття присвячена розвитку творчого мислення майбутніх учителів музики, як провідної умови їх професійної підготовки. На основі наукових досліджень автор розглядає психологічні механізми виконавської творчості музиканта, механізми впливу художнього твору на публіку, визначає проблемне навчання, як провідний засіб забезпечення ефективності формування та розвитку в майбутніх учителів музики досліджуваного утворення, сприяє активізації розумової діяльності, розвитку творчого мислення. У статті висвітлюється специфіка художньої творчості музиканта-виконавця, яка на протизвагу від творчості наукової, допомагає не просто об'єктивно розкривати сутність явищ оточуючого світу, а торкатися всієї глибини душевного, емоційного відношення людини до життєвих реалій, відобразити їх у виконуваних музичних творах.

Ключові слова: творче мислення, композиторський задум, співтворчість, проблемне навчання, проблемна ситуація.

Статья посвящена развитию творческого мышления будущих учителей музыки, как ведущего условия их профессиональной подготовки. На основе научных исследований автор рассматривает психологические механизмы исполнительского творчества музыканта, механизмы воздействия художественного произведения на публику, определяет проблемное обучение, как ведущее средство обеспечения эффективности формирования и развития у будущих учителей музыки исследуемого образования, способствует активизации умственной деятельности, развития творческого мышления. В статье освещается специфика художественного творчества музыканта-исполнителя, которая в противовес творчества научного, помогает не просто объективно раскрывать сущность явлений окружающего мира, а касаться всей глубины душевного, эмоционального отношения человека к жизненным реалиям, отражать их в выполняемых музыкальных произведениях.

Ключевые слова: творческое мышление, композиторский замысел, сотворчество, проблемное обучение, проблемная ситуация.

The article is devoted to the development of creative thinking of the future teachers of music, as the leading terms of their training. On the basis of research the author examines the psychological mechanisms of performing

creative musician, mechanisms of action work of art to the public, determines the problem-based learning, as the leading means of ensuring the effectiveness of the formation and development of future teachers of music education under study. In this respect, the author explores the concept of «problem», «problematic situation» and its function in the development of creative thinking; techniques on which to create a problematic situation in the class of musical instrument, and conditions, including: a call to comparison; comparing and contrasting; prompting the preceding generalization of new facts; formulating hypotheses.

Key words: *creative thinking, composing plan, co-creation, problem-based learning, problem situation.*

У сучасних умовах державного розвитку особливо гостро постає проблема реалізації інтелектуального потенціалу нації. Вища школа – одна з найважливіших ланок, здатних позитивно її розв'язувати. Тому необхідно вдосконалювати всю систему освіти, привести зміст і методи навчання у відповідність до принципів гуманізації та демократизації, спираючись на новітні досягнення психолого-педагогічної науки.

Розбудова української національної школи вимагає від майбутнього вчителя високої педагогічної культури і методичної майстерності. Особливого значення це питання набуває при підготовці вчителів музики у зв'язку з багатогранністю його діяльності як педагога, вихователя і виконавця. Вчителеві музики необхідно вміти не тільки високохудожньо виконати твір, що вивчається в класі, а й глибоко, яскраво і дохідливо розкрити його зміст. У зв'язку з цим, перед музичними відділеннями педагогічних коледжів постають серйозні завдання: сформувати такі якості мислення студента, які дозволяють йому самостійно, творчо засвоювати і переробляти музичну інформацію, що постійно поповнюється; озброїти його загальним методом оволодіння новими знаннями.

Дослідження творчого мислення – досить складна проблема, передбачає вирішення найважливіших методологічних питань природи творчості, джерел розвитку творчого мислення, співвідношення у цьому процесі біологічного і соціального, об'єктивного і суб'єктивного, індивідуального і суспільного і т.п.

Проблема формування мислення знайшла широке відображення у психолого-педагогічній літературі. Серед досліджень цього напрямку необхідно виділити ті, що розкривають феномен творчого мислення музиканта-виконавця (Б. Асаф'єв, М. Берлянич, Г. Нейгауз та ін.); його художнього мислення (О. Васильєва, С. Раппопорт та ін.). Деякі істотні аспекти творчого мислення студентів розробляються з позиції проблемного навчання (В. Загвязинський, Т. Кудрявцев, М. Левіна, А. Матюшкін та ін.)

Мета статті – обґрунтувати специфіку та значення творчого мислення майбутніх учителів музики у процесі їхнього професійного становлення.

У наш час спостерігається високий темп розвитку науки і техніки, створення думаючих машин, на які перекладаються все більш складні функції, що подаються формалізації. Це звільняє людину для творчої діяльності. Відповідно до цього різко зростають вимоги до творчого мислення, яке дозволяє людині ставити нові проблеми, нові рішення в умовах невизначеності, безлічі виборів, робити відкриття, що не впливають безпосередньо з уже наявних знань. Ця сторона розумової діяльності має свої специфічні особливості, без знання яких не можна підвищити її ефективність.

До художньо-творчих видів діяльності належить виконавська діяльність музиканта. Діяльність виконавця спрямована на розкриття задуму композитора, створення художнього образу, а інтерпретація твору безпосередньо пов'язана з внутрішнім світом виконавця, його світоглядом, думками, почуттями. Кожний музичний твір можна інтерпретувати, підходячи до нього з різних позицій. Усі авторські вказівки переломлюються в індивідуальній свідомості виконавця та повинні відображати думки, почуття, інтелектуальний рівень самого музиканта. Таким чином, ступінь переконливості, «життєздатності» художньої інтерпретації музичного твору залежить, насамперед, від характеру взаємодії індивідуально-виконавських і композиторських художніх намірів, а отже, – від роботи творчого і репродуктивного мислення музиканта-виконавця, зрілості його професійних і особистісних якостей. У цьому сенсі вельми показові слова Г. Нейгауза [8], який закликає саме до творчого виконання. Блискучу оцінку різноманітним виконавським кредо дав М. Берляничик. Він визначав чотири рівні якості виконавського інтонування на скрипці. Перший полягає у «відтворенні мелодії лише по нормам музичної та інструментально-технічної грамотності. На більш високому рівні з'являється прагнення об'єктивно передати задум автора. Третій – творче самовираження... Найвищий – коли творче переосмислення інтонаційної драматургії мелодії, що вимагає особливого вдосконалення її інструментально-звукового втілення, повністю направлене на здійснення виховної функції виконавства» [2]. З наведених класифікацій зрозуміло, що чим вище рівень особистісних прагнень музиканта-виконавця, тим вища художня цінність того чи іншого виконавського рішення, тим більший емоційний вплив на слухача. Другим висновком, що впливає із задуму М. Берляничика, є співтворча функція виконавця, яка збагачує зміст твору, композиторський задум. Саме вона дозволяє виконавцю піднятися на третій та четвертий рівні, найбільш цінні у виконавському мистецтві.

Механізм «співтворчості» ґрунтовно описаний у роботах С. Раппопорта. Так, науковець переконливо пояснює, що художня творчість, на противагу від наукової, покликана не просто об'єктивно розкривати сутність явищ оточуючого світу, а торкатися всієї глибини душевного, емоційного

відношення людини до реалій оточуючого світу. Художній образ, який складає зміст музичного твору, детермінується двома компонентами: відображувальною частиною, яка виражається, в основному художнім задумом композитора, і проектувальною частиною, яка відзначається індивідуальним почерком художнього мислення кожного виконавця [9, с. 42–55]. Тобто відображувальна частина – це той зміст музичного твору, який виконавцю необхідно осягнути, пізнати, оцінити композиторський задум, визначити ракурс його емоційного впливу на слухача і т. і., а проектувальна – результат осмислення композиторського задуму, пропущений крізь призму особистісних художніх установок. Тому, як справедливо зазначає О. Васильєва, кожен музикант-виконавець володіє неповторним поєднанням здібностей та професійної майстерності, індивідуальної сфери потреб, а також суб'єктивними особистісними рисами характеру, він представляє до уваги публіки бачення художньо-образного змісту музики, що й зумовлює існування різноманіття інтерпретацій одного й того ж твору, чи, іншими словами, індивідуальної своєрідності прочитання музичного твору [3, с. 45].

Однак більшість педагогів музично-виконавського класу, концентруючись на впливові на перцептивну, емоційну сторону музичної свідомості учнів, меншою мірою приділяють увагу процесам розуміння, інтелектуального осмислення творів. Одна з причин такого стану речей – недостатньо ясне уявлення про природу й сутність музичного мислення. Деякі педагоги-практики переконані, що емоційно-чуттєвий початок у музичній свідомості з надлишком покриває відсутність або недолік його інтелектуальної складової. Тим самим мислення музиканта трактується як специфічне мислення без понять, яке через це принципово відрізняється від звичайного мислення людини, що включає в себе й поняттєво-логічний компонент [1, с. 77].

Серед різноманітних засобів, які можуть забезпечити ефективність формування та розвитку в майбутніх учителів музики професійно-творчого мислення, особливе місце належить, на нашу думку, проблемному навчанню, яке, на наш погляд, сприяє як активізації розумової діяльності, так і розвитку творчого мислення.

Творче мислення являє собою особливий щабель музичного мислення. Музично-інтелектуальні процеси на цьому рівні характеризуються переходом від репродуктивних дій до продуктивних, від відтворюючих до творчих. У зв'язку з цим, питання про пошук продуктивних методів, що формують творче мислення учнів є досить актуальним. Одним із найбільш ефективних методів, за допомогою якого відбувається формування та розвиток творчих якостей особистості, визнаний метод проблемного навчання (В. Загвязинський, М. Левіна, М. Махмутов, О. Матюшкін та ін.). Він досить широко застосовується у практиці загальноосвітньої школи й ВНЗ. Однак у музичній педагогіці він використовується на інтуїтивному

рівні, без конкретних методичних розробок.

Для проблемного навчання характерно те, що знання та способи діяльності не підносяться у готовому вигляді, не пропонуються певні правила й інструкції вирішення завдання. Весь зміст навчання полягає у стимулюванні пошукової діяльності студента. Активізація пізнавальної та виконавської діяльності студентів, розвиток інтересу до предмета, формування самостійності і творчого відношення відбуваються ефективніше, якщо викладач не декларує, а постійно міркує, полемізує, залучає учня до активного пошуку доказів, що засновані на певних знаннях, асоціаціях, слухових враженнях. Такі заняття по суті перетворюються на діалог, спільні роздуми, дослідницьку роботу. При використанні технології проблемного навчання формується особливий стиль розумової діяльності, підвищується дослідницька активність і самостійність студентів, вони вчаться мислити логічно, науково, творчо. Крім того, факт суб'єктивного «відкриття» істини та сам процес її пошуків викликає в студентів глибокі інтелектуальні почуття, у тому числі почуття задоволеності й упевненості у своїх можливостях і силах. А емоційно забарвлене, «пережите» знання має більше шансів закріпитися надовго у свідомості, ніж отримане в готовому виді. Автори даного методу структурною одиницею проблемного навчання вважають проблемну ситуацію і процес її вирішення [7, с. 15]. Для розуміння сутності проблемної ситуації необхідно розкрити значення поняття «проблема». У філософії «проблема» визначається як «конкретне знання про незнання». У цьому парадоксальному, на перший погляд, судженні міститься суть проблемного навчання. Усвідомлення відомого й невідомого у певній ситуації, усвідомлення проблеми створюють стан здивованості, психологічного дискомфорту, що й спонукає шукати вихід зі стану невизначеності, дефіциту інформації. Це визначає суть проблемної ситуації.

Головна функція проблемної ситуації полягає у створенні певного психологічного стану студента, що виникає у процесі вирішення завдання, для якого немає готових засобів рішення. Одним з таких емоційних станів є подив. Аристотель уважав інтелектуальну емоцію подиву початком процесу пізнання. Р. Декарт, розвиваючи думку Аристотеля, зазначав, що пізнання починається з подиву, що, на його думку, дозволяє людині звертати увагу на те, що раніше проходило повз його свідомість. Подив виконує функції спонукання та орієнтації. Почуття подиву, іноді обурення (при зіткненні життєвих уявлень із науковим поясненням цих явищ, або при використанні прийому контрасту видимого й прихованого смислу висловлення) служать внутрішніми сигналами розумових процесів, сприяють міцному засвоєнню знань [5, с. 68].

Проблемне навчання формує інтерес до виконавської діяльності. На думку вчених, інтерес є одним із дійових мотивів людської діяльності. Інтерес можна визначити як позитивне оцінне ставлення суб'єкта до його

діяльності. Інтерес – двигун активності та регулятор витривалості у діяльності. Саме інтерес до предмета, явища дозволяє проникнути в його сутнісні глибини. Крім того, інтерес стимулює інтелектуальну активність, яку Д. Богоявленська виділяє як «одиницю аналізу» творчості [4, с. 108]. Причому інтелектуальна активність розглядається нею як готовність займатися не стимульованою ззовні діяльністю, а за внутрішнім спонуканням особистості. Проблемна ситуація створюється з урахуванням реальних, значимих для студентів протиріч. Тільки в цьому випадку вона стає потужним джерелом мотивації пізнавальної активності й спрямовує мислення на пошук невідомого. Існує безліч способів створення проблемної ситуації, однак далеко не всі вони застосовуються в музичній педагогіці, особливо у виконавській практиці в силу її специфічності. Пропонуємо деякі прийоми, на підставі яких можна створити проблемну ситуацію:

- порівняння різних інтерпретацій одного й того ж музичного твору у виконанні російських або зарубіжних музикантів. Таким же способом можна порівняти різні редакції того ж самого твору й запропонувати студентові обрати найбільш вдалу. Свій вибір учню необхідно аргументувати й довести. Такі дії він зможе здійснити тільки на підставі наявних у нього знань про стиль композитора, епоху, особливості музичної мови, можливості інструмента тощо;

- свідомо використовувати помилкове висловлення викладача і таким способом залучати учнів до обговорення. За допомогою цього прийому вирішуються питання аплікатури, фразування, а також питання динаміки й штрихів;

- використання типових помилок учнів і залучення їх до міркування про способи виправлення цих помилок;

- взяти під захист свідомо невірну або суперечливу редакцію, де, наприклад, порушені закони інтонаційної логіки, енергійні затактові ходи редактором запропоновано виконувати ніжно, співуче й т.п.

Якщо студент має відповідну підготовку, певний слуховий досвід, то такий «захист» з боку педагога викличе в нього інтелектуальну емоцію обурення й бажання спростувати невірну точку зору, таким чином, основна психологічна умова проблемної ситуації буде виконана.

Як уже зазначалося, основна умова створення проблемної ситуації – наявність протиріччя або невідповідності. Такі невідповідності у виконавському класі можна змодельовати, запропонувавши студенту з декількох художніх полотен, що зображують, наприклад, грізне, бурхливе море, обрати ілюстрацію до п'єси протилежного (спокійного, ліричного) характеру. У такий же спосіб можна проілюструвати музичну п'єсу за допомогою літературного твору, що не відповідає їй за характером. Подібного роду протиріччя можуть виникати між старими знаннями й новими, що виявилися в ході вирішення поставлених завдань.

М. Махмутов пропонує створення проблемної ситуації за таких

умов: при організації практичної роботи майбутніх педагогів; при спонуканні студентів до порівняння, зіставлення й протиставлення; при спонуканні студентів до попереднього узагальнення нових фактів; при формулюванні гіпотез [6, с. 93].

У контексті викладених способів досить ефективним є наступне завдання: при роботі над технічно складним місцем твору (хорового, інструментального) запропонувати майбутньому вчителю музики придумати вправи, які полегшать цю роботу. Виконання даного завдання можливе лише на підставі вже наявного досвіду, однак до розряду творчих можна буде віднести тільки вперше винайдені вправи, а не актуалізовані старі.

Розвиток творчого мислення майбутнього вчителя музики нерозривно пов'язаний зі здатністю осмислення логіки музичної мови, розуміння якої «засноване на образному порівнянні виразних засобів музики, які служать передачі її художнього змісту, із засобами словесної мови, які здійснюють передачу думок» (Л. Мазель). Завданням, що сприяє спрощенню розуміння музичної мови як засобу комунікації, може бути наступне: наприклад, при розучуванні сонат віденських класиків, запропонувати студенту виконати кожну фразу від імені будь-якого з персонажів опери, що відповідає характеру сонати, яка виконується. Подібні завдання можна використовувати також при роботі над хоровими сценами з опер. По можливості можна використовувати словесні репліки, які допоможуть осмислити фразування, зробити їх живими та емоційними, відповідними до людського мовлення. Це завдання, як правило, викликає глибокий емоційний відгук у студентів, дозволяє актуалізувати наявні знання з курсу історії музики, здійснює інтегративні міжпредметні зв'язки. Запропоновані прийоми та завдання визначають можливі шляхи їх застосування в музичній педагогічній практиці. Знання педагогом сутності та правил моделювання проблемних ситуацій дозволить йому творчо підійти до педагогічного процесу. Необхідно відзначити, що ефективність використання проблемного навчання буде простежуватися тільки у процесі системного підходу, тобто при створенні системи проблемних ситуацій. Також необхідно враховувати попередню музично-інструментальну підготовку й індивідуальні можливості студентів і тим самим сприяти їх розвитку. Проблемне навчання не слід розглядати як єдиний універсальний спосіб і намагатися все навчання побудувати на його основі. Необхідно враховувати, що не весь навчальний матеріал доцільно викладати проблемно. Частина інформації викладається в готовому вигляді, з наступним залученням її при аналізі тих або інших явищ. Для практики навчання доцільно використовувати сполучення різних методів. Але від того, які методи переважають, який характер здобуває діяльність студентів (пошуковий, творчий або відтворюючий), можна говорити про те, який вид мислення розвивається більшою мірою.

Таким чином, формування творчого мислення майбутніх учителів

музики є одним із основних завдань, які стоять перед викладачами музично-педагогічних навчальних закладів, адже лише сформованість даного утворення у студентів дозволить їм виконувати музичні твори на високому художньому рівні, розкривати їх зміст перед слухачами, самостійно й творчо засвоювати і переробляти музичну інформацію.

Перспективи подальших досліджень полягають в практичній апробації теоретичних основ формування творчого мислення майбутніх учителів музики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Асафьев Б. В. О музыке XX века / Б.В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1982. – 200 с.
2. Берлянич М. М. Культура мелодического интонирования и воспитания скрипача (вопросы методологии и теории): автореф. дис. на соискание науч. степени канд. искусствоведения : спец. 17.00.02. «Музыкальное искусство» / М. М. Берлянич. – Л., 1983. – 19 с.
3. Васильева А. Г. Креативный педагогический подход как фактор становления творческой самостоятельности учащихся-музыкантов: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02. / А. Г. Васильева. – М., 2006. – С. 15.
4. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учебное пособие / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Академия, 2005. – 208 с.
5. Кудрявцев Т. В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / Т.В. Кудрявцев. – М.: Знание, 1991. – 123 с.
6. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования : учебное пособие [для ВУЗов] / М. М. Левина. – М. : Академия, 2001. – 272 с.
7. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 188 с.
8. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры / Г. Г. Нейгауз. – М. : Музыка, 1987. – 240 с.
9. Раппопорт С. От художника к зрителю: Как построено и как функционирует произведение искусства / С. Раппопорт. – М. : Советский художник, 1978. – С. 42–55.

УДК 371.134:39(07)

Валентина Гончарук

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНОЗНАВСТВА

Сьогодні перед учителем українознавства постало невідкладне завдання: забезпечити молодих людей знаннями про здобутки української культури, виражені у національних цінностях, що сприятиме вихованню в них національного духу та патріотизму. В умовах входження України до європейського освітнього простору вища освіта повинна забезпечувати якісну підготовку спеціаліста з інноваційним типом мислення, високою культурою, вмінням швидко адаптуватися до нововведень. У статті розкриваються теоретико-методичні основи підготовки майбутнього вчителя до застосування інтерактивних технологій навчання на уроках українознавства в школі.

Ключові слова: підготовка майбутнього вчителя, аудиторні заняття, інтерактивні технології навчання, педагогічна практика у школі, уроки українознавства, національні цінності, українська культура, національно-патріотичне виховання.

Сегодня перед учителем краиноведения встала неотложная задача: обеспечивать молодых людей знаниями о достижениях украинской культуры, выраженных в национальных ценностях, что будет способствовать воспитанию в них национального духа и патриотизма. В условиях вхождения Украины в европейское образовательное пространство высшее образование должно обеспечивать качественную подготовку специалиста с инновационным типом мышления, высокой культурой, умением быстро адаптироваться к нововведениям. В статье раскрываются теоретико-методические основы подготовки будущего учителя к применению интерактивных технологий обучения на уроках краиноведения в школе.

Ключевые слова: подготовка будущего учителя, аудиторные занятия, интерактивные технологии обучения, педагогическая практика в школе, уроки краиноведения, национальные ценности, украинская культура, национально-патриотическое воспитание.

Nowadays therefore a teacher of Ukrainoznavstvo faced an urgent task: to provide young people with the knowledge of the achievements of Ukrainian culture which is expressed in national values and all that will contribute to rise their national spirit and patriotism. Ukraine associates with European education space that is why our education should provide qualitative training of specialists with innovative type of thinking, high culture and the ability to adapt quickly to innovation. The author in the article lighted up the theoretical and methodological foundations of training of future teachers for usage interactive

teaching technologies at the lessons of Ukrainian ethnology. First of all during the lessons in pedagogical university students learn the essence and classification of interactive learning technologies, and then learn how to use them during the teaching practice in schools. Teaching practice had shown that when students use different types of interactive learning technologies it helps to awake pupils interest for learning activities and developing independent thinking, increasing the level of cognitive activity and also forming the necessary skills of cultural behavior.

Key words: *training of future teachers, lectures and seminars, interactive learning technologies, teaching practice in schools, the lessons of teaching on Ukrainoznavstvo lessons, national values, Ukrainian culture, national-patriotic education.*

У наш час в українському суспільстві поширеним явищем стала криза ідентичності, основними ознаками якої є відсутність єдиної системи суспільних цінностей, світоглядна невизначеність, невміння орієнтуватися в складних соціально-історичних процесах. Українознавство як нормативний предмет у вищій школі та в середніх навчальних закладах має, з одного боку, забезпечувати молодих людей визначеним навчальною програмою обсягом знань про історичну та культурну самобутність українського народу, і, з другого, – виконувати надзвичайно важливу роль засобу національно-патріотичного виховання.

Нагально постає завдання вивчення, збереження й популяризації української культурної спадщини та виховання дітей і молоді на найкращих народних традиціях. Починаючи з 90-х років ХХ ст. і до цього часу українознавство (в деяких навчальних закладах – народознавство) та етнологія намагалися розв'язувати означене завдання, у наукових інституціях і вишах успішно проводилися різноманітні етнологічні дослідження (існувала відповідно наукова спеціальність і нормативний навчальний предмет «Етнологія»). Та, на жаль, реорганізаційні заходи Міністерства освіти і науки, зокрема, нові зміни у системі вищої освіти (вилучення етнології з переліку наукових спеціальностей і спеціальностей вищої освіти, а українознавства – з навчальних планів вишів) ведуть за собою зникнення цієї навчальної дисципліни у всіх закладах освіти. Очевидно, що згортання науково-дослідницької роботи з етнології, припинення викладання українознавства означає переривання плідних здобутків, занепад наукових шкіл, руйнування педагогічних моделей підготовки науковців і вчителів.

Виконання вищеозначеного завдання зможе забезпечити тільки той учитель, який буде добре обізнаний з теоретично-методичними засадами сучасного інноваційного процесу та належно підготовлений до українознавчої діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах. А це вимагає розгляду нових підходів до процесу підготовки майбутнього вчителя у вищому навчальному педагогічному закладі.

Мета статті – розкрити теоретико-методичні основи оволодіння майбутнім педагогом інтерактивними технологіями навчання й показати можливості їх використання на уроках українознавства. Належно підготовлений учитель буде ознайомлювати учнів загальноосвітніх навчальних закладів зі здобутками української культури та здійснювати їх національно-патріотичне виховання.

Проблема готовності до педагогічної діяльності з кінця XIX ст. і до 70-х рр. XX ст. активно досліджувалася в педагогіці та психології у трьох аспектах: 1) готовність як психологічна настанова (О. Кюльпе, К. Марбе, Д. Узнадзе); 2) готовність як деякий феномен стійкості людини до зовнішніх і внутрішніх впливів (соціальна настанова), вивчалися спроби її технічного вимірювання (Д. Кац, Г. Олл-порт, М. Сміт,); 3) готовність як якісний показник саморегуляції на фізіологічному, психологічному та соціальному рівнях проходження процесів (М. Дьяченко, Л. Кандилович, М. Левітов). Із 70-х років XX ст. готовність розглядається у зв'язку з дослідженнями педагогічної діяльності (Л. Кондрашова, О. Мороз, В. Сластьонін).

Модель професійно-педагогічної підготовки, спрямовану на передачу майбутньому спеціалісту необхідних знань, умінь, навичок і одночасно на виховання його як особистості, розробив А. Зязюн [3].

Особливої уваги заслуговує дослідження характеристик поняття готовності до професійної діяльності Є. Ф. Зеєра і Е. Е. Симанюк [2].

Вчені розглядають готовність як складне особистісне утворення на двох рівнях. На першому – готовність розглядається як бажання, прагнення оволодіти якоюсь професією, спеціальністю, на другому – як здатність, підготовленість до професійної діяльності.

Проблему підготовки студентів до україно-(народо-)знавчої роботи та їх виховання у процесі такої діяльності досліджували В. А. Денисенко, П. Р. Ігнатенко, Т. М. Котик, Н. Є. Кравцова, Т. І. Люріна, Ю. Г. Підборська, Л. С. Плетеницька, М. О. Семенова, О. М. Семенов, З. О. Сергійчук, Н. П. Сивачук, Р. П. Скульський, Н. М. Соломко, М. Г. Стельмахович, М. Л. Струнка, Г. В. Шах.

У наш час вищі педагогічні навчальні заклади різних рівнів велику увагу повинні приділяти кадровій підготовці вчителів, здатних до реалізації в загальноосвітніх навчальних закладах ідей українознавства. Сьогодні українознавчий компонент має бути присутній у більшості навчальних дисциплін, які викладаються у педагогічних вишах, що забезпечить у майбутньому збереження української ідентичності, розвій національної культури та усвідомлення себе носієм цієї культури.

На основі аналізу педагогічної та психологічної літератури можемо визначити підготовку як процес оволодіння знаннями, уміннями і навичками, здобуття досвіду, потрібних для успішної діяльності. Підготовка поділяється на загальноосвітню, професійну і спеціальну. Професійна – забезпечення людини певним обсягом знань, умінь і навичок, необхідних у

конкретній галузі діяльності – педагогічній, виробничій, економічній, естетичній і т. п.. Також професійна підготовка – це здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю.

Головним показником підготовки є готовність як стан бути готовим до чого-небудь, до конкретної діяльності, бажання приступити до виконання певної соціальної ролі. Так, К. К. Платонов охарактеризував готовність як єдність двох понять: бажання працювати, потреба у праці, що є результатом професійного навчання і виховання, як результат психологічної підготовки та психологічної мобілізації [4, с. 48].

Проаналізувавши літературу з проблеми готовності студентів вишу до педагогічної діяльності, можемо стверджувати, що готовність – це складна динамічна система, яка виражає сукупність інтелектуальних, емоційних, мотиваційних та вольових сторін психіки людини в їх співвідношенні із зовнішніми умовами і вирішуваними завданнями. Відтак готовність учителя українознавства до професійної діяльності містить у собі оптимальний обсяг знань, практичні вміння та навички з дисциплін українознавчого циклу, психологічну установку на досягнення мети в реалізації набутого досвіду, виявляється у виховній діяльності та її результативності.

З 1998 року викладачі кафедри української літератури, українознавства та методик їх навчання (вони ж – співробітники науково-дослідної лабораторії «Етнологія Черкаського краю») Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини здійснюють підготовку вчителів української мови і літератури та українознавства за спеціально розробленою педагогічною моделлю. Така модель передбачає оволодіння студентами педуніверситету не тільки теоретичними знаннями з дисциплін українознавчого циклу (фольклору та етнографії України, української міфології, етнології та націології, українського дитинознавства, методики викладання українознавства та інших), а й практичними вміннями та навичками (вишивати, розписувати писанку, виготовляти народну іграшку, співати народні пісні й танцювати народні танці, здійснювати пошуково-експедиційну діяльність) [1, с. 139].

На заняттях викладачі разом зі студентами уточнюють визначення поняття «українознавство»: «Українознавство – система знань про Україну, що є феноменом історичної, національної, державної, духовної цілісності» (за визначенням П. П. Кононенка). Також студенти ознайомлюються з різними гіпотезами походження українського народу, вивчають генезу української мови та історію державних символів України, що допомагає їм по-новому осягнути глибини історичної спадщини українців. Викладачі спрямовують зусилля на відродження у молоді глибинного відчуття приналежності до української нації, свого роду, родини, яке було притаманне найкращим представникам минулих століть (В. Вернадському, Ф. Вовку, М. Грушевському, М. Драгоманову, С. Єфремову, М. Костомарову, А. Кримському та ін.) [7, с. 49].

У процесі вивчення українознавства студентам потрібно усвідомити єдність духовного світу людини зі сферою її господарсько-виробничих занять, взаємопов'язаність явищ духовної та матеріальної культури. Під час усіх видів навчально-виховної діяльності студентів з українознавства викладач підводить їх до усвідомлення того, що в давні часи український народ відзначався високим рівнем духовної культури, мав раціональні знання в різних сферах життя, уявляв по-своєму будову Всесвіту.

Необхідним вважаємо залучення студентів до практичної діяльності (організації українознавчих музеїв, виставок і т. п.), участь у святах та обрядах, у практичному засвоєнні, збереженні та пропагуванні норм народної моралі та етики, у заняттях народним мистецтвом і ремеслами, у приготуванні народних страв і т. п. [6, с. 105].

Підготовка студентів до впровадження інтерактивних технологій навчання на уроках українознавства у школі цілеспрямовано здійснюється під час аудиторної та позааудиторної роботи з українознавчих дисциплін. Якщо на I–III курсах навчання студенти отримують визначений обсяг знань із українознавчих дисциплін (український фольклор, етнографія, етнологія, міфологія, методика українознавства та ін.), то на IV та V курсах вони вчаться використовувати ці знання під час педагогічної практики.

Спочатку на лекційних заняттях молоді люди оволодівають теоретичними знаннями з методики викладання українознавства: вивчають завдання, суть інтерактивних технологій навчання, класифікацію таких технологій (кооперативного навчання, колективно-групового навчання, ситуативного моделювання, опрацювання дискусійних питань – за О. І. Пометун і Л. В. Пироженко) та детальну характеристику кожної з них. Потім на практичних і лабораторних заняттях студенти мають можливість змоделювати методику вивчення вибраної теми з українознавства та продемонструвати фрагмент заняття з використанням інтерактивної технології (на вибір) в умовно створеному навчальному середовищі (уявному класові). Під час проходження державної практики студенти повноцінно використовують інтерактивні технології або їх елементи у процесі викладання українознавства у школі. Ці технології дозволяють захоплювати учнів, пробуджувати у них інтерес і мотивацію до навчальної діяльності, навчати самостійному мисленню та активним діям, а також формувати необхідні в житті навички і зразки культурної поведінки та виховувати високоморальну, національно свідому особистість, громадянина і патріота нашої країни.

Отже, розроблена в Уманському державному педагогічному університеті модель підготовки майбутнього вчителя передбачає оволодіння студентом українознавчими знаннями, теоретичними відомостями про інтерактивні технології навчання. У процесі аудиторної роботи, педагогічної практики з українознавства особлива увага приділяється формуванню практичних умінь і навичок застосовувати інтерактивні технології на уроках українознавства у школі.

Таким чином, починаючи з державного, на усіх рівнях слід подбати про те, щоб зупинити подальше скорочення українознавчих дисциплін і надати можливості для повноцінного викладання навчальних предметів, спецкурсів або факультативів, які ще вдалося зберегти у вишах і школах. Хочеться наголосити на тому, щоб викладачі та вчителі сьогодні подбали про широке застосування інтерактивних технологій навчання українознавства, про підсилення військово-патріотичного компоненту цих дисциплін, що приведе до усвідомлення кожним українцем високого рівня духовного розвою нації, її високих моральних основ. Подальшого дослідження потребують оптимальні варіанти використання українознавства як у вишах, так і у школах, на той випадок, якщо українознавство або його аналог з іншою назвою буде відсутній як окремий навчальний предмет. А це можуть бути інтегровані з українознавством інші навчальні дисципліни, спецкурси, факультативи та гуртки українознавчого спрямування, збирацько-дослідницька й експедиційна діяльність із вивчення народної культури українців, проводити які зможе належно підготовлений учитель.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Денисенко В. А. Підготовка майбутнього учителя-філолога до проведення експедиційної роботи з учнями загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. А. Денисенко / Інститут професійної освіти АПН України. – К., 2003. – 323 с.
2. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентносный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.
3. Зязюн І. А. Процеси модернізації сучасної педагогічної освіти в Україні / І. А. Зязюн // Професійна освіта : педагогіка і психологія : польсько-український журнал / за ред. Т. Левовацького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Ченстохова – Київ : АІД, 2006. – VIII. – С. 105–115.
4. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий : учебн. пос. для учебн. завед. / К. К. Платонов. – М. : Высш. школа, 1984. – 174 с.
5. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібн. / За заг. ред. О. І. Пометун. – К. : «Вид. А.С.К.», 2003. – 192 с.
6. Скульський Р. П., Стельмахович М. Г. Методика викладання народознавства в школі / Р. П. Скульський, М. Г. Стельмахович. – Івано-Франківськ : НМ «Українська етнопедагогіка і народознавство» АПН України і Прикарпатський університет ім. В. Стефаника, 1995. – С. 10–21.
7. Українознавство в освітньому просторі сучасної школи : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / [Сивачук Н. П., Гончарук В. А., Йовенко Л. І., Терешко І. Г. та ін.]. – Умань : ПП Жовтий. – 2011. – 295 с.

УДК 378.172

Ірина Кожуріна

ВПЛИВ ОЗДОРОВЧИХ ВПРАВ НА ФІЗИЧНУ ПІДГОТОВЛЕНІСТЬ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ СТАН СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Метою роботи є впровадження в навчальний процес програми оздоровчих занять з фізичного виховання. Використовувалися наступні методи досліджень: аналізу, прогностичні; діагностичні; спостережіння та педагогічного експерименту. Проведено педагогічний експеримент зі студентами I курсу. Всього було охоплено 126 студентів. У контрольній та експериментальній групах проведено тестування фізичного стану та функціональних можливостей студентів. Було конкретизовано моніторинг ефективності програми оздоровчого фізичного виховання та визначено її вплив на фізичну підготовленість та функціональний стан студентів.

Ключові слова: оздоровчі вправи, фізична підготовленість, функціональний стан студента, вищий навчальний заклад.

Целью работы является внедрение в учебный процесс программы оздоровительных занятий по физическому воспитанию. Использовались следующие методы исследований: анализа, прогностические; диагностические; наблюдательные и педагогического эксперимента. Проведен педагогический эксперимент со студентами I курса. Всего было охвачено 126 студентов. В контрольной и экспериментальной группах проведено тестирование физического состояния и функциональных возможностей студентов. Было конкретизировано мониторинг эффективности программы оздоровительного физического воспитания и определено ее влияние на физическую подготовленность и функциональное состояние студентов.

Ключевые слова: оздоровительные упражнения, физическая подготовленность, функциональное состояние студента, высшее учебное заведение.

The aim of this work is the introduction in educational process of the program Wellness physical education classes. We used the following research methods: analysis, prognostic; diagnostic; observation and pedagogical experiment. A pedagogical experiment conducted with students of the if course. All was covered by 126 students. In the control and experimental groups testing the physical condition and functional abilities of students. It was fleshed out a performance monitoring program Wellness physical education and determined its effect on the physical preparedness and functional state students. Analysis of the obtained results allows to assert that the majority of the functional performance capabilities of the students in the experimental group, Stevo higher than the control students. A significant difference is observed between the parameters of lung capacity, holding the breath on the inhale and the exhale. In

the process of the pedagogical experiment there was an increase above all of those physical abilities, which are based on the functional reserves of carduracardura and muscular systems, contribute to the state of somatic health.

Key words: *wellness exercises, physical preparedness, functional state of the student, the higher education institution.*

Питання оздоровлення студентів є важливою культурно-освітньою, економічною та соціально-політичною проблемою. Водночас фізичний стан студентів протягом останнього десятиріччя різко погіршився внаслідок поглиблення соціально-економічної, екологічної та демографічної криз [1, с. 198; 2, с. 9; 6, с. 15].

Як показують наукові дослідження [3, с. 18; 5, с. 23; 7, с. 68], оздоровлення студентів можна організовувати та впроваджувати шляхом організації та реалізації занять, які спрямовані на підвищення стану фізичного здоров'я. Сьогодні характеризується посиленням уваги до фізичної культури як засобу підвищення фізичної підготовленості та функціонального стану студентів.

Наукове обґрунтування та розробка диференційованих, модифікованих методик фізичного виховання студентів сприятиме поліпшенню їхнього фізичного стану й охоплюватиме також підвищення рівня фізичної підготовленості і зміцнення здоров'я, покращення розумової працездатності й резистентності організму до впливу патогенних зовнішніх чинників.

За даними ряду авторів, систематично фізичними вправами й спортом займаються тільки близько 25 % студентів, більше однієї третини не знають основ здорового способу життя, близько 60 % мають відхилення в стані здоров'я, низькі знання щодо механізму позитивного впливу фізичних вправ на організм, не обізнані з методикою керування власним функціональним станом під час виконання фізичних вправ [2, с. 15; 3, с. 14; 6, с. 17].

Останнім часом швидкими темпами розвивається такий напрям, як оздоровча фізична культура [1, с. 201; 4, с. 128; 7, с. 27]. Її зміст полягає в підборі оптимальних, відповідно до фізичного стану студентів, засобів методів, форм фізичного виховання й фізичних навантажень [2, с. 18; 5, с. 19].

Мета статті – перевірити ефективність програми з оздоровчого фізичного виховання та її вплив на фізичну підготовленість й функціональний стан студентів.

Для перевірки ефективності розробленої програми оздоровчих занять було проведено педагогічний експеримент зі студентами I курсу Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Всього було охоплено 126 студентів, із яких 65 склали експериментальну, а 61 – контрольну групи.

У контрольній та експериментальній групах проведено тестування фізичного стану, фізичного розвитку, фізичної підготовленості та

функціональних можливостей студентів. Результати тестування показали, що до початку експерименту показники фізичного стану в студентів контрольної й експериментальної груп вірогідно не відрізнялися ($p < 0,05$). Зміст педагогічного експерименту полягав у тому, що в процесі занять із фізичного виховання студентів експериментальної групи широко використовували розроблену програму оздоровчих занять. Студенти контрольної групи продовжували заняття за традиційною системою.

Оздоровчі заняття студентів експериментальної й контрольної груп мали спільні та відмінні риси. Спільні риси були такими: заняття проводилися в однакових умовах (стадіон, парк, спортивна зала, спортивний майданчик); студенти усіх груп мали однакову кількість занять із фізичного виховання; приймання контрольних нормативів здійснювалось відповідно до правил змагань. Відмінні ознаки: дозування фізичних навантажень в експериментальній групі проводили відповідно до індивідуальних особливостей організму студентів; засоби й методи фізичного виховання студентів експериментальної групи, а також їх співвідношення підбирали з урахуванням особливостей рівня їхнього фізичного стану; в експериментальній групі проводили спеціальну теоретичну й практичну підготовку, що охоплювала інформацію про оздоровчий вплив засобів фізичного виховання на організм, самоконтроль фізичного стану, санітарно-гігієнічні вимоги під час виконання фізичних вправ; студентам експериментальної групи розробляли рекомендації для самостійних оздоровчих занять з урахуванням індивідуальних можливостей.

На кожному занятті 15–17 хвилин відводили на підготовчу, 60 хвилин – на основну й 10–13 хвилин – на заключну частини. Основні завдання підготовчої частини заняття полягали в наступному: організувати студентів і психологічно спрямувати на засвоєння завдань заняття, емоційно підготувати їх до продуктивної праці; підвести студентів до оволодіння фізичними вправами певного характеру й складності; функціонально підготувати організм студентів до виконання інтенсивних та складних фізичних вправ. Найбільш специфічним елементом підготовчої частини заняття було виконання різноманітних фізичних вправ, тобто розминки. В розминці використовували загально розвивальні вправи без предметів, із предметами й на снарядах (гімнастична стінка та лава), біг, стрибки, підскоки тощо. Зміст основної частини відповідав завданням заняття. Під час планування занять урахували рівень фізичного стану студентів, застосовували зміст розроблених занять і пульсові режими виконання фізичних вправ. Завдання завершальної частини заняття: зниження й поступове припинення рухової активності та фізичного навантаження студентів, функціональне й психологічне відновлення людини; підведення підсумків заняття; рекомендації для самостійного виконання фізичних вправ.

Рівень фізичної підготовленості студентів контрольної та експериментальної груп подано в Табл. 1.

Аналіз результатів, поданих у Табл. 1, показує, що майже за усіма тестами студенти експериментальної групи переважають контрольну. Найбільша різниця спостерігається за витривалістю, силовими й швидкісно-силовими можливостями. Найбільшу відмінність (особливо у хлопців) виявлено за такими тестами: стрибки в довжину з місця, підтягування на перекладині, піднімання тулуба з положення лежачи в сід. Такий стан зумовлений змістом навчальних занять в експериментальній групі. Результати зрізу наочно зображені на рис 1.

Таблиця 1

Рівень фізичної підготовленості студентів контрольної та експериментальної груп після педагогічного експерименту

Тестові вправи	Стать	Група студентів		Імовірність різниці
		контрольна n=65 (Х-52, Д-13)	експериментальна n=6 (Х-50, Д-11)	
Біг 100 м, с	Х	14,16±0,06	14,01±0,11	>0,05
	Д	17,56±0,13	17,32±0,09	>0,05
Човниковий біг 4x9 м, с	Х	10,31±1,09	9,56±1,04	>0,05
	Д	10,57±0,12	10,45±1,07	>0,05
Стрибок у довжину з місця, см	Х	224,52±3,85	239,7±3,24	<0,01
	Д	173,14±4,02	188,52±3,73	<0,01
Підтягування на перекладині, разів	Х	10,15±0,41	14,33±0,37	<0,001
	Д	12,07±1,24	15,27±1,05	<0,05
Піднімання тулуба з положення лежачи в сід, разів за 1 хв	Х	40,72±1,67	47,16±1,39	<0,01
	Д	38,02±1,86	43,25±1,56	<0,05*
Нахил уперед, із положення сидячи, см	Х	16,42±1,51	17,08±1,47	>0,05
	Д	18,56±1,92	18,84±1,54	>0,05

В Табл. 1 використані наступні позначення: Х – юнаки, Д – дівчата.

За розвитком гнучкості й швидкості відсутність вірогідної різниці між представниками контрольної та експериментальної груп не спостерігалася. За показниками обсягу грудної клітки, масо-ростового індексу юнаки експериментальної групи вірогідно переважають контрольну. У дівчат експериментальної групи також спостерігається тенденція до збільшення зазначених показників. Очевидно, підвищення цих показників обумовлюється спрямованістю атлетичного тренування. Довжина тіла ймовірно не відрізняється, що обумовлено біологічним зниженням темпів росту в студентському віці. Функціональні показники студентів досліджуваних груп подано в Таблиці 2.

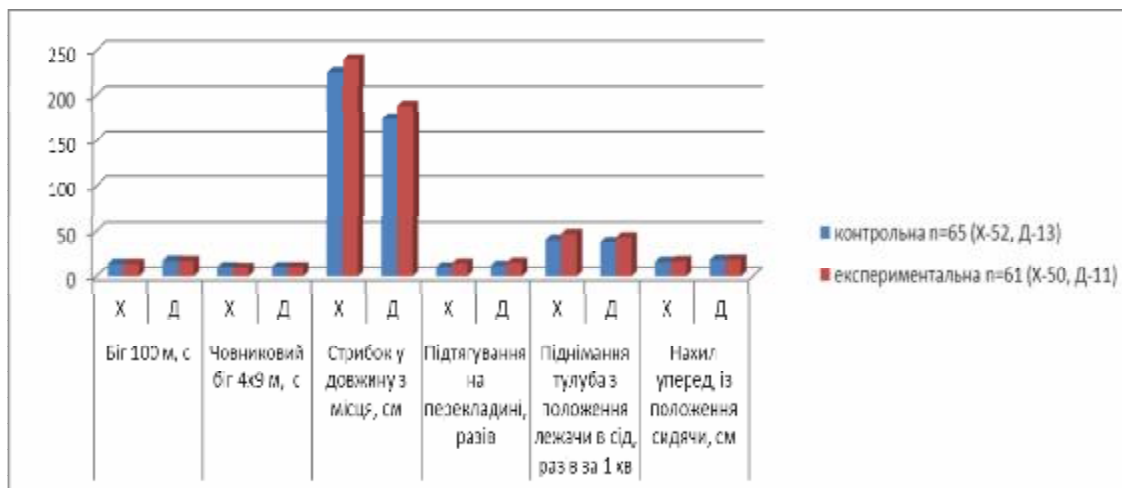


Рис. 1. Рівень фізичної підготовленості студентів контрольної та експериментальної груп після педагогічного експерименту

Аналіз результатів, поданих у Табл. 2, дає змогу стверджувати, що більшість показників функціональних можливостей студентів експериментальної групи вірогідно вищі, ніж студентів контрольної. Достовірна різниця спостерігається між параметрами життєвої ємності легень, затримки дихання на вдиху й видиху. Таким чином, у процесі педагогічного експерименту спостерігається підвищення передусім тих фізичних здібностей, в основі яких лежать функціональні резерви кардіореспіраційної і м'язової систем, що вносять вагомий вклад у стан соматичного здоров'я.

Упровадження в навчальний процес досліджуваних груп студентів програми оздоровчих занять з фізичного виховання забезпечило підвищення показників фізичної підготовленості та функціональних можливостей організму, а також збільшило мотивацію до систематичних занять фізичними вправами.

Таблиця 2

Рівень функціонального стану студентів контрольної та експериментальної груп після педагогічного експерименту

Показник	Стать	Група студентів		Імовірність різниці
		контрольна n = 65 (X – 52, Д – 13)	Експериментальна n=61 (x – 50, Д – 11)	
Життєва ємність легень, л	Х	3,73±0,08	4,47±0,07	<0,01
	Д	2,77±0,1	3,65±0,09	<0,001
Частота серцевих скорочень, уд./хв	Х	73,69±1,42	72,47±1,53	>0,05
	Д	76,52±1,85	75,39±1,64	>0,05

Затримка дихання на вдиху, с	Х	50,32±2,02	56,12	<0,001
	Д	48,43±2,16	49,43	<0,05
Затримка дихання на видиху, с	Х	26,52±0,33	37,43±0,41	<0,001
	Д	24,44±0,41	36,15±0,36	<0,001

В Табл. 2 використані наступні позначення: Х – юнаки, Д – дівчата.

Наочно результати дослідження подані на рис 2.



Рис. 2 Рівень функціонального стану студентів контрольної та експериментальної груп після педагогічного експерименту

Стаття не вичерпує рішення проблеми, проте визначає перспективний напрямок подальших наукових досліджень – розробка індивідуальних алгоритмів оздоровчих вправ з урахуванням морфофункціональних особливостей студентів вищого навчального закладу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дубогай О. Д. Методика фізичного виховання студентів, віднесених за станом здоров'я до спеціальної медичної групи / О. Д. Дубогай, В. Т. Завацький, Ю. О. Короп – Луцьк : Надстир'я, 195 – 220 с.
2. Витун Е. В. Формирование готовности к здоровому образу жизни у студентов нефизкультурных вузов на основе ценностных ориентаций: автореф. дис. на соискание учен.степени канд. пед. наук: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е. В. Витун – Магнитогорск, 2007. – 24 с.
3. Иващенко Л. Я. Программирование занятий оздоровительной направленности / Л. Я. Иващенко // Теория и практика физ. культуры. – 1990. – № 9. – С. 31.
4. Круцевич Т. Ю. Социально-педагогические аспекты системы

- фізического виховання / Т.Ю. Круцевич // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: зб. наук. пр. – Луцьк, 2002. – Т. 1. – С. 125–131.
5. Магльований А. В. Закономірності взаємозв'язку розумової і фізичної працездатності студентів і методи оптимізуючого управління ними засобами фізичного виховання і спорту: автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра біол. наук: 05.13.09 / А. В. Магльований // Ін-т кібернетики ім. В. М. Глушкова. – К. 1998– 36 с.
 6. Носко М. О. Вплив занять з фізичної культури на стан здоров'я та фізичну підготовленість студентської молоді / М. О. Носко, А. П. Кривенко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук. пр. / під ред. Єрмакова С.С. – Харків : ХХІІІ, 2000. – № 22. – С. 14–18.
 7. Селуянов В.Н. Технология оздоровительной физической культуры / В.Н. Селуянов – 2-е изд. – М. : ТВТ Дивизион, 2009. – 192 с.

УДК 008.1-057.875

В'ячеслав Лобода

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ВНОСИЛА КОРЕКТИВИ В ЛІТЕРАТУРУ

У статті акцентовано увагу на актуальності й доцільності формування культури здоров'я студентської молоді в освітньому просторі ВНЗ; охарактеризовано підходи науковців до визначення суті дефініції «культура здоров'я» та її складників; розкрито місце і роль навчальної дисципліни «Фізичне виховання» у процесі формування культури здоров'я студентської молоді; виявлено недоліки, що стоять на заваді ефективності цього процесу на заняттях з фізичного виховання й у позааудиторній фізкультурно-оздоровчій діяльності; визначено педагогічні умови, реалізація яких покликана підвищити ефективність формування культури здоров'я студентів у процесі організації фізичного виховання студентів як в аудиторний, так і позааудиторний час.

Ключові слова: культура здоров'я, фізичне виховання, студенти, педагогічні умови, формування.

В статье акцентировано внимание на актуальности и целесообразности формирования культуры здоровья студенческой молодежи в образовательном пространстве вуза; дана характеристика подходов ученых к определению сущности дефиниции «культура здоровья» и ее составляющих; раскрыты место и роль учебной дисциплины «Физическое воспитание» в процессе формирования культуры здоровья студенческой молодежи; выявлены недостатки, которые мешают эффективности этого процесса на занятиях по физическому воспитанию и во внеучебной физкультурно-оздоровительной деятельности; определены педагогические условия, реализация которых призвана повысить эффективность формирования культуры здоровья студентов в процессе организации физического воспитания студентов как в аудиторное, так и внеаудиторное время.

Ключевые слова: культура здоровья, физическое воспитание, студенты, педагогические условия, формирование.

In the present article special attention has been focused on the relevance and practicability of creating students' culture of health in the educational environment of institutions of higher learning; the author of the present paper has characterized scientists' approaches to defining the essence of the notion «a culture of health» and its components; the place and role of the discipline «Physical Education» in the process of building students' culture of health have been specified in the article; the author has revealed the drawbacks which hinder the effectiveness of this process in physical education classes and during extracurricular physical education and recreational activities; moreover, the

author of the present work has defined the pedagogical conditions whose realization is considered to increase the effectiveness of creating students' culture of health in the process of physical education both during classes and in extracurricular time.

Key words: *a culture of health, physical education, students, pedagogical conditions, creating.*

Успішне вирішення завдань щодо вдосконалення підготовки висококваліфікованих кадрів тісно пов'язане зі зміцненням і охороною здоров'я, підвищенням працездатності студентської молоді. У зв'язку з цим одним із пріоритетних завдань сучасного етапу модернізації вищої освіти має стати збереження і зміцнення здоров'я студентів, формування в них цінностей здоров'я і здорового способу життя.

Утім, згідно останніх досліджень [7], стан здоров'я студентської молоді у період навчання у виші невинно погіршується. Зокрема, на початок другого року навчання кількість випадків хронічних захворювань у студентів збільшується на 23 %, на кінець навчання – на 43 %. Кількість студентів спеціальної медичної групи зростає з 10 до 20–25 %, на кінець четвертого року навчання у складі спеціальної медичної групи перебуває вже близько чверті студентів.

Зниження рівня здоров'я і фізичної працездатності студентської молоді є наслідком значного психоемоційного навантаження, порушень гігієнічно обґрунтованого режиму дня, харчування. У більшості студентів все це загострюється на фоні адаптації до нових умов проживання та спілкування з оточуючими. Як відомо, перебудова організму студента до нових соціальних умов викликає спершу активну мобілізацію, а потім виснаження фізичних резервів організму і як наслідок зрив – процесу адаптації та розвиток цілої низки захворювань.

Одним із резервів розв'язання порушеної проблеми слугують заняття з фізичного виховання в умовах вищого навчального закладу. Володіючи потужним гуманістичним потенціалом, навчальна дисципліна «Фізичне виховання» і застосовувані нею педагогічні технології (методика фізичного виховання, професійно-прикладна фізична підготовка, адаптивна фізична культура, спортивне тренування, лікувальна фізична культура, основи організації фізкультурно-спортивної діяльності) сприяють гармонізації, оздоровленню студентів, вихованню їхньої життєвої позиції, громадянськості, приводячи психофізичний стан у розумну відповідність з біологічним та соціальним середовищем.

Аналіз дослідження проблеми формування культури здоров'я студентської молоді на початку XXI століття засвідчує, що досить ґрунтовно вона вивчалася у педагогічній, медичній, культурологічній літературі. Значним науковим доробком у цьому напрямі позначилися праці М. Антропової, Г. Апанасенко, А. Баранова, О. Дубогай, Т. Круцевича, Н. Матвєєвої, А. Сухарева, А. Хрипкової та інших. Утім, у названих роботах медичний аспект дослідження проблеми значно переважав над

педагогічним і виховним.

Мета статі – на основі аналізу провідних дефініцій досліджуваної проблеми визначити педагогічні умови формування культури здоров'я студентів на заняттях з фізичного виховання у ВНЗ.

У процесі дослідження з'ясовано, що в сучасному науковому просторі спостерігаються певні розбіжності у визначенні провідних дефініцій окресленої проблеми. Традиційно «культура здоров'я» тлумачиться як частина загальної культури людини, яка пов'язана з її ставленням до свого здоров'я та здоров'я інших людей, веденням здорового способу життя і включає в себе окремі компоненти. Зокрема, дослідниця Л. Волошина акцентує увагу на тому, що культура здоров'я – це не лише поінформованість у галузі здоров'язбереження, що досягається в процесі навчання, а й практичне втілення потреби вести здоровий спосіб життя, дбати про власне здоров'я і здоров'я оточуючих.

На переконання З. Тюмасевої, «...культура здоров'я – це свідомо система дій і відносин, які в значній мірі визначають якість індивідуального і суспільного здоров'я людини, обіймаючи ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших людей, а також ведення здорового способу життя» [9].

В аспекті досліджуваної проблеми викликає інтерес позиція О. Трещевой, яка вважає, що культура здоров'я особистості характеризується: наявністю позитивних цілей і цінностей; обізнаним і осмисленим ставленням до свого здоров'я, природи і суспільства; організацією здорового способу життя, що дозволяє активно регулювати стан людини з урахуванням індивідуальних особливостей організму, реалізовувати програми самозбереження, самореалізації, саморозвитку, які призводять до гармонійної єдності всіх компонентів здоров'я і цілісного розвитку особистості [8].

Розглядаючи культуру здоров'я з соціальних позицій, З. Количева [5] наголошує на тому, що вона є складовою частиною загальної культури людини, яка зумовлює соціалізацію та соціальну успішність особистості в процесі життєдіяльності. У якості елементів культури здоров'я автор виділяє: знання валеологічного характеру, валеологічні вміння, світогляд і мислення, які мають валеологічну спрямованість, культуру почуттів, емпатію і рефлексію, вміння розуміти себе та інших, оцінювати свій стан і поведінку, здоровий спосіб життя, розуміння суті і основних складових здорового способу життя, дотримання його повсякденно. Тобто, на переконання дослідниці, – це певний рівень, якість, режим і стиль життя людини.

Заслуговує на увагу й підхід до визначення провідної дефініції досліджуваної проблеми С. Горбушиної, яка вважає, що «феномен культури здоров'я включає історично закріплену людством програму організації безпечної життєдіяльності та наступності у вихованні здорового покоління, містить у собі безліч смислів і значень здорового способу життя, у діалозі з якими особистість самоорганізує власну діяльність, поведінку і спілкування в руслі безпеки життя, охорони і зміцнення здоров'я» [2].

Наукову цінність з огляду на досліджувану проблему має й позиція В. Кожанова [4]. Науковець визначає культуру здоров'я як інтегративну

особистісну якість, що формується в процесі систематичного, цілеспрямованого виховання і навчання на основі емоційно-ціннісного ставлення до свого здоров'я, до організації здорового способу життя, валеологічного мислення, накопичення досвіду застосування валеологічних знань, умінь і навичок в практиці організації здорового способу життя, розвитку всіх компонентів валеологічної свідомості. Автор зазначає, що зміст культури здоров'я включає в себе три компоненти: інтелектуальний – знання в галузі валеології, організації здорового способу життя, збереження і зміцнення здоров'я; емоційно-ціннісний – активне, позитивне ставлення до свого здоров'я, до організації здорового способу життя; дієво-практичний – застосування валеологічних знань, умінь і навичок в практиці організації здорового способу життя.

Ми поділяємо позицію Н. Рибачук [6], яка позиціонує «культуру здоров'я особистості» як характеристику розвитку творчих сил і здібностей людини, спрямованих на створення, збереження і розвиток власного стану морального, психологічного і фізичного благополуччя і громадського здоров'я. Культура здоров'я виражається в типах і формах організації життя і діяльності людей, у їхніх взаєминах, у створюваних матеріальних і духовних цінностях.

Водночас, «культуру здоров'я студентів» розглядаємо як складне, багатовимірне соціально-педагогічне явище, що характеризує ступінь розвитку системи формування позитивних цінностей студентів у створенні, збереженні і розвитку особистого і громадського здоров'я.

Підкреслимо, що непересічне значення у формування культури здоров'я студентів в умовах вищого навчального закладу належить навчальній дисципліні «Фізичне виховання», яка слугує одним із засобів корекції і управління здоров'ям студентів. Заняття фізичними вправами зміцнюють здоров'я, підвищують нервово-психічну активність до емоційних стресів, підтримують фізичну і розумову працездатність. Окрім цього, вузівське фізичне виховання передбачає формування здорового способу життя студентів, прищеплення їм гігієнічних навичок, активізацію самостійної фізкультурної діяльності, розвиток наукового світогляду, сприяння становленню професійно-прикладної фізичної кондиції студентів.

Утім, результати досліджень науковців (О. Гладощук, Т. Кравчук, Н. Рибачук, П. Петриця та ін.) і власний досвід свідчать про те, що заняття з фізичного виховання у ВНЗ не повною мірою реалізують свій потенціал у цьому напрямі. Залишається досить низькою оздоровча ефективність чинної системи фізичного виховання, що ґрунтується переважно на традиційно використовуваних критеріях оцінки діяльності студентів на основі виконання ними контрольних нормативів фізичних вправ. Цілі занять часто не усвідомлюються студентами, мотивація на регулярні фізкультурно-оздоровчі заходи практично відсутня. Зміст позаурочної фізкультурно-спортивної діяльності почасти не відповідає колективним й індивідуальним інтересам і запитам студентів, не враховуються їхні соціально-психологічні і типологічні особливості. Участь студентів у

багатьох спортивно-масових заходах нерідко носить примусовий характер, що також не сприяє підвищенню їхньої мотивації до занять фізичними вправами як підгрунтя формування культури здоров'я [3, с. 17].

Окрім того, низька освіченість студентів у сфері культури здоров'я знижує можливість переносу отриманих знань і практичних навичок на культуру навчальної і професійної праці, побуту, відпочинку, харчування, сну, спілкування, подолання згубних звичок, сексуальну поведінку. Як результат, у студентів не формується здатність до самовизначення, потреба в здоровому способі життя, що визначає ставлення особистості до себе, свого здоров'я, психофізичного стану, режиму фізичних та інтелектуальних навантажень, раціонального використання вільного часу тощо [3, с. 4].

Одна з причин такого перебігу справ полягає в переважанні залежної позиції студентів у процесі фізичного виховання. Останні в організації та управлінні навчальним процесом не беруть участь. Для студентів авторитарно нав'язана фізкультурно-спортивна діяльність виступає як суб'єктивно відчужена, як діяльність не для себе, а для якихось зовні вагомих цілей.

Зазначене вище зумовлює пошук шляхів удосконалення викладання навчальної дисципліни «Фізичне виховання» у ВНЗ, розробки більш дієвих механізмів формування в студентській молоді культури збереження власного здоров'я.

На наше переконання, дієвим поштовхом для вирішення зазначеної проблеми слугуватиме розробка й втілення на практиці педагогічних умов формування культури здоров'я студентів на заняттях з фізичного виховання, що спираються на чотирьохкомпонентну структуру культури здоров'я: знання про культуру здоров'я, здоровий спосіб життя, здоров'я людини (когнітивний компонент); прояв оздоровчих умінь (операційно-практичний компонент); досвід роботи в оздоровчій діяльності (творчий компонент); ціннісне ставлення до здоров'я (мотиваційно-ціннісний компонент).

До таких умов відносимо:

- гуманізацію й індивідуалізацію процесу фізичного виховання;
- поглиблення валеологічних знань, формування вмінь і навичок застосування їх у практиці організації здорового способу життя;
- навчання культурі рухів;
- оволодіння технологією складання індивідуальної програми оздоровлення, планування режиму дня для використання в майбутній професійній діяльності та повсякденному житті;
- опанування студентами вміннями й навичками самоконтролю за станом здоров'я, самовиховання і самовдосконалення власного здоров'я;
- використання нових технологій здоров'язбереження у процесі навчальних занять і позааудиторній оздоровчо-масовій діяльності;
- створення культурного середовища вишу з метою підсилення мотивації студентів до фізкультурно-оздоровчої діяльності;
- запровадження в педагогічний процес фізичного виховання інтерактивних методів навчання.

Отже, формування культури здоров'я студентів в освітньому просторі ВНЗ, зокрема на заняттях з фізичного виховання, постає як завдання, без вирішення якого суспільство може понести досить помітні й невідторні втрати людського потенціалу, що поза сумнівом, негативно позначиться на виробничій інфраструктурі, добробуті, якості життя та культурі суспільства. Аналіз цієї проблематики, пошук шляхів її вирішення є актуальним і невідкладним завданням сучасної педагогічної думки і освітньої практики, тому що здоров'я належить до першочергових, непересічних цінностей людини.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів визначеної проблеми. Перспективними для подальшого наукового пошуку є питання розробки технології формування культури здоров'я студентів в умовах освітнього середовища ВНЗ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Глагошук О. Педагогічні умови вдосконалення культури зміцнення здоров'я студентів в системі фізичного виховання у вищому навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / О. Глагошук. – К., 2008. – 23 с.
2. Горбушина С. Личность будущего учителя как субъект культуры здоровья: концепция и принципы развития [Текст] / С. Горбушина // Валеология. – 2005. – № 1. – С. 89–93.
3. Дудорова Л. Педагогічні умови формування потреби в здоровому способі життя майбутніх учителів у процесі фізичного виховання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Дудорова. – Вінниця, 2009. – 24 с.
4. Кожанов В. Саморазвитие культуры здоровья студента в процессе спортивно ориентированного физического воспитания / В. Кожанов // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 2. – С. 12–14.
5. Кольчева З. Система непрерывного валеологического образования / З. Кольчева // Наука и школа. – 1998. – № 3. – С. 24–35.
6. Рыбачук Н. Теория и технология формирования культуры здоровья студентов / Н. Рыбачук : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – Краснодар, 2003. – 519 с.
7. Соснин В. Особенности состояния здоровья современного студента и способы его коррекции средствами физической культуры / В. Соснин // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2. С. 16–24.
8. Трещева О. Концепция валеологического образования студентов физкультурного вуза [Текст] / О. Трещева // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 10. – С. 15–17.
9. Тюмасева З. Психологическая готовность студентов к оздоровлению и условия ее развития / З. Тюмасева, Г. Валеева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – № 10. – С. 17–27.

УДК 371.133:371.134

Володимир Староста,
Альона Говдош

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Проаналізовано ставлення майбутніх учителів початкової школи до педагогічної практики. Показано, що більшість опитаних студентів (3–5 курс) відчують психологічну комфортність під час проходження педагогічної практики, задоволені власним результатом професійної підготовки за наслідками практики. Встановлено, що професійна мотивація студентів посилюється на старших курсах (самооцінка студентів сформованості професійних якостей; кількість студентів з оптимальним мотиваційним комплексом; розподіл студентів за рівнями мотивації навчання).

Ключові слова: мотивація, мотивація навчання, професійна мотивація, педагогічна практика, підготовка майбутніх учителів.

Проанализировано отношение будущих учителей начальной школы к педагогической практике. Показано, что большинство опрошенных студентов (3–5 курс) испытывают психологическую комфортность во время прохождения педагогической практики, удовлетворены собственным результатом профессиональной подготовки вследствие практики. Установлено, что профессиональная мотивация студентов усиливается на старших курсах (самооценка студентов сформированности профессиональных качеств, количество студентов с оптимальным мотивационным комплексом, распределение студентов по уровням мотивации обучения).

Ключевые слова: мотивация, мотивация обучения, профессиональная мотивация, педагогическая практика, подготовка будущих учителей.

Article is devoted research attitude primary school teachers to pedagogical practice as an effective means of formation of professional motivation. The authors analyzed scientific literature on the problems of professional motivation, used pedagogical observation, questionnaire method. The thesis presents that the majority of the students (3-5 course) surveyed are experiencing psychological comfort during the passage of student teaching, satisfied with the result of his own training as a result of the practice. It was found that the professional motivation of students is enhanced over the years of study (self-formation of students professional skills, the number of students with the best motivational complex layering of students learning motivation). Students experiencing the greatest difficulties during the testing and evaluation of educational achievements of pupils.

Key words: *motivation, motivation learning, professional motivation, pedagogical practice, training of future teachers.*

Педагогічний досвід майбутній учитель може набути у процесі аудиторного навчання тільки частково. Тому виникає проблема наближення навчальної діяльності до професійної, що досягається проведенням відповідних педагогічних практик студентів. Саме ж удосконалення навчально-виховного процесу під час практики зумовлене, насамперед, мотиваційним компонентом учіння, що є одним з важливих завдань сучасної психолого-педагогічної науки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми показує, що різні аспекти підготовки майбутніх учителів досліджували численні вітчизняні та зарубіжні вчені, а саме: сутність, структура та мотивація навчально-пізнавальної діяльності (Дж. Аткинсон, Ю. Бабанський, Л. Божович, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, С. Максименко, С. Рубінштейн, О. Савченко, Х. Хекхаузен та ін.); удосконалення технологій навчання майбутнього вчителя (В. Андрущенко, С. Гончаренко, А. Бойко, В. Бондар, В. Буряк, Н. Буринська, І. Зязюн, Н. Кузьміна, О. Мороз, Н. Ничкало, В. Онищук та ін.); професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів початкової школи (Ш. Амонашвілі, Н. Бібік, О. Комар, С. Мартиненко, О. Савченко, В. Сухомлинський, Л. Хомич та ін.); педагогічна практика як ефективний засіб підготовки майбутнього вчителя (Л. Булатова, Л. Кацова, Н. Кичук, Н. Кузьміна, В. Максимов, О. Щербаков та ін.).

У дисертаційному дослідженні Л. Кацової [5] розроблено технології організації педагогічної практики з метою формування у майбутніх учителів професійного інтересу, з'ясовано їх вплив на його окремі структурні компоненти (мотиваційний, інтелектуальний, емоційний, вольовий). Показано, що мотиваційний компонент професійного інтересу може бути реалізований шляхом чіткої постановки перед студентами конкретних завдань оволодіння уміннями діагностики і створення для цього сприятливих педагогічних і психологічних умов (ситуації успіху, цікавості, проблемності, творчого пошуку).

Для навчально-пізнавальної діяльності студентів особливо важливими є наступні типи мотивації (Т. Туркот [8]): мотивація успіху, мотивація страху невдачі та професійна мотивація. У практиці вищої школи важливого значення для забезпечення результативності навчально-пізнавальної діяльності студентів набуває формування професійної мотивації як позитивного відношення до майбутньої професії.

Мета статті – дослідити ставлення майбутніх учителів початкових класів до педагогічної практики як ефективного засобу формування професійної мотивації.

Для реалізації поставленої мети використано такі методи дослідження: вивчення та аналіз наукової літератури з проблем професійної мотивації,

педагогічне спостереження, методи опитування, аналіз та узагальнення.

С. Гончаренко [2, с. 217] визначає мотивацію як «систему мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки». Стосовно навчального процесу, згідно Г. Щукіної [9, с. 30], мотивація учіння – це внутрішні спонукання, які зв'язані зі ставленням школярів до діяльності і до її співучасників. Таким чином, діяльність, з одного боку, зумовлює мотивацію до неї (чи навпаки), з другого, – є її наслідком.

Професійна мотивація як властивість особистості є системою цілей, потреб, що спонукають студента до активного засвоєння знань, оволодіння вміннями і навичками, свідомого ставлення до професії [7].

Дослідження показує, що студенти – майбутні учителі початкових класів завдяки педагогічній практиці як активній формі навчання у процесі їх підготовки виявляють наявність (а нерідко і відсутність) інтересу до обраної професії. Отже, важливо створити умови для досягнення студентами успіху і задоволеності від процесу та результатів педагогічної діяльності під час перебігу педагогічної практики і, як наслідок, активізації їх подальшого всебічного особистісного розвитку.

Автори праці [3] вказують, що професійну мотивацію можна звести до трьох основних комплексів: інтерес, обов'язок, самооцінка професійної придатності.

Професійна мотивація і готовність до педагогічної діяльності взаємозумовлені. Наявність мотивів професійної діяльності можна розглядати як один із критеріїв готовності до педагогічної діяльності майбутніх педагогів. Суттєвий вплив на формування професійної мотивації студентів має адекватна самооцінка власної готовності до педагогічної діяльності. Звідси випливає роль особистісної рефлексії для мобілізації власних інтелектуальних ресурсів у формуванні мотивації успіху, професійної мотивації під час педагогічної діяльності.

Повністю погоджуємось з авторами [3, с. 21], що третій та четвертий курси є періодом активного формування професійної мотивації, адже саме на цьому етапі навчання починається поглиблене вивчення професійно зорієнтованих дисциплін та відбувається знайомство з практикою. Відповідно для дослідження професійної мотивації нами обрано студентів 3–5 років навчання (педагогічний факультет Мукачівського державного університету, спеціальність «Початкова освіта»). Проведено анонімне анкетування 150 студентів щодо їх ставлення до педагогічної практики (Табл. 1; опитувальник розроблено авторами з використанням окремих питань анкети Р. Куліш [6]), а також використано наступні опитувальники: мотивація професійної діяльності (Табл. 2; методика К. Замфір у модифікації А. Реана [1, с. 267–269]); мотивація професійного навчання студентів (Табл. 3; методика В. Каташева [4]).

Питання анкети наступні:

1) Чи відчуваєте Ви психологічну комфортність під час проходження

педагогічної практики?

2) Чи задовольняє Вас власний результат професійної підготовки за наслідками проходження педагогічної практики?

3–13) Оцініть рівень власної професійної підготовки за наслідками педагогічної практики щодо: 3) застосування методів навчання; 4) вміння працювати зі шкільною документацією; 5) підготовки до уроку; 6) вміння реалізувати всі етапи уроку; 7) формулювання цілей уроку; 8) організації урочної діяльності учнів; 9) організації позаурочної та позашкільної діяльності учнів; 10) перевірки навчальних досягнень учнів; 11) оцінювання навчальних досягнень учнів; 12) діагностики проблем учнів; 13) вирішення виховних проблем.

14) Оцініть рівень Вашого *прагнення бути вчителем (інтересу до педагогічної діяльності)* за наслідками педагогічної практики.

15–17) Оцініть рівень допомоги Вам під час проходження педагогічної практики зі сторони: 15) вчителя школи; 16) керівників практики від ВНЗ; 17) колег-практикантів.

Варіанти відповідей на питання були наступні: 1 та 2 (А – однозначно так; Б – переважно так; В – по-різному; Г – переважно ні; Д – категорично ні); 3–17 (А – високий; Б – достатній; В – середній; Г – початковий; Д – нульовий рівень).

Результати анкетування (у %) нами згруповані, а саме: об'єднано відповіді студентів пунктів А і Б, а також Г+Д відповідно (табл. 1); щодо змісту, то їх можна згрупувати в два блоки, які характеризують окремі аспекти формування професійної мотивації.

Таблиця 1

Ставлення студентів до педагогічної практики

№ питання	А+Б, у %			В, у %			Г+Д, у %		
	3р	4р	5р	3р	4р	5р	3р	4р	5р
1.	75,8	73,6	80,7	24,2	24,6	19,4	0	1,8	0
2.	62,9	75,4	74,2	35,5	21,1	22,6	1,6	3,6	3,2
3.	56,5	73,6	80,6	19,4	22,8	9,7	24,2	3,5	9,7
4.	51,6	82,5	77,4	32,3	14	16,1	16,1	3,5	6,4
5.	67,7	77,2	87,1	21,0	15,8	9,7	11,3	7	3,2
6.	62,9	79,0	83,9	25,8	17,5	16,1	11,3	3,5	0
7.	67,8	78,9	80,7	21,0	12,3	16,1	11,3	8,8	3,2
8.	61,3	75,4	74,2	27,4	19,3	22,6	11,3	5,3	3,2
9.	62,9	77,2	77,5	19,4	22,8	12,9	17,7	0	9,7
10.	64,5	63,1	67,8	19,4	24,6	32,3	16,1	12,3	0
11.	50,0	56,2	74,2	38,7	35,1	16,1	11,3	8,8	9,7
12.	62,9	82,5	83,9	27,4	10,5	12,9	9,7	7	3,2

13.	58,1	77,2	80,6	32,3	15,8	12,9	9,7	7,1	6,5
14.	50,0	84,2	67,7	24,2	12,3	22,6	25,8	3,5	9,7
15.	74,2	66,7	67,7	16,1	24,6	19,4	9,7	8,8	12,9
16.	59,6	79,0	58,1	27,4	14	25,8	12,9	7	16,1
17.	66,2	59,7	51,6	16,1	17,5	38,7	17,7	22,8	9,7

Позначення: 3р., 4р., 5р. – студенти третього, четвертого та п'ятого року навчання відповідно.

Ставлення студентів до педагогічної практики та ставлення до них (питання 1, 2, 14–17). Встановлено (в дужках вказано рік навчання), що:

- більшість опитаних студентів відчують психологічну комфортність під час проходження педагогічної практики (питання 1): 75,8 % (3), 73,6 % (4), 80,7 % (5), а також задоволені власним результатом професійної підготовки за наслідками практики (питання 2): 62,9 % (3), 75,4 % (4); 74,2 % (5). Проте частина студентів (майже п'ята частина) дають відповідь «по-різному», що свідчить про певні проблеми;

- високий та достатній рівень допомоги під час проходження педагогічної практики відзначають студенти зі сторони – вчителя школи (питання 15) – 74,2 % (3), 66,7 % (4); 67,7 % (5); керівників практики від ВНЗ (питання 16) – 59,6 % (3), 79,0 % (4); 58,1 % (5); колег-практикантів – 66,2 % (3), 59,7 % (4); 51,6 % (5). Деякі студенти вказують на незначну допомогу керівників практики (початковий рівень);

- високий та достатній рівень прагнення бути вчителем (інтерес до педагогічної діяльності) за наслідками педагогічної практики (питання 14) висловлюють студенти наступним чином, – 50,0% (3), 84,2% (4); 67,7% (5). Отже, професійна мотивація на старших курсах посилюється.

Самооцінка власної готовності до педагогічної діяльності за наслідками педагогічної практики (питання 3–13):

- за всіма напрямками підготовки (питання 3–13) більшість опитаних студентів відзначають сформованість у себе відповідних умінь на високому та достатньому рівні. Кількість таких студентів зростає на старших курсах (4–5) порівняно зі студентами третього року навчання;

- найбільші утруднення відчують студенти усіх років навчання під час перевірки (питання 10) та оцінювання (питання 11) навчальних досягнень молодших школярів.

Таблиця 2

Мотиваційні комплекси студентів (у %)

Рік	ВМ	ЗПМ	ЗНМ	ВМ=ЗПМ	ЗПМ=ЗНМ	ВМ=ЗПМ=ЗНМ	ВМ=ЗНМ
3	33,9	24,2	25,8	8,1	4,8	3,2	0,0
4	54,4	8,8	19,3	3,5	7,0	0,0	7,0
5	35,5	29,0	22,6	0,0	3,2	9,7	0,0

Позначення: ВМ – внутрішня мотивація; ЗПМ – зовнішня позитивна мотивація; ЗНМ – зовнішня негативна мотивація.

У табл. 2 і 3 представлено результати анкетування студентів щодо їх мотивації професійного навчання. Згідно [1], $BM > ЗПМ > ЗНМ$ і $BM = ЗПМ > ЗНМ$ – оптимальний мотиваційний комплекс; $ЗНМ > ЗПМ > BM$ – найгірший мотиваційний комплекс. У нашому випадку маємо наступні мотиваційні комплекси (середні значення за п'ятибальною шкалою опитувальника), які покращуються на старших курсах:

3 рік – $BM (3,4) = ЗПМ (3,4) > ЗНМ (3,2)$;

4 рік – $BM (4,4) > ЗПМ (4,1) > ЗНМ (3,6)$;

5 рік – $BM (3,8) > ЗПМ (3,6) = ЗНМ (3,6)$.

Таблиця 3

Рівні мотивації професійного навчання студентів (у %)

Рік	Низький	Середній	Нормальний	Високий
3	19,4	27,3	21,0	32,3
4	19,2	21,1	38,6	21,1
5	12,9	12,9	41,9	32,3

Табл. 3 містить розподіл студентів за рівнями мотивації професійного навчання. Ці дані узгоджуються з результатами попередніх анкетувань (Табл. 1, Табл. 2), а саме, що професійна мотивація студентів посилюється з роками навчання, проте сама динаміка є досить складною.

Таким чином, аналіз ставлення майбутніх учителів початкової школи до педагогічної практики показує, що більшість опитаних студентів відчують психологічну комфортність під час проходження педагогічної практики, задоволені власним результатом професійної підготовки за наслідками практики. Професійна мотивація студентів посилюється на старших курсах (самооцінка студентів сформованості професійних якостей, кількість студентів з оптимальним мотиваційним комплексом; розподіл студентів за рівнями мотивації навчання), проте сама динаміка є досить складною. Можливий напрям подальшого дослідження даної проблеми – комплексний аналіз чинників, які впливають на формування професійної мотивації майбутніх учителів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бордовская Н. В. Педагогика. Учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб : Питер, – 2000. – 304 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
3. Єрохін С. А. Концепція професійної мотивації студентів як фактору конкурентності на ринку праці / С. А. Єрохін, Ю. В. Нікітін, І. В. Нікітіна // Юридична наука. – 2011. – № 1. – С. 20–27.
4. Каташев В. Г. Педагогика высшей школы: Учеб. пособие / В. Г. Каташев, Л. И. Соломко, Г. У. Матушанский, О. В. Захарова,

- Л. И. Тарарина [Под общ. ред. В. Г. Каташева]. – Изд. 2-е.– Казань : Изд-во Казан. гос. техн. ун-та, 2005. – 395 с.
5. Кацова Л. І. Формування професійного інтересу у майбутніх учителів у процесі педагогічної практики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. І. Кацова. – Х., 2005. – 19 с.
 6. Куліш Р. В. Інтерактивні підходи до організації педагогічної практики студентів у вищих навчальних закладах / Р. В. Куліш // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». – Черкаси : Вид-во ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2009. – Вип. 164. – С. 38–43.
 7. Пінська О. Професійна мотивація як засіб підвищення ефективності навчальної діяльності студентів / О. Пінська // Проблеми трудової і професійної підготовки. – 2009. – Вип. 14. – С. 111–115.
 8. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.
 9. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе: Кн. для учителя / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1986. – 144 с.

УДК: 378.1+378.126+378.14

Чжан Сянюн

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РЕФЛЕКСИВНО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПІАНІСТІВ З КНР У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглядається проблема забезпечення рефлексивно-творчої діяльності майбутніх піаністів з КНР, як емоційно чуттєвий вид їх мисленнєвої діяльності, направлений на аналіз, осмислення, переосмислення процесів і результатів власної навчальної діяльності, направленої на оволодіння високим рівнем художньо-виконавської майстерності. Автор розглядає такі форми, методи та умови забезпечення рефлексивно-творчої діяльності майбутніх піаністів з КНР у процесі фахової підготовки, як рефлексивна бесіда; відвідування та аналіз концертних виступів своїх колег та музикантів-професіоналів; ознайомлення з кращими зразками художньо-виконавської майстерності; аналіз власної виконавської та навчальної діяльності та ін.

Ключові слова: рефлексія, професійна рефлексія, рефлексивно-творча діяльність, рефлексивна бесіда, фахова підготовка.

В статье рассматривается проблема обеспечения рефлексивно-творческой деятельности будущих пианистов из КНР, как эмоционально чувственный вид их мыслительной деятельности, направленный на анализ, осмысление, переосмысление процессов и результатов собственной учебной деятельности, направленной на овладение высоким уровнем художественно-исполнительского мастерства. Автор рассматривает такие формы, методы и условия обеспечения рефлексивно-творческой деятельности будущих пианистов из КНР в процессе профессиональной подготовки, как рефлексивная беседа; посещение и анализ концертных выступлений своих коллег и музыкантов-профессионалов; ознакомление с лучшими образцами художественно-исполнительского мастерства; анализ собственной исполнительской и учебной деятельности и др.

Ключевые слова: рефлексия, профессиональная рефлексия, рефлексивно-творческая деятельность, рефлексивная беседа, профессиональная подготовка.

The provision of reflective and creative activities of the future pianists from People's Republic of China as emotional and sensual type of their mental activity aimed at the analysis, comprehension and reinterpretation of the processes and results of their own learning purported to master the high level of artistic and performance skill is considered in the article. The author describes the qualitative levels of future Chinese pianists' professional reflection such as professional and personal reflection, stage reflection and operational reflection. The author considers forms and methods of stimulating PRC future pianists' reflection. Among them there are reflective conversation; attendance and

analysis of their colleagues' – professional musicians' concert performances; knowledge of the best practices of artistic and performance skill; analysis of their own performance and learning; purposeful creation of pedagogical situations, demanding analysis and assessment, validity and reasonableness of their own position/ attitude, stimulating constant growing of artistic and performance skill; students' involvement in reflective self diagnosing based on their own mechanism of attaining reflective position.

Key words: *reflection, professional reflection, reflective and creative activity, reflective conversation, training.*

Актуальність дослідження визначається сучасною ситуацією в Китаї, яка характеризується зростанням національної самосвідомості, якісною зміною ціннісних орієнтацій, зверненням до загальнолюдських і національних традицій. Проблема співвідношення духовності, культури та освіти актуалізується в періоди зміни життєвих укладів і постулатів у суспільстві. Саме освіта, завдяки своїй масовості і системності «переводить» цінності світової культури в сферу формування нової суспільної свідомості, впливаючи, таким чином, на процеси в духовному, культурному, економічному і політичному житті країни.

Одними з можливих і перспективних шляхів підвищення рівня професіоналізму майбутніх піаністів з КНР є їхнє вміння співвідносити свої дії з результатами, що плануються, здійснювати контроль своєї професійної діяльності в процесі досягнення результату, володіння основами самоконтролю, самооцінки, прийняття рішень і здійснення усвідомленого вибору в навчальній та пізнавальній діяльності. Необхідність формування подібних компетенцій підвищує значущість рефлексивних технологій в освіті. В контексті модернізації освіти рефлексія набуває ключового значення.

Рефлексія є однією з фундаментальних категорій психолого-педагогічного знання, яка описує процес самосвідомості. Вона розуміється як сутність людської свідомості (Л. Виготський, С. Рубінштейн, І. Семенов, С. Степанов та ін.), одиниця розумової дії (В. Давидов), евристичне мислення (Ю. Кулюткін), а також рівень мисленнєвого процесу (І. Семенов).

У сучасній психології рефлексія розглядається як надважливий пояснювальний принцип розкриття психологічного змісту різноманітних феноменів та експериментальних фактів (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, І. Семенов, С. Степанов та ін.). У соціально-психологічних дослідженнях основним контекстом вивчення рефлексії є процеси міжособистісного пізнання і взаємодії.

Для професійного становлення будь-якого спеціаліста, у тому числі й музиканта-виконавця, необхідне постійне рефлексивне осмислення своєї діяльності. Саме тому, проблема рефлексії розглядається в різних аспектах музикантами-теоретиками і практиками. Так, Д. Кирнарська [2], М. Степанова [6] звертаються до питань самопостереження, самоосмислення, самопізнання. Самосвідомість виконавця розуміється як «інструмент», що

керує професійним та особистісним саморозвитком музиканта. Кожен музикант знає, що він повинен «слухати себе», контролювати свої відчуття, емоційні переживання, дії. Така самосвідомість представлена як багат шаровий, комплексний процес, який усвідомлено чи інтуїтивно управляється музикантом, «процес виконавського самоусвідомлення зумовлює глибоке взаємопроникнення особистісних та професійних аспектів музикування» [6, с. 9].

Метою статті є дослідження сутності та специфіки рефлексивної діяльності музиканта-виконавця та особливостей забезпечення рефлексивно-творчої діяльності майбутніх піаністів з КНР у процесі фахової підготовки.

Професійну рефлексію майбутніх піаністів з КНР ми розглядаємо як структурний компонент їх художньо-виконавської майстерності, і яка виникає в ситуації протиріч «необхідного» та «можливого». Саме завдяки рефлексії в професійній діяльності піаністів-виконавців зберігається цілісність, досягається можливість внесення в її зміст необхідних корективів. Тобто, професійна виконавська діяльність майбутнього піаніста з КНР та його особистість переходять на якісно новий рівень саме за рахунок функціонування механізмів рефлексивної саморегуляції, оскільки у їх складі завжди знаходиться рефлексуючий суб'єкт цієї діяльності. Необхідність забезпечення рефлексивно-творчої діяльності майбутніх піаністів з КНР виникає не лише в силу об'єктивного фактора – розвитку художньо-виконавської майстерності, а й під впливом суб'єктивного фактора – особистості самого студента, який перетворює себе і свою професійну діяльність, є носієм свідомості і самосвідомості, усвідомлює специфіку своєї професійної області. Рефлексія, як особлива особистісно-професійна якість, дозволяє майбутньому піаністу з КНР з формального виконавця-інструменталіста перетворитися в спеціаліста, здатного самостійно вирішувати художньо-технічні задачі, які постають під час роботи над музичними творами, здійснювати їх творчу інтерпретацію, постійно самовдосконалювати художньо-виконавську майстерність, піднімаючись на більш високі щаблі професійного зростання.

Спираючись на дані сучасної філософської та психологічної науки, ми розглядаємо професійну рефлексію музиканта-виконавця як складний процесуальний прояв його психіки, що займає проміжне положення між аналітичними процесами і цілісною регуляцією його діяльності, що дає підстави бачити в ній специфічний засіб духовно-психологічного, професійного самоствердження, саморозвитку. В широкому значенні, професійна рефлексія є смислоутворюючою якістю особистості музиканта-виконавця, атрибутом його професійного мислення, фактором професійно-особистісного становлення і вдосконалення. В більш конкретному вираженні її сутність можна визначити як свідомий психічний процес, організований та виконуваний при участі всієї сфери особистості музиканта-виконавця (художньо-інтелектуальної, емоційно-вольової тощо) і спрямованою на цілісну музично-виконавську дійсність як предмет вивчення, аналізу і вдосконалення, включаючи в неї самого себе.

Таким чином, під рефлексивно-творчою діяльністю майбутніх піаністів з КНР ми розуміємо емоційно чуттєвий вид їх мисленнєвої діяльності, направлений на аналіз, осмислення, переосмислення процесів і результатів власної навчальної діяльності, направленої на оволодіння високим рівнем художньо-виконавської майстерності.

Рефлексивна діяльність музиканта-виконавця – цілісне явище, яке в структурно-логічному співвідношенні являє собою певну художньо-творчу задачу, провідною кінцевою метою якої є отримання нового творчого «продукту»: особиста трактовка змісту музичного твору при його аналізі; творча інтерпретація музичного твору під час його виконання; визначення «розвиваючого потенціалу» музичного твору тощо.

З метою формування високого рівня художньо-виконавської майстерності ми намагались охопити три якісно відмінних рівні професійної рефлексії піаністів з КНР:

– професійно-особистісна рефлексія (є опосередкованим фактором ефективності музично-виконавської діяльності; характеризується збалансованістю структурно-змістовних та суб'єктивних компонентів);

– сценічна рефлексія (супутня публічним виступам. Сценічна рефлексія забезпечує оволодіння механізмами саморегуляції, глибокого балансу між емоційно комфортним та дискомфортним станом свідомості музиканта в процесі виступу);

– операційна рефлексія (проявляється в процесі музично-технічної підготовки до виступу, та слугує основним технологічним ресурсом професійного розвитку).

Вищевикладені положення та рівні сприяли вибору відповідних способів дій, направлених на стимулювання рефлексивної діяльності майбутніх піаністів з КНР:

– використання методів, направлених на розвиток рефлексивних умінь і алгоритму виходу в рефлексивну позицію (рефлексивна бесіда; відвідування та аналіз концертних виступів своїх колег та музикантів-професіоналів; ознайомлення з кращими зразками художньо-виконавської майстерності; аналіз власної виконавської та навчальної діяльності тощо);

– цілеспрямоване створення в педагогічному процесі ситуацій, які вимагали аналізу і оцінки, доведеності, обґрунтованості своєї позиції, стимулюючих постійне зростання художньо-виконавської майстерності;

– залучення студентів до рефлексивної самодіагностики на основі власного алгоритму виходу в рефлексивну позицію.

Таким чином, рефлексивно-творча діяльність студентів передбачала спрямування їх інтелектуальних дій на:

– аналіз своїх дій протягом усього навчального процесу (здатність бачити прогалини у навчанні та виробляти оптимальний алгоритм їх подолання; аналізування та впровадження у власній діяльності кращих зразків художньо-виконавської майстерності);

– рефлексію під час та після концертних виступів (вміння бачити себе на місці слухача (зі сторони); здійснення слухового та емоційного

контролю власного виконавського процесу, здійснення на цій основі своєчасної корекції виконавських дій, а також оцінки власної переконливості практичної реалізації художньої концепції в цілому);

- вміння пояснити власний погляд.

Вважаємо, що необхідною умовою художньо-виконавської майстерності майбутніх піаністів з КНР є їхня здатність до самостійного бачення і постановки проблем, вироблення самостійної стратегії при роботі з музичними творами, мотивація до самовдосконалення та саморозвитку в інструментально-виконавській діяльності, розвинута слухова активність, самостійна творчо-пошукова діяльність.

Саме тому, студенти стимулювалися піддавати самоаналізу власну навчальну діяльність, зокрема на таких заняттях з музичних дисциплін, як фах, основи сценічно-виконавської майстерності, імпровізація та підбір по слуху, камерний ансамбль тощо. Студентам пропонувалося постійно аналізувати якість власного навчання та виконання зокрема, доцільність використовуваних при цьому засобів.

Наведені нижче завдання були покликані допомогти майбутнім піаністам у процесі аналізу власної виконавської діяльності, розвивали професійну самосвідомість студентів. Серед них пропонувались такі:

- здійснювати словесний аналіз виконуваних музичних творів;
- самостійно працювати з авторським текстом;
- аналізувати та підбирати відповідні засоби виразності;
- аналізувати емоційний зміст твору.

Особлива увага надавалась усному рецензуванню власного та почутого виконання, подальшому осмисленню особистих недоліків, акумулюванню й використанню виконавського досвіду інших.

З метою аналізу та підвищення ефективності навчальних занять з музичних дисциплін та самостійних занять, студентам пропонувалось здійснювати рефлексію проведеної роботи на шляху до оволодіння художньо-виконавською майстерністю. Так, після фахових занять студентам пропонувалось давати відповіді на такі питання: сьогодні я дізнався...; було цікаво і корисно...; було важко...; я вдосконалив свою виконавську майстерність з... тощо.

Як показала дослідна робота, завдяки рефлексії власної навчальної діяльності студенти розуміли та усвідомлювали, що в результаті роботи над собою через самопізнання, рефлексію своїх сильних і слабких сторін відбуваються позитивні зміни у їхній художньо-виконавській майстерності, професіоналізмі, мотиваційній сфері, активно розвиваються пізнавальні потреби, бажання самореалізуватись у музично-виконавській діяльності.

Важливу роль у формуванні досліджуваної якості відіграла здатність студентів виходити за межі власного «Я», осмислювати, вивчати, аналізувати музично-виконавську діяльність, що здійснювалась іншими студентами зі своєю власною. З цією метою їм пропонувалося спостерігати та аналізувати концертні виступи, у яких брали участь інші студенти, а також виконавці-професіонали.

Важливу роль у формуванні художньо-виконавської майстерності майбутніх піаністів з КНР відіграло спостереження за музикантом-майстром. З цією метою студенти відвідували концерти інструментальної музики, вивчали аудіо та відеозаписи, на яких мали можливість ознайомитись з творчістю високопрофесійних музикантів-інструменталістів. Моделюючи їх діяльність на сцені, студентами засвоювався новий спосіб мислення, поведінки під час концертного виступу, відношення до виконуваної музики, моделювання озброювало майбутніх піаністів-виконавців ефективними поведінковими стратегіями в типових і нетипових ситуаціях, що виникають під час публічного виступу.

З метою підвищення рівня художньо-виконавської майстерності студентів-китайців, допомоги у виявленні недоліків під час концертного виступу та знаходженні оптимальних шляхів їх подолання широко застосовувався метод рефлексивної бесіди. Основними умовами рефлексивної бесіди виступають зверненість свідомості майбутнього піаніста на самого себе та врахування уявлень студентів про свою художньо-виконавську майстерність.

На початку кожної рефлексивної бесіди відбувалося налаштування студентів на сумісний та різнобічний аналіз виступу. Вважалось, що бесіда буде більш продуктивною, якщо насамперед проаналізувати вихідні індивідуальні уявлення майбутніх піаністів щодо вдалого виступу. Для цього студентам пропонувалося дати відповідь на наступні запитання: «Хто такий виконавець-професіонал? Якими вміннями, якостями та характеристиками він повинен володіти? Як він повинен вести себе на сцені? Яким Ви уявляли свій виступ в ідеальному варіанті?»

Така інформація допомагала ознайомитися з індивідуальною системою поглядів майбутнього піаніста з КНР на інструментально-виконавську діяльність, допомогти студенту виявити та осмислити поле протиріч між реальним та ідеальним виступом.

Розмірковуючи над запитаннями «Що для Вас більш важливо та цінно під час виконання інструментального твору на сцені: технічно правильне відтворення тексту, чи донесення його змісту до слухача? Отримання слухачами емоційної насолоди від виступу чи Ваш психологічний комфорт? Власне помилки, чи причини цих помилок?», студенти виявляли сумісність та протиріччя у власних ціннісних орієнтаціях, з'ясовували пріоритети в процесі виступу та підготовки до нього.

На наступному етапі рефлексивної бесіди майбутнім піаністам з КНР пропонувалося проаналізувати якість виступу, власні дії, ступінь вирішення поставлених завдань. Для цього студенти відповідали на такі запитання: «Як Ви оцінюєте своє виконання твору з технічного боку? Наскільки Вам вдалося розкрити його художній зміст? Наскільки уважно та зацікавлено Вас слухали в залі? Чи досягли Ви поставленої мети?»

Слід зазначити, що в ході рефлексивної бесіди для нас було важливим оцінювати виступ та кожен його момент з погляду прирощування студентам індивідуального досвіду, а не з позиції його

відповідності певним нормам, моделям, вимогам. Тому наступними ключовими запитаннями бесіди були: «Яких висновків Ви дійшли з цього виступу, що взяли на майбутнє? Які моменти заслуговують на те, щоб їх зберегти та використати в подальших виступах?».

На завершальному етапі пропонувалося подивитись на виступ з погляду нереалізованих можливостей. Бесіда проходила в такому напрямку: «Чи можна було б зробити під час виступу щось інакше (не обов'язково краще)? Чи можна було б використати інший засіб?» Пошук нових варіантів підвищував у студентів зацікавленість інструментально-виконавською діяльністю, сприяв захопленості професією.

Експериментальна робота показала, що рефлексивна бесіда допомагала майбутнім піаністам з КНР виявляти та виправляти власні недоліки, розвивала художньо-творче мислення майбутнього інструменталіста, незалежні погляди, підвищувала його впевненість у власних силах та здатність приймати рішення, сприяла формуванню художньо-виконавської майстерності.

Таким чином, стимулювання рефлексивно-творчої діяльності майбутніх піаністів з КНР допомагало наповнити навчальний процес особистісним сенсом, створювало можливості для самостійного вирішення студентами професійних ускладнень, робило їхню діяльність більш цікавою, насиченою, творчою. Такі результати озброювали студентів необхідними професійними знаннями, вміннями та навичками, допомагали майбутнім піаністам в осмисленні себе у виконавській діяльності, формуванні позитивної настанови до себе в плані власних інструментально-виконавських можливостей, самоповаги, самоствердження, підвищували професійну компетентність, самооцінку, що є запорукою художньо-виконавської майстерності майбутніх піаністів з КНР.

Перспективи подальших досліджень полягають у дослідженні професійної рефлексії майбутніх музикантів-виконавців як засобу їх професійного самовизначення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вульф Б. З. Педагогика рефлексии. / Б. З. Вульф, В. Н. Харькин. – М. : «Издательство Магистр», 1999. – 112 с.
2. Кирнарская Д. К. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика : учебное пособие [для ВУЗов] / Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова. – М. : Академия, 2003. – 237 с.
3. Кремешна Т. І. Формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / Т. І. Кремешна. – Одеса, 2008. – 250 с.
4. Лефевр В. А. Рефлексия/В. А. Лефевр. – М. : «Когито-Центр», 2003.–496 с.
5. Словарь практического психолога / [сост. С. Ю. Головин]. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
6. Степанова М. А. Самосвідомість музиканта-виконавця: деякі психологічні і педагогічні аспекти / М. А. Степанова. – М., 2001. – С. 9.

УДК 378.018.43

Юлія Фальштинська

ПРИНЦИПИ ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті досліджуються та аналізуються принципи впровадження дистанційної освіти. Розглянуто актуальність впровадження дистанційного навчання. Описано принципи дистанційної освіти згідно Концепції розвитку дистанційної освіти. Проаналізовано основні принципи дидактики в контексті дистанційної освіти, а саме: систематичності та послідовності, наочності, свідомості та активності студентів у навчанні, доступності, забезпечення міцності результатів навчання, науковості, зв'язку навчання з життям, теорії з практикою, врахування вікових та індивідуальних особливостей студентів. Розкрито принципи побудови систем відкритої освіти. Висвітлено нові принципи, які виникають з появою дистанційного навчання. Розглянуто класифікацію принципів, студентоцентрованого навчання. Проведено порівняльний аналіз принципів дистанційного навчання.

Ключові слова: дистанційне навчання, відкрита освіта, педагогічні принципи, викладач-тьютор, студент, дистанційний курс, віртуальне навчальне середовище, спеціально-орієнтовані комп'ютерні програми, мультимедіа, інформаційно-комунікаційні технології.

В статье исследуются и анализируются принципы внедрения дистанционного образования. Рассмотрено актуальность внедрения дистанционного обучения. Описаны принципы дистанционного образования согласно Концепции развития дистанционного образования. Проанализированы основные принципы дидактики в контексте дистанционного образования, а именно: систематичности и последовательности; наглядности; сознательности и активности студентов в обучении; доступности; обеспечения прочности результатов обучения; научности; связи обучения с жизнью, теории с практикой; учета возрастных и индивидуальных особенностей студентов. Раскрыты принципы построения систем открытого образования. Освещены новые принципы, которые возникают с появлением дистанционного обучения. Рассмотрено классификацию принципов, которые ориентируются на студента. Проведен сравнительный анализ принципов дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, открытое образование, педагогические принципы, преподаватель-тьютор, студент, дистанционный курс, виртуальная научная среда, специально ориентированные компьютерные программы, мультимедиа, информационно-коммуникационные технологии.

The article investigates and analyzes the principles of implementation of

distance education. The articles containing information on the principles of implementation of distance education selected from the journal in question serve as research material. The scientific methods of analysis, synthesis, description and comparison have been used in order to single out the principles of implementation of distance education. The relevance of distance learning implementation is viewed. The principles of Distance Education under the Concept of Development of Distance Education are described. The basic principles of didactics in context of distance education are highlighted, namely the principles of regularity and consistency; clarity; consciousness and activity of students' learning; accessibility; ensuring the strength of training results; scientific approach; connection of studies with life, theory with practice; taking into account age and individual characteristics of students. The principles of open education are revealed. The statement deals with new principles arising from the development of distance learning, in particular with the principles of designing of open education; freedom of choice for teachers and students; flexibility; invariance; humanization; internationalization; extraterritoriality; legitimacy; consistency and development; prestige; independence from the training time; equivalence of certificates of education; starting level of knowledge; priority of educational approach; successful development of the learning environment; informational security; economic attractiveness of open education, marketing of education services. The classification of principles, which focus on the student is viewed, including principles of productive orientation and individualization of learning; availability of educational content and educational process; integration of learning and communicational technologies; optimal combination of distance and traditional forms of education; effective criteria of evaluation. A comparative analysis of the various principles of distance learning is performed.

Key words: *distance learning, open education, pedagogical principles, tutor, student, distance learning course, virtual learning environment, specifically oriented computer programs, multimedia, informational and communicational technologies.*

Сьогодні світ переживає глобальні трансформації в усіх сферах людського життя. Сучасна людина отримує в рази більше інформації за день, ніж півстоліття тому за рік. Такі засоби зв'язку як Skype та Viber дають можливість з'єднатися з будь-яким куточком нашої планети, вже не говорячи про невичерпне джерело інформації – Інтернет. Не дивно, що людина потребує більше знань, умінь і навичок, щоб конкурувати на глобальному ринку праці. Задовольнити цю потребу може дистанційне навчання, яке побудовано на інтеграції принципів традиційної форми навчання та інформаційно-комунікаційних технологій. Синонімом дистанційного навчання є «відкрите навчання», яке «відкриває» нові можливості перед сучасним студентом, який має «йти в ногу з часом»,

інакше буде відкинений на «узбіччя історії».

Аналіз попередніх досліджень показує, що проблемам дистанційного навчання присвячено чимало праць (В. Биков, Ю. Жук, М. Кухаренко, Н. Тверезоська, Є. Шестопап). Принципи впровадження дистанційного навчання досліджували В. Биков, Л. Боремчук, Н. Мачинська, М. Нагірняк, Л. Требик, А. Кузьмінський та ін.

Вивчення наукових джерел дозволяє стверджувати, що питання, пов'язані з дослідженням та аналізом педагогічних принципів дистанційного навчання, висвітлені ще недостатньо.

Мета статті – дослідити та проаналізувати принципи впровадження дистанційної освіти.

Згідно Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні, можна виокремити наступні принципи: безперервності – охоплює всі рівні освіти, починаючи від початкової і закінчуючи післядипломною освітою; демократизації – рівних можливостей для всіх закладів освіти, що увійдуть у систему дистанційної освіти, незалежно від рівня; інтеграції – створення єдиного простору, єдиної мережі дистанційного навчання, єдиної бази даних; глобалізації – доступ до всіх ресурсів дистанційного навчання в глобальній мережі Інтернет [5].

Дистанційне навчання базується на наступних принципах дидактики:

Систематичності та послідовності навчання. Навчальний матеріал повинен бути чітко структурований, раціонально розподілений на певні смислові фрагменти і поетапно засвоєний студентами. Викладач-тьютор із самого початку знайомить студентів зі структурою навчального курсу, його основними принципами і поняттями. Відтак у студентів формується цілісна уява про курс, вони глибше осмислюють навчальний матеріал, легше його запам'ятовують і застосовують на практиці.

Принцип наочності навчання. Саме по собі дистанційне навчання є інтерактивним і вимагає залучення великої кількості мультимедійних технологій. Оскільки навчання відбувається он-лайн, викладач може пропонувати своїм студентам не тільки навчальні матеріали, підготовлені ним самим за допомогою комп'ютерних технологій, але й посилання на інші інтернет-джерела.

Принцип свідомості й активності студентів. У дистанційному навчанні великого значення набуває мотивація студентів, правильніше навіть сказати само мотивація. У традиційному навчанні стимулом для студента може слугувати оцінка чи перевірка присутності, в дистанційному – це все теж присутнє, але оскільки графік навчання є вільним, виникає загроза відкладання виконання завдання «на потім». Та якщо студент чітко поставить мету та встановить пріоритети – його діяльність буде вмотивована та спрямована на виконання поставлених задач. Викладач теж долучається до активності студентів завдяки чіткій організації навчального процесу та використанню відповідних методів і

засобів навчання.

Принцип доступності навчання. В дистанційному навчанні викладач повинен враховувати ступінь готовності студентів до роботи з інформаційними технологіями: віртуальним навчальним середовищем, спеціально-орієнтованими комп'ютерними програмами, різними мультимедійними технологіями та електронними навчальними ресурсами.

Принцип забезпечення міцності результатів навчання. Для втілення цього принципу викладач-тьютор має побудувати свій курс, дозуючи матеріал за обсягом, використовуючи різноманітні способи та засоби викладу матеріалу з залученням мультимедіа, застосовувати асоціативні зв'язки, спеціальні прийоми та стратегії. Для визначення рівня засвоєння програми курсу доречно використовувати тестові програми.

Принцип науковості навчання. Цей принцип головним чином стосується процесу наукового пошуку. Навчити і заохотити студентів до виконання проектів, використовуючи проблемні і дослідницькі методи навчання, – одне з головних завдань викладача. Залучення студентів до виконання проекту сприяє їхній взаємодії: спільним обговоренням в чатах, на форумах. Студенти вчать один від одного, генеруючи знання та досвід, тим самим, вирішується проблема «ізоляції» студента.

Принцип зв'язку навчання з життям, теорії з практикою. Щоб успішно конкурувати в умовах ринкових відносин викладач-тьютор має так спланувати свій курс, щоб він максимально був наближений до вимог часу. Звісно, студенти дистанційних курсів можуть поєднувати навчання та працю, теорію та практику, що зазвичай і стається.

Принцип врахування вікових та індивідуальних особливостей студентів. Розробляючи навчальні-матеріали, викладач-тьютор має враховувати психологічні закономірності сприймання, пам'яті, уваги, уяви, мислення, типи темпераменту, індивідуальні та вікові особливості студентів. Врахування цих особливостей сприяє підвищенню рівня сприйняття інформації й засвоєння навчального матеріалу тими, хто навчається в системі дистанційного освіти [3, с. 118–131].

Аналізуючи вітчизняну наукову літературу, варто зазначити наступні принципи побудови систем відкритої освіти, які пропонує В. Биков:

Принцип свободи вибору. Студенти є вільні у виборі навчальних закладів, які пропонують дистанційне навчання, навчальних курсів, викладачів, графіку навчального процесу, індивідуального плану, інформаційних ресурсів.

Принцип свободи вибору викладачів. Викладачі також можуть вибирати навчальний заклад, або працювати в декількох одночасно; створювати власні навчальні курси, застосовуючи форми і методи, що користуються попитом у студентів, які є споживачами освітніх послуг.

Принцип гнучкості навчання. Основна перевага дистанційного навчання – вчитися в зручній для студента час, вибираючи індивідуальний

графік, методи здійснення та форми організації навчання. Студенти можуть поєднувати традиційне навчання з дистанційним, або працю з навчанням для кращого засвоєння конкретної дисципліни, яка підвищить конкурентоздатність студента на ринку праці.

Принцип інваріантності навчання. Гасло сучасного світу – «освіта впродовж життя» передбачає постійний процес навчання, пізнавальної активності та наукового пошуку, неперервний процес самовдосконалення.

Принцип незалежності навчання в часі. Ключовим елементом дистанційного навчання є самостійна робота студентів, яка відбувається в зручний для них час з використанням доступних інформаційних технологій. Взаємодія викладача та студента відбувається синхронно та асинхронно.

Принцип екстериторіальності навчання. Сама назва «дистанційне навчання» передбачає навчання на відстані, яка може бути відносно невеликою: інше місто, або ж досить значною: інша країна і навіть континент. Це дає можливість навчатися студентам, які з тих чи інших причин не можуть залишити своє місце проживання.

Принцип еквівалентності сертифікатів про освіту. На теренах України дистанційна освіта – досить рідкісне явище. Ця нова сфера освітніх послуг ще перебуває на стадії дослідження. Проте в країнах цивілізованого світу сертифікат про закінчення дистанційного курсу свідчить про високу мотивацію працівника і деякі ІТ-компанії швидше беруть на роботу слухача дистанційних курсів, ніж традиційних.

Принцип стартового рівня знань. Навчання в системі дистанційної освіти передбачає наявність стартового рівня знань для роботи з інформаційними та мультимедійними технологіями як у студентів, так і у викладачів. За його відсутності необхідна попередня підготовка як педагогічного персоналу, так і студентів.

Принцип гуманізації навчання. Ключовою постаттю у дистанційному навчанні є студент. Врахування його індивідуальних і вікових особливостей, потреб та інтересів та створення найсприятливіших умов для оволодіння ним знаннями, вміннями і навичками є вкрай важливим для побудови успішного он-лайн курсу, при виборі методів і засобів навчання. Знання, отримані в процесі дистанційного навчання, повинні «забезпечувати соціальну захищеність студента та достойне існування в сучасному світі».

Принцип інтернаціоналізації навчання. Освіта – явище інтернаціональне. Прагнення до знань об'єднує людей усього світу. Аналізуючи теорію Маршала Маклюєна про світ як «глобальне село», варто зазначити, що знання глобальної (англійської) мови дає можливість: бути в курсі всіх справ і новинок сучасної науки будь-якого спрямування; проходити дистанційний курс у будь-якому куточку Землі і в будь-якого науковця, незалежно від національної приналежності; проводити дослідження в будь-якій сфері, користуючись досвідом спільноти науковців-однотумців з усього світу завдяки глобальній мережі; брати

участь у міжнародних заходах, збагачуючи власний досвід; підходити до вирішення досліджуваної проблеми глобально, залучаючи досвід різних культур. Всі ці можливості вчать студента бути «громадянином світу», виховують толерантне ставлення до навколишнього середовища і до глобальної спільноти, представником якої він стає.

Принцип пріоритетності педагогічного підходу. Планування, розробка та впровадження дистанційного курсу – кропітка праця, яка має базуватися на певній чіткій системі принципів. Оскільки мова йде про навчання, на перший план виступає саме застосування педагогічних категорій, постановка нових цілей, визначення сучасного змісту, методів, завдань, засобів, організаційних форм навчання. Викладач-тьютор не може створити успішного курсу, не враховуючи цих категорій. Якщо пріоритетом для викладача-тьютора буде використання якомога більшої кількості інтерактивних технологій, які не будуть базуватися на вище зазначених принципах, то такий курс буде нагадувати хаотичний набір завдань, зібраних під єдиною назвою.

Принцип досконалості побудови навчального середовища. Сучасна людина не може залишатися осторонь від змін, які відбуваються у суспільстві, зокрема, в сфері інформаційних технологій. У світі, де студент не уявляє свого життя без смартфона, планшета, ноутбука та інших новітніх гаджетів, його освітні потреби не будуть задоволені такими застарілими засобами як паперовий підручник чи магнітофон. Наразі ми можемо говорити про широке використання віртуальних навчальних середовищ, або ж навчальних платформ як у дистанційному, так і в традиційному навчанні. Звісно, таке середовище повинно бути ретельно сплановане: забезпечувати інформаційно-комунікаційні потреби студентів та, водночас, захищати персональні дані студентів від несанкціонованого доступу.

Принцип економічної привабливості відкритої освіти. Вартість дистанційної освіти зазвичай така ж як і традиційної, іноді навіть більша. Незважаючи на це, економічні витрати, які несе студент, обґрунтовані і спрямовані власне на отримання освітніх послуг: можливість вибору вищого навчального закладу з-поміж вітчизняних чи зарубіжних; можливість доступу до ресурсів таких як віртуальне навчальне середовище, спеціально-орієнтовані комп'ютерні програми, веб-технології, а не на проїзд, житло, харчування.

Принцип несуперечності відкритої освіти. Дистанційна освіта не суперечить традиційній, навпаки є її послідовницею. Дуже часто в традиційній освіті використовують елементи дистанційної: навчальні платформи, спеціально-орієнтовані комп'ютерні програми та технології. І, навпаки, дистанційна освіта ґрунтується на тих же засадах і категоріях, що й традиційна. В дистанційній освіті використовуються всі психолого-педагогічні надбання традиційної в поєднанні з новітніми технологіями.

Принцип легітимності відкритої освіти. Дистанційна освіта набирає чинності, коли розроблені законодавча, правова, нормативна та інструктивна база.

Принцип престижності відкритої освіти. Перевагою для студента в дистанційній освіті є можливість навчатися на відстані в провідних університетах та у провідних фахівців. Перевагою для викладача є можливість запропонувати свій досвід різним навчальним закладам та ознайомитися з досвідом колег. Чим успішніший курс, тим більшу аудиторію слухачів він збирає – авторитет і престиж закладу та його фахівців зростає. Студент же не тільки вивчає конкретну спеціальність, але й на високому рівні володіє ІКТ.

Принцип маркетингу освітніх послуг. Цей принцип передбачає постійний моніторинг ринку освітніх послуг: врахування наявного і потенційного попиту на традиційне та дистанційне навчання з метою розвитку кількісної та якісної кадрової структури, визначення фінансової спроможності слухачів курсів, пропагування освітніх послуг на ринку.

Принцип системності і розвитку відкритої освіти. Як і будь яка галузь знань дистанційна освіта є явищем динамічним: з'являються новинки в сфері ІКТ, розробляються нові платформи і спеціально-орієнтовані комп'ютерні програми, поліпшується підготовка педагогічних кадрів [1, с. 48–57].

Проаналізувавши досвід науковця Л. Боремчука, зазначаємо, що він, досліджуючи принципи дистанційного навчання, багато в чому дублює В. Бикова, але також виокремлює й інші:

Принцип педагогічної доцільності застосування нових інформаційних технологій. Цей принцип ґрунтується на тому, що в основі дистанційного курсу головним є змістове наповнення курсу, а вже потім інформаційні технології.

Принцип вибору змісту освіти. Цей принцип означає, що дистанційна освіта повинна відповідати нормативним вимогам Державного освітнього стандарту.

Принцип безпеки інформації, що циркулює в системі дистанційної освіти. У дистанційній освіті організаційні і технічні засоби повинні бути спрямовані на дотримання конфіденційності щодо особистих даних слухачів курсу.

Принцип відповідності технологій навчання. Технології навчання повинні відповідати технологіям дистанційної освіти [2].

Зважаючи на те, що в дистанційній освіті студент від об'єкта переходить у суб'єкт навчання, варто розглянути класифікацію принципів, які орієнтуються на студента. Науковці Н. Мачинська та М. Нагірняк виділяють наступні:

– продуктивна орієнтація навчання. В дистанційному навчанні переважає самостійна робота студента. Протягом курсу студент виконує

велику кількість проектів, які він має представити засобами ІКТ;

– індивідуалізація навчання. Розробляючи дистанційний курс, викладач-тьютор враховує індивідуальні та вікові особливості потенційних студентів, їх потреби та рівень підготовки;

– доступність змісту освіти і навчального процесу. В традиційному навчанні студент перебуває, навчається і взаємодіє в межах навчальних аудиторій, серед студентів-одногрупників. Подібно і в дистанційному навчанні, студент перебуває, навчається і взаємодіє в межах віртуального навчального середовища (ВНС). Доступність та простота у користуванні ВНС є запорукою успіху студента.

– пріоритет діяльнісного змісту перед інформаційним. Хоча в дистанційному навчанні акцент робиться на використанні інформаційних технологій, ключовим елементом є власне діяльність студента, а не інформація, яку він опрацював. Наприклад, при виконанні реферативного дослідження більше уваги приділяється методам і способам проведення дослідження ніж інформації, яка міститься в ньому, оскільки студент може просто «скачати» його в Інтернеті, не приклавши зусиль до творчого пошуку.

– принцип інтеграції педагогічних і телекомунікаційних технологій. Як зазначалося вище, тільки гармонійне поєднання педагогічних та інформаційних технологій в дистанційному навчанні матиме позитивний результат у навчанні студента.

– принцип оптимального поєднання очних і дистанційних форм діяльності студентів. Якщо діяльність студента буде спрямована тільки на виконання творчих робіт без спілкування з викладачем-тьютором очно чи дистанційно, – це матиме негативні наслідки, такі як: відчуття ізоляції, знеохочення та зниження мотивації. Як наслідок, продуктивність навчання знизиться.

– принцип дієвих критеріїв оцінки. Оскільки в дистанційному навчанні перевірка автентичності діяльності студента є проблемою, варто чітко визначити критерії оцінювання та технічні засоби їх використання [7].

Отже, варто зазначити, що дистанційному навчанню притаманні традиційні принципи дидактики, які реалізуються в новому контексті. Дистанційна освіта не є абсолютно новим явищем в системі освіти, а радше потреба часу, яка виникла на підвалинах добре спланованої, віками усталеної традиційної освіти. Досліджуючи трансформацію принципів дистанційного навчання, варто підкреслити зміну акцентів: студент від об'єкта навчання перетворюється на суб'єкт навчання. Не дивно, що цей процес простежується навіть у принципах впровадження дистанційного навчання. Загалом, дистанційне навчання – це динамічне явище, засоби та технології якого постійно якісно видозмінюються, тому й не дивно, що принципи дистанційного навчання теж зазнають змін. Визначення способів і засобів реалізації педагогічних принципів дистанційного навчання відносимо до подальших напрямів дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: [монографія] / В. Ю. Биков. – К. : Атіка, 2009. – 684 с.
2. Боремчук Л. І. Дистанційне навчання як педагогічна технологія [Електронний ресурс] / Л. І. Боремчук. – Режим доступу: <http://intkonf.org/boremchuk-li-distantsiyne-navchannya-yak-pedagogina-tehnologiya/>.
3. Галузьяк В. М. Педагогіка: Навчальний посібник / В. М. Галузьяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – 3-є вид., випр. і доп. – Вінниця : ДП «Державна картографічна фабрика», 2006. – 400 с.
4. Євтушенко Н. І. Дистанційне навчання в школі [Електронний ресурс] / Н. І. Євтушенко // Педагогічна майстерня. – 2012. – № 4. Режим доступу: <http://journal.osnova.com.ua/download/42-16-27431.pdf>.
5. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні, затверджена Постановою МОН України від 20 грудня 2000р. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>.
6. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 360 с.
7. Мачинська Н. І. Дистанційне навчання – новітня технологія підготовки фахівців у вищому навчальному закладі / Н. І. Мачинська, М. Я. Нагірняк // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи. Зб. наук. праць. Частина 1. / За редакцією М. М. Козяра та Н. Г. Ничкало. – Львів : ЛДУ БЖД, 2009. – С. 93–97.
8. Требик Л. П. Основні принципи дистанційного навчання у підвищенні кваліфікації управлінських кадрів регіону [Електронний ресурс] / Л. П. Требик // Електронний науковий фаховий журнал «Державне управління: теорія та практика». – Режим доступу: <http://www.academy.gov.ua/ej/ej14/txts/Trebik.pdf>.

УДК 371.134+39(477)

Оксана Циганок

РЕАЛІЗАЦІЯ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА ДО УКРАЇНОЗНАВЧОЇ РОБОТИ В ШКОЛІ

У статті презентовано реалізацію моделі підготовки майбутнього вчителя-філолога до українознавчої роботи в школі. Увага акцентується на ролі педагога в сучасному освітньому процесі. Підготовка майбутнього вчителя до українознавчої роботи в школі передбачає оволодіння ним певною сумою українознавчих знань, умінь і навичок, необхідних для успішної професійної діяльності. Розкрито зміст концентрів українознавства.

Ключові слова: *підготовка, українознавство, знання, уміння і навички, українознавча підготовка, вчитель-філолог, модель підготовки вчителів-філологів до українознавчої роботи в школі, концентри українознавства.*

В статтє представлена реалізація моделі підготовки будучого учителя-філолога к украиноведческой работе в школе. Внимание акцентировано на роли педагога в современном образовательном процессе. Подготовка будучого учителя к украиноведческой работе в школе предусматривает овладение им определенной суммой украиноведческих знаний, умений и навыков, необходимых для успешной профессиональной деятельности. Раскрывается смысл концентром украиноведения.

Ключевые слова: *подготовка, украиноведение, знания, умения и навыки, украиноведческая подготовка, учитель-филолог, модель подготовки учителей-филологов к украиноведческой работе в школе, концентры украиноведения.*

At the article was presented the realization of model preparation of future teacher-philologist for Ukrainoznavstvo work at school. The attention was paid to the role of the teacher in the modern educational process. The preparation of future teacher-philologist for Ukrainoznavstvo work at school provides certain amount of Ukrainoznavstvo knowledge and skills that are required for successful professional activity. The content of concentrers of Ukrainoznavstvo was showed. Distribution of educational material for the concentrers «Ukraine – ethnos», «Ukraine – nature, Ethnology», «Ukraine – language», «Ukraine – nation, state», «Ukraine – culture», «Ukraine – international relationships», «Ukraine – mentality, fate», «Ukraine, Ukrainians of the world – historical mission» helps to prepare future teacher-philologist for Ukrainoznavstvo work at school. Implementation of the model of preparation of future teacher-philologist for Ukrainoznavstvo work at school was held under the

organizational stages: preparatory, motivation, content and practical; as the result of each stage we have future stage of the competence of the future teacher-philologist, his willingness to carry out Ukrainoznavstvo work at school.

Key words: *preparation, Ukrainoznavstvo, knowledge and skills, Ukrainoznavstvo education, teacher- philologist, model of training of teachers-philologist for Ukrainoznavstvo work at school, the concentrers of Ukrainoznavstvo.*

Реалізація моделі підготовки майбутнього вчителя-філолога до українознавчої роботи в школі відбувалася згідно організаційних етапів: підготовчий, мотиваційний, змістово-практичний.

Підготовка майбутніх учителів-філологів до українознавчої роботи здійснювалася згідно досліджень співробітників Науково-дослідного інституту українознавства. В її основі – розуміння поняття «українознавство» як цілісної системи знань, цілісного феномена, яким є Україна й світове українство, що можуть бути розкриті лише через органічне співвіднесення таких концентрів пізнання як «Україна – етнос, нація»; «Україна – природа»; «Україна – мова»; «Україна – суспільство, держава»; «Україна – культура (матеріальна й духовна)»; «Україна у міжнародних відносинах»; «Україна – доля, ментальність, історична місія». Поєднання концентрів із знанням етапів розвитку українознавства, розуміння себе і світу, а також таких філософських і моральних понять як «життя – смерть», «прекрасне – потворне», «добро – зло», «людяність – жорстокість», «честь – безчестя», «вічне – тимчасове» тощо. Тобто розуміння причиново-наслідкових зв'язків, індивідуального – національного – загальнолюдського, земного й космічного допоможе досягнути зміст українознавства як науку самопізнання українського народу.

Проблема підготовки майбутніх учителів-філологів знайшла своє вирішення у працях Л. Базиль, Т. Бельчевої, О. Гуманкової, В. Денисенко, О. Земки, В. Коваль, О. Коник, О. Копусь, К. Павелків, О. Семенов, Ю. Тракоші, Є. Яковенко-Глушенкової тощо. Етнопедагогічна підготовка майбутніх учителів стала об'єктом наукового інтересу А. Даник, Т. Дем'янюк, К. Журби, Л. Йовенко, А. Кайсарової, Н. Лисенко, В. Постового, М. Стельмаховича, М. Харитонова, С. Черепанової та ін.. Питаннями українознавчої освіти займалися С. Денисюк, С. Єрмоленко, П. Ігнатенко, Л. Касян, П. Кононенко, В. Личковах, І. Терешко, Є. Сявак, Т. Усатенко, Г. Філіпчук та ін.

Мета статті – розглянути реалізацію моделі підготовки майбутнього вчителя-філолога до українознавчої роботи в школі.

На першому етапі – підготовчому – студенти I – II курсів отримували базові знання з українознавства: історія становлення і розвитку фольклору, етнографії як науки; періодизація фольклору; напрями та школи фольклористики; жанрова система, тематика та проблематика фольклору; походження та етнічний розвиток українців; формування етнічної території українців; етнографічне районування; традиційні ремесла,

промисли, звичаї та обряди українців; теоретичних основ польової фольклорної та етнографічної роботи тощо.

На заняттях з етнографії України та методики українознавчих досліджень у студентів формувалися уміння аналізувати наукові доробки вчених; аналізувати фольклорні твори з точки зору різних шкіл фольклористики; визначати і розшифровувати знакову і вербальну символіку; давати характеристику різним фольклорним жанрам; виконувати твори різних фольклорних жанрів; володіти методами та прийомами пошуково-дослідницької роботи з фольклору та етнографії; збирати, класифікувати та досліджувати регіональний фольклор;

На цьому етапі використовувалися концентри «Україна – культура (матеріальна й духовна)»; «Україна – мова».

Концентр «Україна – культура» поєднує численні питання, що стосуються теоретико-методологічного і практичного дослідження вітчизняної культури.

Ключове з них стосується самого поняття культура. У «Культурологічному словнику-довіднику» З. Гіптерса культура визначається як «Сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії» [4, с. 173–174]. Відповідно культура поділяється на матеріальну, її становлять матеріальні цінності, та духовну – досягнення суспільства в галузі освіти, науки, мистецтва, літератури, в організації державного і суспільного життя. Ще одне пропонуване визначення: «Визначальний фактор потреб і поведінки людини, яка засвоюється у сім'ї чи через інші суспільні інститути певний набір цінностей, стереотипів сприйняття, поведінки і дій у навколишньому середовищі» [4, с. 173–174].

Людина та її культура існують близько трьох (за іншими висновками біля п'яти) мільйонів років. Сучасна культура з'явилася, згідно з дослідженнями культурологів, після занепаду античного світу.

Автори навчального посібника «Культурологія: культурогенез» Н. Ніколова, М. Чмихов наголошують, що «вся культура людства є насамперед його давньою культурою» [10, с. 11].

Д. Антонович підкреслював, що культурний розвиток кожного народу проходив у процесі постійних взаємовідносин різних народів між собою, постійного перехреснування культурних взаємовпливів [13, с. 21].

На підставі сучасних досліджень у різних галузях науки студенти робили висновки про те, що на формування етнічної культури, мови, релігії, психічного складу етносу впливають географічне (природне) середовище існування. Знання традиційної культури нашого народу студенти отримували на заняттях з історії української літератури, історії української культури, етнографії України, фольклору, української міфології, основи народознавства тощо.

Сучасне осмислення взаємодії мови, людського чинника та культурних цінностей відображене у концентрі «Україна – мова».

Українська мова у широкому смислі є духовною ознакою, за визначенням В. Кононенка, вона – «складник духовної культури народу-носія цієї мови та культури» [7, с. 9].

І. Огієнко у праці «Українська культура» писав: «В самій мові нашій одбився дух нашого народу, по коренях слів можна довідуватись і про культуру нашу» [11]. Можемо з упевненістю стверджувати, що в українській мові збережено історію народу, що засвідчується дослідженнями вітчизняних мовознавців. Як зазначає П. Мовчан: «Людина протистоїть Часові саме в Слові, і бореться з безпам'ятством, з ентропією Словом. Власне, Слово, і є Пам'ять... Пам'ять відбирає і відстоює всі цінності, без яких людина ніщо. Хто зрікається рідної мови, той зрікається усієї духовної спадщини свого народу. Мова пам'ятає і зберігає таємниці, в ній прихований вищий зміст» [9, с. 162].

Отже в українській мові, яка є не тільки засобом спілкування, а й містилищем історичної пам'яті зберігається світ поетичних уявлень, мораль, етика, душа народу.

Тому концентр «Україна – мова» використовувався на заняттях з усіх дисциплін як-от історія української мови, стилістика, сучасна українська мова, історія української літератури, фольклор, міфологія, етнографія України та ін.

Навчальна дисципліна «Етнографія України», викладається на I курсі. На заняттях студенти знайомляться з теорією етносу, історією етнографії як науки, формуванням української етногенетичної ніші, проблемами етногенезу українців, комплексами традиційної матеріальної культури українців (основними та допоміжними галузями господарства, традиційними промислами та ремеслами, житлом та формами поселень, народним вбранням, кулінарією), духовною культурою українців (народний календар та календарна обрядовість, вірування та повір'я, народна символіка, ужиткове мистецтво), традиційною соціонормативною культурою (громадський побут, звичаєве право, родинний побут та сімейна обрядовість), етнопсихологією українців і представників етнічних меншин України.

Програмою передбачено виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань, однією з форм яких є підготовка студентами рефератів та повідомлень на запропоновані теми: «Роль Тараса Шевченка у розвитку етнографічної думки в Україні», «Роль Івана Франка у розвитку етнографічної думки в Україні», «Роль Лесі Українки у розвитку етнографічної думки в Україні», «Роль Петра Чубинського у розвитку етнографічної думки в Україні», «Роль Миколи Сумцова у розвитку етнографічної думки в Україні», «Роль Хрисанфа Ящуржинського у розвитку етнографічної думки в Україні», «Питання українських територій у працях Володимира Кубійовича», «Основні риси національного характеру українців», «Використання замовлянь у народній медицині», «Народні прикмети і метеорологія», «Демонічна лексика в науковій спадщині Володимира Гнатюка», «Дослідження світоглядних уявлень

давніх слов'ян у працях І. Нечуя-Левицького», «Дохристиянські та християнські мотиви у календарній обрядовості українців», «Народний господарський календар українців», «Традиційне дошлюбне спілкування молоді», «Етнолінгвістичний зміст української хати» тощо.

Одна з найвагоміших навчальних дисциплін у підготовці майбутніх учителів-філологів до українознавчої роботи – «Методика українознавчих досліджень». Під час теоретичного навчання студенти закріплювали знання з українського фольклору, знайомилися з завданнями майбутньої практики, вчилися використовувати регіональні фольклорні матеріали, спілкуватися з респондентами на побутовому рівні, вести бесіду, слухати співрозмовника, аналізували матеріали попередніх експедицій, вивчали історію розвитку пошуково-дослідницької роботи (кінець XVIII – початок XX століття), зокрема історію підготовки студентів до пошукової українознавчої роботи.

Особлива увага приділялася вивченню теми «Організація польових досліджень». У процесі роботи студенти знайомилися з визначенням поняття «експедиція», прийомами обстеження (вибірковий і суцільний), видами дослідницької роботи: тривалими (розрахованими на кілька місяців, один чи кілька сезонів) та короткотерміновими (розрахованими на кілька тижнів чи днів), основними етапами експедиційної роботи: підготовчим, основним, підсумковим.

Майбутні науковці вчилися вести польовий щоденник, в який заноситься вся інформація про експедицію, отримували перший досвід фіксації речових матеріалів за етапами:

1. Опис предметів чи явищ.
2. Графічні прийоми: малювання, креслення, копіювання.
3. Фотографування.

Детальний опис експонатів майбутні педагоги вчилися робити за схемою:

1) місце і дата придбання речі; 2) повне ім'я власника речі; 3) ім'я, вік і місце проживання тих, хто користувався цією річчю; 4) ім'я, вік (або дата виготовлення) і місце проживання того, хто можливо, виготовив цю річ; 5) назва речі місцева і загальноприйнята; 6) призначення речі і спосіб її застосування; 7) короткий опис речі (з акцентуванням на її особливостях, специфіці).

На лабораторних заняттях студенти прослуховували аудіозаписи, переглядали відеоматеріали, зроблені під час експедицій, вчилися визначати приналежність твору до того чи іншого фольклорного жанру, набували необхідних знань [12, с. 21].

Активізації навчально-методичної діяльності студентів-філологів-українознавців сприяло проведення різного виду практик, які є невід'ємною і важливою складовою підготовки майбутніх словесників. Власне, це творчий майданчик, де студенти отримували перший практичний досвід, навички в розв'язанні різноманітних педагогічних задач, що виникатимуть

у професійній діяльності.

Запорукою успішного проведення польового дослідження, фіксації достовірних відомостей, ефективного опрацювання архівів та подальшого наукового використання зібраних фольклорно-етнографічних матеріалів стали програми-запитальники для фольклорної та етнографічної практик.

Особлива увага приділялася формуванню умінь і навичок роботи з респондентами та запису фольклорного репертуару. У цій роботі допомагали розроблені співробітниками науково-дослідної лабораторії «Етнологія Черкаського краю» (керівник – кандидат педагогічних наук, професор Н. Сивачук) програми-запитальники для фольклорної та етнографічної практик, які поділяються на загальні та тематичні.

Вони допомагали студентам з'ясувати структуру фольклорної традиції досліджуваної місцевості: фольклорні твори яких жанрів, які звичаї й обряди побутують у населеному пункті; зміст, функціональні і формальні особливості наявних фольклорних й обрядових реалій. Наприклад, під час запису весільного обряду студенти окреслювали й описували основні етапи весілля, обрядодії, їх зміст, час проведення, склад учасників, які пісні, ладканки, приспівки і час їх виконання; виявляли фольклорний репертуар на рівні змісту (мотиви, сюжети творів), вчилися орієнтуватися, про що співається в тому чи іншому творі (зокрема через декодування його символіки).

Ми пропонували студентами закласти в кожний пункт існуючої програми-запитальника кілька опорних питань:

а) зміст явища – Що виконують, роблять, співають, кажуть, розповідають, примовляють, танцюють? б) час, умова виконання – Коли виконують, святкують (починають, закінчують)? в) місце виконання – Де виконують, святкують? г) виконавець – Хто виконує, святкує (стать, вік, кількість та ін.)? г) народна назва – Як називають (твір, обряд, свято)? д) походження явища – Від кого навчилися? е) стан побутування – Чи ще виконують, святкують?

Це значно полегшило роботу з дослідження та фіксації різноманітних фольклорних явищ [3, с. 4–5].

Щоб отримати якнайдостовірнішу інформацію ми радили перевіряти записані повідомлення в інших респондентів того ж населеного пункту. Чим більше підтверджень студенти отримували під час наступних опитувань, тим більше підстав мали довіряти зібраним відомостям.

Для виявлення жанрової різноманітності фольклорних явищ використовувався метод картографування (коли відповідним умовним значком на карті позначаються територіально-ареальне поширення, ступінь популярності в тому чи іншому середовищі певних жанрів усної народної творчості) [5, с. 12]. За допомогою картографування відкривається можливість конкретизації меж традиційних ареалів поширення фольклорних явищ, з'являється шанс докладніше побачити загальну картину українського фольклору, його регіональних особливостей та жанрового поширення.

Під час дослідження вище окресленої території застосовувалися такі методи дослідження: порівняльно-історичний, типологічний, комплексний аналіз, компонентний (системний), реконструктивний (метод пережитків).

Отже, організація пошукової студентської роботи з українознавства є складним процесом, який включав низку завдань – навчальне, професійне, наукове, виховне. Навчальне завдання передбачало поглиблення знань з української народної словесності; професійне – формування у студентів навичок фольклориста-збирача; наукове – вироблення у студентів навичок ведення наукового дослідження, уміння спостерігати, порівнювати, співставляти факти, емпіричні дані, автентичний матеріал; виховне – виховання у молоді високих художніх смаків, плекання умінь відчувати і глибоко переживати прекрасне, захоплюватися красою, яка владно входить в наше життя, в духовну потребу сьогодення.

На другому етапі – мотиваційному – застосовувалися концентри «Україна – етнос, нація», «Україна – природа».

Щодо концентру «Україна – етнос, нація», зазначимо, що феномен українців, зумовлений територією (природою), географічним середовищем, окреслюється національним характером, долею, історичною місією народу. Ці питання розглядаються на заняттях з етнографії України, етнології, основ народознавства.

Питання про витоки української нації останні століття знаходиться в центрі гострих дискусій. Упродовж останніх двох – феномен нації став глобальним явищем, що визначає «стан справ у сучасному світі і подальший розвиток людства» [2, с. 433]. Він формує однорідне середовище, що забезпечує виокремлення визначальних психологічних особливостей національної приналежності, яке ґрунтується на спільних культурних надбаннях, мові, побуті, моральних і духовних цінностях, світогляді, релігійних переконаннях, ідеалах.

Наступний концентр «Україна – природа, екологія» вказує на українську землю і природу як на унікальне явище космічної цілісності. Вона містить у собі практично все, що властиве природі планети: моря, озера, ріки, степи і ліси, рівнини і гори.

На заняттях з етнографії України під час вивчення теми «Етнографічне районування України. Етнографічні групи українського народу» студентами були опрацьовані матеріали досліджень щодо впливу природи на людину, зокрема було проаналізовано праці О. Братко-Кутинського, В. Вернадського, Л. Гумільова тощо.

Л. Гумільов писав: «Залежність людини від оточуючої природи, точніше – від географічного середовища, ніколи не викликала сумнівів... Це середовище впливає на людину у тій самій мірі, в якій вона є складовою частиною біосфери... Ландшафти, у яких живуть люди, настільки сильно впливають на їхній організм, що ті, хто не може пристосуватися до них повинен або виїхати на інше місце проживання, або загинути...» [6, с. 29].

О. Братко-Кутинський наголошував, що унікальні природні умови і, передусім, унікальні ґрунти, сприятливий енергетичний потенціал на українських землях стимулювали етногенез.

Наддніпрянщина і Наддністрянщина, за свідченням екологів, – єдине у світі місце, де ширина чорноземної зони досягає 500 км. Крім того, сам чорнозем, на відміну від інших – «кислих», на згаданих землях «солодкий», що забезпечує природну високу якість вирощуваних злаків та ін.

Крім того, значний масив українських земель з часу появи на земній кулі перших наземних рослин та перших тварин (Силурійський період) жодного разу не затоплювався водами морів чи океанів. Це, на думку вченого «означає, що протягом сотень мільйонів років тут зберігався і нагромаджувався родючий ґрунт та послідовно розвивався найбагатший у світі генетичний фонд. Це означає, що протягом усієї історії нашої планети ця земля відігравала роль недоторканої генетичної скарбниці, була чимось на зразок велетенського природного «Ноева ковчега», де формувалась і звідки розселялась по новоутворюваній суші флора і фауна, а разом з нею і людність. Це означає, що саме терени України є тим містичним місцем планети Земля, на якому відбувається передача естафети знань від послідовно змінюючих одна одну рас земної кулі: лемурійської, атлантичної, арійської. Це означає, нарешті, що саме ця земля мала породити сільське господарство нової раси, оскільки лише такий величезний масив такого благодатного ґрунту міг забезпечити сталі врожаї позбавленим ефективною технологією людям арійської раси, що переживали свою кам'яну добу, спонукати їх до землеробства, до осілості, а отже, й до дальшого поступу» [1, с. 20–21].

Акцентувалася увага студентів на тому, що природні умови соціального буття сформували специфічне національне світовідчуття – особливий образ світу, в якому відображені особливості переживання простору і часу етнокультурного хронотипу. Особливості відчуття простору і безмежних сил природи знайшли своє відображення в українських піснях. «Український Sacrum спирається на ідею світовідношення як «СВЯТОВідношення», що позначається на кроскультурних горизонтах філософії української етнокультури» [8, с. 5].

Концентр «Україна – природа, екологія» використовується у процесі вивчення творів давньої та класичної української літератури, а також на заняттях з етнографії України, фольклору, української міфології, етнології, основ народознавства, історії України, історії української культури тощо.

Розподіл навчального матеріалу за концентрами «Україна – етнос», «Україна – природа, етнологія», «Україна – мова», «Україна – нація, держава», «Україна – культура», «Україна в міжнародних відносинах», «Україна – ментальність, доля», «Україна, світове українство – історична місія» сприяє підготовці майбутніх учителів-філологів до українознавчої роботи в школі.

Отже, реалізація моделі підготовки майбутнього вчителя-філолога до

українознавчої роботи передбачає оволодіння студентами системою теоретичних знань про особливості такої роботи в школі, розвиток у них емоційно-ціннісних поглядів та закріплення практичних настанов; активізацію їх навчально-методичної підготовки; вдосконалення технологічних аспектів оволодіння практичними уміннями і навичками організації українознавчої роботи в школі; набуття професійних якостей для успішної діяльності в умовах школи, що забезпечується формуванням мотиваційно-ціннісного, когнітивного та практично-діяльнісного компонентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Братко-Кутинський О. Феномен України : наукове дослідження / О. Братко-Кутинський. – К. : [б. в.], 2008. – 301 с. : мал.
2. Вінтюк Ю. Психологічні чинники націєтворення / Ю. Вінтюк // Народознавчі зошити. – Львів, 2002. – № 5 – 6. – С. 433–438.
3. Вовчак А. Документування фольклорної традиції. Засади організації і проведення польового фольклористичного дослідження, транскрибування й архівування зібраного фольклорного матеріалу : метод. реком. для студ. філол. ф-ту спеціалізації «фольклористика» / А. Вовчак, І. Довгалюк. – Львів, 2012. – 60 с.
4. Гіптерс З. В. Культурологічний словник-довідник / З. Гіптерс. – К. : ВД «Професіонал», 2006. – 328 с.
5. Громов Г. Методика этнографических экспедиций / Г. Громов. – М. : Изд-во Московского университета, 1966. – 68 с.
6. Гумилев Л. Н. Эногенез и биосфера Земли / Лев Николаевич Гумилев. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 560 с.
7. Кононенко В. І. Мова у контексті культури : монографія / В. Кононенко. – К. : Івано-Франківськ : Плай, 2008. – 390 с.
8. Личкова В. А. Філософія етнокультури як новітній напрямок народознавства / В. Личкова // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія «Філософські науки». – Чернігів, 2010. – Вип. 75 : Другі Кулішеві читання з філософії етнокультури. (25–26 лютого 2010 р., м. Чернігів, ЧНПУ). – С. 3–9.
9. Мовчан П. Мова – явище космічне : есе, літературно-критичні статті / Павло Мовчан. – К. : Всеукр. т-во «Просвіта», 1994. – 168 с.
10. Ніколова Н. І. Культурологія : культурогенез : навч. посібн. / Н. І. Ніколова, М. О. Чмихов. – К. : ВД «Скіф», 2012. – 440 с.
11. Огієнко І. Українська культура : коротка історія культурного життя українського народу / Іван Огієнко. – К. : Абрис, 1991. – 272 с.
12. Сивачук Н. П. Методика викладання народознавства. Фольклорна практика : навч. посібн. для студ. філол. спец. ВНЗ / Наталія Сивачук. – К. : Науковий світ, 2002. – 65 с.
13. Українська культура : лекції за ред. Дмитра Антоновича / упор. С. В. Ульяновська ; вст. ст. І. М. Дзюби ; перед. слово М. Антоновича ; додатки С. В. Ульяновської, В. І. Ульяновського. – К. : Либідь, 1993. – 592 с. : іл. – («Пам'ятки історичної думки України»).

УДК 371.134:6(07)

Ганна Чирва

ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ГАЛУЗІ

У статті охарактеризовано теоретичні та практичні аспекти навчання інформатичних дисциплін майбутніх учителів технологічної галузі. На основі вивчення та аналізу теорії та методики навчання визначено сучасний стан проблеми підготовки майбутніх вчителів в процесі вивчення дисциплін інформатичного циклу, з'ясовано психолого-педагогічні аспекти формування інформатичної компетентності студентів. Представлено зміст, структуру та критерії сформованості інформатичної компетентності майбутніх вчителів.

Ключові слова: майбутні учителі технологічної галузі, інформатична компетентність студентів, теорії та методики навчання технічних дисциплін, професійно-орієнтоване навчання.

В статье охарактеризованы теоретические и практические аспекты обучения информатических дисциплин будущих учителей технологической отрасли. На основе изучения и анализа теории и методики обучения определено современное состояние проблемы подготовки будущих учителей в процессе изучения дисциплин информатического цикла, выяснено психолого-педагогические аспекты формирования информатической компетентности студентов. Представлено содержание, структуру и критерии сформированности информатической компетентности будущих учителей.

Ключевые слова: будущие учителя технологической отрасли, информатическая компетентность студентов, теории и методики обучения техническим дисциплинам, профессионально-ориентированное обучение.

Theoretical and practical aspects of training future teachers informative disciplines of technology industry. Based on the research and analysis of the theory and methods of teaching was identified current state of the problem of training future teachers in the process of studying informatics disciplines, clarified psychological and pedagogical aspects of informatics competence of students. Content, structure and criteria of formation of informatics competence of future teachers are presented. Theoretical and practical aspects of training future teachers informative disciplines of technology industry. Based on the research and analysis of the theory and methods of teaching was identified current state of the problem of training future teachers in the process of studying informatics disciplines, clarified psychological and pedagogical

aspects of informatics competence of students. Content, structure and criteria of formation of informatics competence of future teachers are presented. Considered is the technological competence as a structural component of professional competence of future teachers. Analyzed are the tendencies coverage of scientific and pedagogical literature of the phenomenon of technological competence of the teacher.

Key words: *future teachers of technology industry, informatics competence of students, theory and methods of teaching technical subjects, professionally-oriented education.*

Професійна затребуваність фахівця технологічної галузі в системі освіти – важлива вимога сьогодення. Перехід до ступеневої системи освіти означає необхідність перегляду програм підготовки педагога, а також змісту дисциплін, що дозволить йому здійснювати в процесі своєї професійної діяльності навчання, орієнтоване на розвиток особистості, врахування особливостей та всебічне розкриття інтелектуального й особистісного потенціалу підростаючого покоління.

Для адаптації в умовах ринкових відносин сьогодні вже недостатньо лише знань, умінь та навичок, набутих молодими фахівцями під час навчання. Підвищення вимог сучасного ринку праці до освітнього рівня зумовили зміни освітніх систем більшості країн світу та України зокрема, зумовили пошук шляхів реформування навчального процесу. Закон про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки дає такий план: забезпечити студентам педагогічних ВНЗ можливість роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ); надати пріоритет підготовки фахівцям з ІКТ; вдосконалити навчальні плани та відкрити спеціальності з новітніх ІКТ; на всіх освітніх рівнях організувати дистанційне навчання з використанням ІКТ. Головна проблема реалізації програми – брак кадрів для навчання новітнім ІКТ. Тому актуальним є підвищення якості навчання ІКТ спеціальностей у педагогічних ВНЗ.

Тому система освіти має формувати такі якості, вміння та навички, які забезпечували б вміння випускників [7]: гнучко адаптуватися в життєвих умовах, що змінюються, самостійно набувати необхідні знання, застосовувати їх на практиці для розв'язування різних проблем, що виникають у повсякденному житті; самостійно критично мислити, передбачати труднощі в реальному світі та шукати шляхи раціонального їх подолання, використовуючи сучасні технології; чітко усвідомлювати, де і яким чином набуті знання можуть бути застосовані; творчо мислити та генерувати нові ідеї; грамотно працювати з даними (вміти збирати необхідні для дослідження певної задачі факти, аналізувати їх, ставити проблеми, висувати гіпотези щодо їх вирішення та перевіряти ці гіпотези, робити необхідні узагальнення, співставлення з аналогічними чи

альтернативними варіантами, встановлювати статистичні закономірності, формулювати аргументовані висновки); бути комунікабельними, контактними в різних соціальних групах, вміти працювати разом в різних областях, не створювати конфліктних ситуацій; самостійно працювати над розвитком власного інтелекту, культурного рівня, моральності.

Зокрема, слід задовольнити потреби студентів – майбутніх учителів технологічної галузі, у формуванні їх професійних компетентностей з оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ). Окрім ґрунтовної теоретичної фахової підготовки, засвоєння духовних та гуманістичних цінностей, випускники вищого педагогічного навчального закладу повинні бути готовими до самостійності у вирішенні як загальнолюдських, так і фахових практичних проблем.

Розкриттю різних аспектів професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання у вищих педагогічних закладах, присвячені дослідження багатьох науковців, зокрема: дослідження В. Андріяшина, В. Корця, В. Сидоренка [1], О. Гедвілло [2], Р. Гуревича, О. Коберника, Г. Терещука [5], С. Яшанова [9] та ін., які в програмах, підручниках та посібниках акцентували увагу на важливості інформатичної підготовки вчителя технологій.

Вітчизняний і зарубіжний досвід вищої педагогічної освіти переконливо підтверджує положення про те, що для ефективного розв'язування проблеми навчання інформатичних дисциплін майбутнього вчителя технологічної галузі необхідно врахувати внутрішню суперечність вимог, яким мають відповідати всі ланки педагогічної системи. Успішне вирішення цієї проблеми можливе за рахунок запровадження інноваційних технологій навчання, які мають великі можливості для індивідуалізації та диференціації навчання, комп'ютерної візуалізації навчального матеріалу, ефективного зворотного зв'язку, підвищення позитивної мотивації та інтересу до навчання та розвитку професійної самоусвідомленості майбутнього вчителя.

У змісті проаналізованих програм переважає теоретична частина в порівнянні з практичною, що обмежує можливість застосування в професійній діяльності майбутніх педагогів. В існуючих на сьогоднішній день стандартах, робочих програмах слабо відображено професійно-орієнтований підхід у вивченні інформаційних технологій, що належною мірою не розвиває навички й уміння для збору, збереження, обробки професійної інформації, відсутні розділи, орієнтовані на використання баз даних, психологічних довідкових систем і іншого спеціалізованого програмного забезпечення, яке може бути використане в педагогічній діяльності. Існуючі курси інформатичних дисциплін за своїм характером є загальними, не орієнтованими на специфіку наступної професійної діяльності педагогів. Методи і засоби навчання інформаційним технологіям не враховують особливості підготовки педагогів

технологічної галузі, не розроблені спеціалізовані завдання, що моделюють ситуації, характерні для професійної діяльності педагога.

Таким чином, у наявності протиріччя між необхідністю формування в майбутніх педагогів інформаційних компетенцій, значимих для ефективного здійснення професійної діяльності з використанням новітніх інформаційних технологій, з одного боку, і, з іншого боку, відсутністю системи професійно-орієнтованого навчання інформатичних дисциплін для вчителів технологічної галузі, заснованої на проведенні аналогів реальних педагогічних досліджень.

Проблема щодо удосконалення методичної системи професійно-орієнтованого навчання інформатичних дисциплін майбутніх вчителів технологічної галузі висвітлена недостатньо. Тому потребують системного дослідження цілі, завдання, зміст, форми, методи і засоби навчання інформатичних дисциплін майбутніх учителів, створення технологічних систем забезпечення сформованості таких якостей майбутніх учителів як інформатична компетентність; визначення місця і ролі сучасних інформаційних та дистанційних технологій у системі професійно-орієнтованого навчання.

Мета статті полягає у розкритті теоретичних та практичних аспектів навчання інформатичних дисциплін майбутніх учителів технологічної галузі.

Уміння самостійно здобувати знання на сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства перетворюється в життєву необхідність кожної людини. Система освіти повинна забезпечити здатність людини до самоосвіти, сформувати вміння самостійно орієнтуватися в накопиченому людством досвіді, створити умови для набуття вмінь використання інформаційно-комунікаційних технологій для розв'язування поставлених задач, усвідомлення шляхів та методів їх використання.

Суспільні потреби, зорієнтовані на широке застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій, значною мірою визначають зміст системи інформатичної підготовки майбутніх учителів технологій де комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання виступають в якості джерел знань (технологія здобування знань); інструментів пошуку інформаційних ресурсів; інструментальних засобів технологічної діяльності, спрямованих на створення інформаційних об'єктів (описова та дизайнерська частина реальних проектів, веб-проекти); інструментів технологічної діяльності, пов'язаної зі створенням матеріальних об'єктів (системи автоматизованого проектування, робототехніка, верстати з числовим програмним управлінням та ін.) [9]. Зазначимо, що дисципліни комп'ютерного спрямування стають одними із фундаментальних курсів у педагогічному ВНЗ, проникаючи в інші дисципліни та у позааудиторну діяльність, що сприяє підвищенню ефективності самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів технологій [6]. Зміна змісту навчання у ВНЗ відбувається за кількома напрямками, причому їх значущість змінюється із

розвитком процесу інформатизації суспільства: активне використання комп'ютерів і комп'ютерних технологій, застосування яких стає нормою в усіх галузях людської діяльності; інтенсивне використання активних методів навчання та зростання ролі телекомунікацій в освіті; вплив інформатизації на мету навчання. Сутність інформатичної підготовки розуміють як сформованість знань, умінь та навичок збирання, опрацювання, використання, передачі інформації на основі активних методів та засобів інформаційних технологій для компетентної реалізації виробничих функцій, розвитку професійних здібностей фахівця.

У зв'язку з цим, у вузі першочерговою запорукою успішного оволодіння предметними та професійними компетентностями виступає інформатична компетентність (компетентність у галузі інформатики). За визначенням М. Голованя, інформатична компетентність – це інтегративне утворення особистості, яке інтегрує знання (про основні методи інформатики та інформаційних технологій), уміння (використовувати наявні знання для розв'язання прикладних задач), навички (використання комп'ютера і технологій зв'язку), здатності (представляти повідомлення і дані у зрозумілій для всіх формі) і виявляється у прагненні, здатності і готовності до ефективного застосування сучасних засобів інформаційних та комп'ютерних технологій для вирішення завдань у професійній діяльності і повсякденному житті, усвідомлюючи при цьому значущість предмета і результату діяльності [3].

Сучасний ринок праці потребує висококваліфікованих працівників в обраній сфері діяльності, які здатні до гнучкого ділового реагування та вміють самостійно обирати напрями подальшого професійного зростання.

Отже, знання, на які традиційно була зорієнтована освіта, в наш час вже не вважаються головним критерієм підготовки спеціаліста. Адже завдяки науковим дослідженням вони постійно доповнюються або навіть кардинально змінюються. Тому в сучасному суспільстві цінуються вже не самі знання, а вміння їх самостійно добути та використовувати для розв'язання конкретного завдання. З цієї причини виникає необхідність у переорієнтації парадигми сучасної освіти зі знаннєвої в компетентнісну. Компетентнісний підхід є своєрідною відповіддю на проблемну ситуацію в освіті, що виникла внаслідок протиріччя між необхідністю забезпечити належну якість освіти в умовах динамічного розвитку науки і технологій та неможливістю розв'язати цю задачу традиційним шляхом. Тому серед визначених Радою Європи п'яти ключових компетентностей, які мають засвоїти молоді європейці, дві безпосередньо стосуються вміння вчитися, як-то: компетентності, пов'язані зі зростанням інформатизації суспільства, та здатність вчитися протягом життя як основа неперервного навчання в контексті особистого професійного і соціального життя.

Вітчизняні і зарубіжні вчені вважають за доцільне ключову компетентність «уміння самостійно вчитися» виділити як об'єкт

спеціального формування, оскільки саме ця компетентність забезпечує вимогу інформаційного суспільства щодо готовності до неперервної освіти. Для суспільства неперервна освіта – це засіб розширеного відтворення його інтелектуального та культурного потенціалу, для держави – фактор прискорення соціального і науково-технічного прогресу, для кожної людини – умова готовності до професійної діяльності при швидкій зміні технологій [8]. Перехід до неперервного навчання обумовлює суттєві зміни в традиційній системі освіти. Істотне збільшення тривалості та важливості етапів самоосвіти в загальній системі неперервного навчання, зокрема відповідно до положень Болонського процесу, на самостійну роботу студентів відводиться від 1/3 до 2/3 навчального часу [4]. Це неминуче призводить до зростання ролі інформаційно-комунікаційних технологій як інструмента навчальної діяльності учнів, студентів та осіб, які підвищують чи змінюють свою кваліфікацію. При переході до неперервного навчання актуалізується завдання формування навичок самостійної пізнавальної та практичної діяльності тих, хто навчається, оволодіння ними загальнонавчальних, предметних та загальноінтелектуальних умінь, розвиток пізнавального та творчого потенціалу.

Є очевидним, що для розв'язування цього завдання істотну роль відіграватимуть професійно-орієнтовані підходи до організації навчально-виховного процесу, які ґрунтуються на широкому використанні інформаційно-комунікаційних технологій, адже відповідно до навчальних планів викладач може здійснювати управління процесом виконання студентом завдань самостійної роботи за рахунок годин, відведених на індивідуальну роботу зі студентами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андріяшин В. І. Система державної атестації майбутніх учителів трудового навчання в світлі ідей Болонського процесу / В. І. Андріяшин, М. С. Корець, В. К. Сидоренко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : [зб. наук. пр.]. Сер. 13. Проблеми трудової та професійної підготовки. Вип. 1 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова; [ред. рада: В. П. Андрущенко (голова) та ін. ; ред. кол.: Верхола А. П. та ін.]. – Київ : [Б. в.], 2005. – С. 7–13.
2. Гедвілло О. І. Організація дослідницької роботи студентів у процесі виконання лабораторних робіт [Текст] / О. І. Гедвілло, Т. О. Баранова // Збірник наукових праць. Педагогічні науки / М-во освіти і науки України, Херсонський держ. пед. ун-т. – Херсон, 2003. – Вип. 33. – С. 254–257.
3. Головань М. Інформативна компетентність: сутність, структура і становлення. // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2007. – № 4. – С. 62–69.
4. Журавський В., Згуровський М. Болонський процес: головні принципи

- входження в Європейський простір вищої школи. – К. : Політехніка, 2003. – 200 с.
5. Інноваційні педагогічні технології у трудовому навчанні :навч.-метод. посіб. / В. Г. Гетта, Р. С. Гуревич, О. М. Коберник, А. І. Терещук, Г. В. Терещук. – Умань : СПД Жовтий, 2008. – 212 с.
 6. Компетентностный подход в педагогическом образовании : коллективная монография / под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 392 с.
 7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 272 с.
 8. Филатова Л. О. Развитие преемственности школьного и вузовского образования в условиях введения профильного обучения в старшем звене средней школы / Л. О. Филатова :Дис. ... д- рапед. наук: 13.00.01 Москва, 2005 243 с. РГБ ОД, 71:05-13/294.
 9. Яшанов С. М. Система інформативної підготовки майбутніх учителів трудового навчання :монографія / С. М. Яшанов ; за наук. ред. акад. М. І. Жалдака. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – 486 с.

УДК: 378.011.3-051

Лариса Шаповал

СТВОРЕННЯ ОПОРНОГО КОНСПЕКТУ – ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ ДО ПРОВЕДЕННЯ УРОКУ

У статті розкрита роль опорного конспекту в підготовці майбутнього вчителя до проведення уроків біології. Відзначено, що ефективність підготовки вчителя до уроку та його проведення залежить від уміння узагальнювати матеріал, схематично зображаючи змістові та процесуальні елементи з виділенням логіко-дидактичних зв'язків між ними. Показане місце схематичної наочності в системі засобів навчання. Висвітлені переваги структурно-логічної форми викладу матеріалу. Охарактеризовані вимоги до складання опорного конспекту уроку. Запропонований алгоритм побудови опорного конспекту. Описані дидактичні прийоми застосування опорних конспектів на уроці. Визначений організуючий елемент усіх складових опорних конспектів, що дозволяє спрямувати діяльність вчителя на реалізацію вимог освітньої галузі «Природознавство» до загальноосвітньої підготовки учнів з біології.

Ключові слова: опорний конспект уроку, схематична наочність, структурно-логічні схеми, підготовка майбутніх вчителів біології, дидактичні прийоми використання опорних конспектів, урок біології, вимоги до складання опорного конспекту уроку.

В статье показана роль опорного конспекта в подготовке будущего учителя к проведению уроков биологии. Отмечено, что эффективность подготовки учителя к уроку и его проведения зависит от умения обобщать материал, схематически изображая содержание и процессуальные элементы с выделением логико-дидактических связей между ними. Показано место схематической наглядности в системе средств обучения. Освещены преимущества структурно-логической формы изложения материала. Раскрыты основные дидактические требования к созданию будущими учителями биологии опорных конспектов как важного средства их подготовки к уроку. Охарактеризованы требования к составлению опорного конспекта урока. Предложенный алгоритм построения опорного конспекта. Описаны дидактические приемы применения опорных конспектов на уроке.

Ключевые слова: опорный конспект урока, схематическая наглядность, структурно-логические схемы, подготовка будущих учителей биологии, дидактические приемы использования опорных конспектов, урок биологии, требования к составлению опорного конспекта урока.

The article explains the role of previous notes which help young teachers at preparing for Biology lesson. The importance of schematic illustration in the system of teaching facilities is shown. The advantages of structured and logical form of presentation have been compared. It is noted that the ability schematically depict the content and procedural elements and identify logical connections between them - dedicates a good willingness to conduct a lesson. Basic didactical requirements for making previous notes in preparing for a Biology lesson by a young teacher are revealed. The article suggests new algorithm for constructing previous notes. The algorithm identified the following phases: analysis, synthesis, networking, consolidation in blocks (forming the overall picture), a visual presentation. The article gives real didactical techniques How exactly one may apply previous-supporting notes during a lesson. The main central element of previous notes, which let direct teacher activity to the implement of requirements from «Natural science» education sector has been selected.

Key words: *previous notes, schematic visualization, structural - logic scheme, training for future teachers of Biology, didactic techniques in creation of previous notes, Biology lesson, the requirements for making previous notes (guide).*

Сучасні вимоги до загальноосвітньої підготовки учнів відповідно до завдань Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти передбачають удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів. Важливими у цьому зв'язку постають питання методичної підготовки студентів до вирішення завдань освітньої галузі «Природознавство» [2].

Загальновідомо, що педагогічною теорією та практикою переконливо доведено важливість використання вчителем різноманітних засобів навчання на уроках біології. Не потребує доведення їх значення для формування та розвитку знань і умінь в учнів, ключових і предметних компетенцій. Серед величезної кількості різноманітних засобів навчання особливо важливе місце посідає схематична наочність. Саме вона є носієм узагальненого змісту, тобто допомагає абстрагуватись від несуттєвих ознак окремих предметів та явищ і сконцентруватись на головному, є базою для розвитку теоретичного мислення.

Проте не менш важливе значення має використання схематичної наочності для майбутнього вчителя під час підготовки його до проведення уроку. Цілком зрозуміло, що відсутність досвіду викладацької діяльності, невпевненість, невміння зосереджувати увагу на головному часто призводять до зниження ефективності уроку. Боячись допустити помилку чи забути про щось, студенти стають залежними від конспекту. В той же час, розширений конспект із вказівкою різноманітних деталей може стати не помічником молодого вчителя, а завадою у його діяльності.

І тут на допомогу студенту може прийти опорний конспект, який має

схематичне зображення змістових та процесуальних елементів уроку з виділеними логіко-дидактичними зв'язками між ними.

Значний внесок у методику використання наочності у вигляді схем у процесі навчання зробили Т. Вакуленко, І. Іволгіна, С. Кобернік, І. Лернер, В. Паламарчук, В. Розін, А. Сохор, В. Шаталов та ін. Проте, переважно, вони стосуються або загальних питань, або процесу навчання базових шкільних дисциплін. В той же час, дидактичні можливості опорних конспектів як важливої складової підготовки майбутніх учителів біології до проведення уроків були досліджені недостатньо.

Мета написання статті полягає у розкритті особливостей створення опорних конспектів як важливого засобу підготовки майбутніх вчителів біології до уроку.

Відомо, що опорні конспекти є засобом:

- відображення за допомогою умовних позначень головних елементів змісту;
- узагальнення та систематизації знань;
- відображення причинно-наслідкових зв'язків у навчальному матеріалі;
- ущільнення інформації порівняно з текстовою формою і т. ін. [3].

Запис навчального матеріалу в структурно-логічній формі має ряд переваг перед лінійно-текстовим викладом. Серед таких переваг можна виділити наступні.

По-перше, лінійна побудова текстової інформації часто ускладнює можливість визначення структури досліджуваного явища, суттєвих зв'язків між його компонентами. Це утруднення може бути подолано заміною словесного опису схемно-знаковою візуалізацією.

По-друге, структурування і схематизація текстової інформації є найважливішими компонентами мнемічної дії, що становить основу процесу запам'ятовування (невелика кількість великих одиниць інформації запам'ятовується значно швидше і міцніше, що відповідає психологічним законам короткочасної пам'яті) [4].

По-третє, структурування матеріалу за допомогою великих блоків допомагає швидше сформувати цілісну картину досліджуваного предмета. Ці великі блоки цілісної картини виконують роль своєрідних «центрів кристалізації», після засвоєння яких легше сприймаються дрібні деталі, завдання яких – поглиблення розуміння суті предмета. На наступних етапах навчання рівень як деталізації, так і абстракції буде зростати.

Які ж основні вимоги до складання опорного конспекту уроку майбутній вчитель біології повинен чітко усвідомити?

Насамперед, на практичних заняттях з методики викладання біології увага звертається на те, що опорний конспект має бути лаконічним, структурованим, динамічним, зрозумілим, характеризуватися простотою застосування (за допомогою класної дошки, комп'ютера, інтерактивної

дошки), не повинен вимагати виготовлення спеціального дидактичного інструментарію [5].

Також відбувається цілеспрямована діяльність з формування у студентів уявлень про обов'язкові елементи опорного конспекту. При цьому майбутні вчителі усвідомлюють, що він повинен мати форму схематично-розгорнутого і чітко викладеного базового плану уроку, що включає основні одиниці інформації (схеми, малюнки, визначення, назви, прізвища, дати, причинно-наслідкові зв'язки і висновки з досліджуваної теми). Окрім того, в ньому повинні бути знаки, що нагадують про приклади, аргументи, факти, які залучаються для конкретизації абстрактного матеріалу.

Під час створення опорних конспектів увага студентів також звертається на необхідні словесні форми відображення матеріалу з використанням скорочених слів, абрєвіатури тощо. Вказується на символічність кольору і можливість за його допомогою відображати інформацію різного змісту. Наприклад, червоний може сигналізувати про особливу важливість змісту. Окрім того, всім відома символічність кольорів, прийнята в біології, для позначення різних систем органів: червоним кольором позначається кровоносна система, зеленим – травна, жовтим – нервова і т.д. У результаті створюється наочна конструкція, засіб ілюстрації, в якому кожен елемент має певне змістове навантаження і є зрозумілим кожному учневі.

На практичних заняттях з методики викладання біології увага студентів звертається також на послідовність (алгоритм) побудови опорного конспекту.

Тут доцільною, на нашу думку, може бути така послідовність навчальних дій студентів:

- 1 етап – аналіз (прочитати текст, розділити його на змістові частини, виділити головне та другорядне);
- 2 етап – синтез (дати назву кожній частині, скласти поширений план);
- 3 етап – встановлення зв'язків (виявити логічні, асоціативні, формальні, емоційні зв'язки між змістовими та процесуальними компонентами);
- 4 етап – укрупнення (згрупувати елементи в блоки, сформулювати загальну картину змісту, що вивчається);
- 5 етап – наочна презентація (фіксація змісту за допомогою системи умовних знаків – малюнка, числа, символу, слова).

Наступним, не менш важливим, кроком у підготовці майбутнього вчителя до проведення уроків є застосування опорних конспектів у моделюванні навчальної діяльності на практичних заняттях з методики викладання біології. Тут ми формуємо у студентів вміння використовувати опорні конспекти з різною дидактичною метою. Під час тренувальних вправ на практичних заняттях вони вчать застосовувати опорні конспекти не лише на етапі формування нових знань, але й на етапі осмислення вивченого матеріалу, узагальнення та висновків, організації

домашнього завдання, його перевірки тощо. У зв'язку з цим наголошується на важливості застосування таких дидактичних прийомів, як:

- відтворення учнями змісту матеріалу з використанням опорного конспекту та без нього;
- порівняння змісту, прочитаного у підручнику зі змістом конспекту;
- доповнення змісту конспекту новими символічними значеннями (розфарбувати, додати елемент, навмисно опущений при поясненні нового матеріалу тощо);
- виконання вправ за зразком з використанням опорного конспекту;
- взаємоконтроль знань учнів із використанням опорних конспектів;
- конструкція, створення цілісного образу опорного конспекту з використанням елементів, заданих вчителем;
- самостійне складання і захист опорних конспектів учнями тощо.

Наголошується на важливості диференційованого підходу до навчання, що забезпечується різною складністю завдань для учнів з різним рівнем навчальних досягнень. Так, учні з низьким і середнім рівнем навчальних досягнень можуть використовувати опорні конспекти при відтворенні знань (усно чи письмово), а учням з достатнім рівнем досягнень можна запропонувати відтворити опорний конспект із необхідним до нього поясненням.

Складним залишається для студентів питання: які (окрім змістових) процесуальні елементи змісту повинні бути відображені у опорних конспектах?

На наше переконання, опорний конспект слід будувати, враховуючи державні вимоги щодо рівня загальноосвітньої підготовки учнів. Саме тоді у вчителя з'явиться можливість чіткого спрямування учня на фіксовані результати навчання, а в учня, в свою чергу – чіткий орієнтир для самоконтролю.

Саме тому на практичних заняттях з методики викладання біології особливе місце посідає робота студентів із аналізу навчальних програм. Навчальні програми аналізуються нами з точки зору їх повноти (включення всіх елементів змісту, необхідних і достатніх для реалізації поставлених цілей) і конкретності (кількість елементів і їх зв'язки).

Відомо, що у державних вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів зроблено спробу переорієнтувати навчальний процес з відтворювання набутих знань і розв'язування завдань відтворюючого рівня на формування вміння порівнювати, робити узагальнення й висновки, висловлювати власну думку щодо прочитаного, на розвиток здатності виявляти ставлення до певних подій, фактів, персоналій, процесів, вміння оцінити наукове відкриття тощо [2].

Тому, на наше глибоке переконання, під час конструювання

опорного конспекту за основу повинні братися вимоги до знань та таких загальнонавчальних і спеціальних умінь, відображених у програмі, як: «називає», «наводить приклади», «описує», «характеризує», «пояснює», «розпізнає», «уміє», «дотримується правил», «порівнює за вказаними ознаками», «застосовує знання», «визначає», «пояснює відповідними прикладами», «оцінює», «робить висновок» тощо.

Введення державних вимог щодо рівня загальноосвітньої підготовки учнів у якості організуючого елементу при створенні опорних конспектів може бути передумовою для виникнення у майбутніх учителів цілісного уявлення про так званій кінцевий результат навчальної діяльності учнів. Це також повинно забезпечити формування в учнів предметних та міжпредметних компетентностей. Наприклад, формування предметної компетентності щодо оволодіння прийомами роботи з текстом, табличними даними, схемами біологічного змісту, зображеннями біологічних об'єктів забезпечує формування ключової інформаційної компетентності.

Для розвитку предметних компетентностей необхідно відібрати найбільш істотне і важливе для засвоєння, навколо якого буде розгортатись пізнавальна діяльність учня, формуватися уміння і набуватись досвід практичної діяльності.

Другий компонент змісту біологічної освіти – оволодіння досвідом здійснення відомих способів діяльності – також повинен бути відображеним у опорних конспектах. При цьому біологічні знання повинні стати основою для формування в учнів загальнонавчальних та спеціальних умінь самостійно отримувати і переробляти інформацію, аналізувати факти, процеси, явища, аналізувати текст, що містить протиріччя, неоднозначні ідеї або зайву інформацію тощо.

Окрім того, ми вважаємо, що усі можливості, якими володіють опорні конспекти, сприятимуть формуванню в учнів природничо-наукової компетентності: засвоєнню знань про закономірності функціонування живих систем, їх розвиток і взаємодію, розуміння біологічної картини світу, цінності таких категорій, як знання, життя, природа тощо.

Аналіз літератури показав, що хоча й існує велика кількість досліджень, присвячених опорним конспектам, в яких розглядається їх структура, зміст, різноманітність в різних галузях знань, залишається недостатньо розробленим питання використання опорних конспектів під час підготовки майбутнього вчителя до проведення уроку. Особливого значення в цьому зв'язку набуває проблема визначення ним змістових і процесуальних елементів конспекту та їх пріоритетності.

Організуючим елементом усіх складових опорних конспектів, на нашу думку, можуть бути основні положення Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти та державні вимоги щодо рівня загальноосвітньої підготовки учнів.

Відображення цих елементів у опорному конспекті, що відповідають

основним положенням Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти дасть змогу молодому педагогові максимально спрямувати свою діяльність на реалізацію вимог освітньої галузі «Природознавство» та вимог до загальноосвітньої підготовки учнів з біології.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вакуленко Т. С. Педагогічні вимоги до схемографічних засобів навчання / Т. С. Вакуленко // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна – 2009. – Вип. 25. – С. 201–207.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Біологія і хімія в рідній школі. – 2012. – № 3. – С. 2–11.
3. Сохор А. М. Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа / А. М. Сохор. – М. : Педагогика, 1974. – 192 с.
4. Розин В. М. Введение в схемологию : схемы в философии, культуре, науке, проектировании / В. М. Розин. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. – 256 с.
5. Иволгина Л. И. Обучение школьников схематизации и моделированию. 5–9 классы / Л. И. Иволгина. – Волгоград : Учитель, 2014. – 103 с.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

УДК 371.134: 811(07)

Віта Безлюдна

ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розкрито зміст підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах. Виявлено, що професійна підготовка вчителя іноземної мови складається з мовної теоретичної підготовки (знання теорії та історії іноземної мови); мовної практичної підготовки (професійно-педагогічне вдосконалення в межах школи); методичної підготовки (знання теорії та володіння навичками та вміннями працювати з мовним матеріалом при його введенні, закріпленні і активізації, формування методичного мислення). Схарактеризовано основні етапи формування професійної готовності майбутніх учителів до професійної діяльності: професійно-орієнтований, теоретико-практичний; етап використання теоретико-практичних умінь; етап формування професійної компетентності.

Ключові слова: підготовка майбутніх учителів, іноземна мова, теоретична підготовка, практична підготовка, методична підготовка.

Статья знакомит с содержанием подготовки будущих учителей иностранных языков в высших педагогических учебных заведениях. Анализ научной литературы показал, что профессиональная подготовка учителя иностранного языка состоит из языковой теоретической подготовки (знание теории и истории иностранного языка), языковой практической подготовки (профессионально-педагогическое совершенствование в пределах школы); методической подготовки (знание теории и владение навыками и умениями работать с языковым и речевым материалом при его введении, закреплении и активизации, формирование методического мышления). Охарактеризованы основные этапы формирования профессиональной готовности будущих учителей к профессиональной деятельности: профессионально-ориентированный, теоретико-практический; этап использования теоретико-практических умений; этап формирования профессиональной компетентности.

Ключевые слова: подготовка будущих учителей, иностранный язык, теоретическая подготовка, практическая подготовка, методическая подготовка.

The article deals with the content of foreign languages teachers training

in higher educational institutions. Modern trends of development the national educational space are in globalization and standardization of secondary and higher education. The integration of Ukraine into the world space is accompanied by the need of society to have a highly qualified teaching staff with foreign languages knowledge, the status of which increases every year. The purpose of foreign language learning in high school – to achieve a high level of knowledge to use it in future careers. The author outlines that foreign languages teachers training consists of theoretical language training (the knowledge of theory and foreign languages history); the language of practical training (professional teacher improvement at school); methodical training (theory knowledge and knowledge of skills and ability to work with language and linguistic material during its introduction, consolidation and increased formation of methodical thinking). The basic stages of future teacher's professional readiness formation to the profession are characterized in the article. They are: professional-oriented, theoretical and practical; stage of using theoretical and practical skills; stage of formation of professional competence. The investigation does not cover the whole range of tasks, but only opens promising aspects of scientific research in the content of foreign language education.

Key words: *training teacher's future, foreign language, theoretical training, practical training and methodical preparation.*

Сучасні тенденції розвитку вітчизняного освітнього простору протікають у сфері глобалізації та стандартизації середньої загальної і вищої освіти. Інтеграція України у світовий простір супроводжується потребою суспільства у висококваліфікованих педагогічних кадрах зі знанням іноземних мов, статус яких підвищується з кожним роком.

Оновлення вищої освіти, зростаюча потреба у фахівцях, які володіють іноземними мовами, вимагає істотних змін і у змісті навчання іноземним мовам у вищих педагогічних навчальних закладах. Мета навчання іноземної мови у вузі – досягти високого рівня її володіння для використання в подальшій професійній діяльності.

На сьогодні в теорії та практиці педагогічної освіти накопичені значні наукові напрацювання, що розкривають зміст підготовки майбутнього вчителя іноземних мов. Вагомий внесок у вивчення цього питання здійснили у своїх працях такі науковці: О. Абдуліна, І. Адольф, Т. Бочарнікова, В. Горова, Н. Кузьміна, В. Сластьоніна, А. Спіріна, В. Степанова, І. Пасов, В. Шаповалов та ін.

Мета статті – розкрити зміст підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах.

У наш час змінюються тенденції у трактуванні поняття «іноземна мова» на світовому рівні. Дедалі частіше вченими-лінгвістами і фахівцями з методики викладання мов Д. Крістал, П. Сандрок, Дж. Франклін термін

«іноземні мови» співвідноситься з терміном «світові мови».

З таким підходом до розуміння терміну «іноземні мови» не погоджується М. Тадеєва, стверджуючи, що він недостатньо відображає галузь освіти з другої мови і не може поєднати в собі міжнаціональні зв'язки різних народів світу, особливості їх мов та культур. Слово «іноземний» більше пов'язано з поняттями ізоляції, розрізнення, ніж з поняттями співробітництва, злагоди і спорідненості різних народів та країн. На її погляд, не можна назвати чужими або чужомовними мови і культури народів, що проживають на території західноєвропейських країн та інших країн світу. З метою глобальної інтеграції в сучасному світі лінгвісти, педагоги і методисти вирішили адаптувати у використанні термін «світові мови» до сучасного поняття «іноземні мови». Звичайно, ці терміни є взаємозамінними у вживанні та спорідненими між собою і включають мови різних народів сучасного мультилінгвального і мультикультурного світу [8, с. 11].

До поняття «світові мови» входять як сучасні мови різних країн світу, так і класичні, або «мертві мови», які дають змогу вивчати минуле світового суспільства. Нова назва цієї галузі має символічне значення, але, разом із тим відображає реальну сучасну парадигму освіти з інших мов, а також наголошує на значущості, цінності, важливості, домінуючій ролі та ексклюзивності цього аспекту суспільного життя.

Поступово змінюється ставлення до володіння іноземною мовою, що забезпечує лише загальнокультурну підготовку майбутнього фахівця, оскільки:

- іноземна мова слугує ефективним чинником гуманізації освіти, адже її використання пов'язано з процесом спілкування, спрямованим на налагодження міжособистісних стосунків. Вона розглядається не тільки як засіб гуманітаризації, що впливає на розвиток особистості того, кого навчають, але й як складова його професійної підготовки;
- неможливо правильно висловити свою думку іноземною мовою без усвідомлення фактів дійсності, предметів і явищ, про які йде мова. Отже, оволодіння іноземною мовою, її усвідомлене використання сприяє розвитку мислення;
- оволодіння іноземною мовою розвиває і логічне мислення особистості, оскільки в мові відбивається логічність і системність усвідомлення матеріального світу;
- оволодіння іноземною мовою у вищих навчальних закладах сприяє виробленню у майбутніх фахівців уміння правильно і грамотно передавати свої думки рідною мовою, попереджає й сприяє подоланню професійної недорікуватості, розвитку мовленнєвої культури особистості;
- за допомогою іноземної мови майбутні фахівці знайомляться: з культурою, мистецтвом країни, мову якої вони вивчають, творами її поетів, письменників; з побутом, звичаями, вдачами, етикою народу, мову

якого вони вивчають; з загальнолюдськими цінностями, що сприяє розвитку загальної культури особистості;

- оволодіння іноземною мовою забезпечує ознайомлення з культурою письмового спілкування;

- завдяки знанню іноземних мов фахівець-випускник вищого навчального закладу здобуває інформацію про розвиток своєї галузі професійної діяльності за кордоном, має можливість порівнювати досягнення своєї країни і свої власні з досягненнями колег-представників професії за кордоном; бере участь у науково-технічній творчості, забезпечує відповідність результатів своєї праці рівню світових стандартів;

- значущість для майбутнього фахівця різних умінь у галузі іноземної мови визначається необхідністю читати і перекладати спеціальну літературу, вміти вивчати і систематизувати матеріали про професійну діяльність, уможлиблює ділове листування іноземною мовою, проведення діалогів з ділових тем тощо;

- поступово в студентів виробляється вміння самостійно працювати з іншомовною професійною інформацією, що відіграє важливу роль у професійній діяльності;

- індивідуалізація під час оволодіння іноземними мовами, формування в майбутніх фахівців умінь самостійно одержувати необхідні знання, вміння застосовувати й оновлювати їх змушує по-новому осмислити процес професійної підготовки в цілому, відбирати найбільш раціональні і прийнятні методики, вдосконалювати окремі прийоми [4, с. 39–40].

Аналіз наукової літератури показав, що професійна підготовка вчителя іноземної мови складається з теоретико-лінгвістичної підготовки; практичної підготовки; методичної підготовки; професійно-орієнтованої теоретичної підготовки.

Теоретико-лінгвістична підготовка вчителя іноземної мови передбачає забезпечення знанням теорії та історії іноземної мови, яка вивчається; розвиток інтелектуального потенціалу студентів, навичок аналітичного мислення; вміння працювати з науковою літературою, визначати суть та характер невирішених наукових проблем, пропонувати свої варіанти вирішення; вміння узагальнювати і класифікувати емпіричний матеріал.

Практична підготовка передбачає професійно-трудова діяльність (проведення уроків іноземної мови у школі та позакласної роботи з іноземної мови; професійно-педагогічне удосконалення шляхом самоосвіти і на спеціальних курсах підвищення кваліфікації) та соціально-культурну (діяльність вчителя за межами школи: спілкування з носіями мови, робота перекладачем та ін.). Підготовка вчителя до діяльності в зазначених сферах вимагає оволодіння ним лінгвістичною, лінгво-країнознавчою, комунікативною, навчально-пізнавальною та лінгво-

методичною компетенціями.

Професійно орієнтована теоретична підготовка – забезпечення знань теорії педагогіки; теоретичних основ організації навчально-виховного процесу в різних типах середніх навчальних закладів, зокрема і з іноземної мови; формування вмінь проведення самостійного педагогічного дослідження [3].

Професійна підготовка студентів ВНЗ передбачає озброєння майбутніх учителів не лише теоретичною й практичною підготовкою а й методичною. На думку різних дослідників методична підготовка майбутніх учителів визначається сукупністю знань про форми організації, методи і прийоми навчання і виховання [1]. Професійно-методичні знання визначають методичну майстерність учителя іноземної мови. Учитель повинен мати глибокі знання методики викладання іноземної мови та вмінні застосовувати їх у процесі навчання.

На переконання І. Пасова, зміст методики розглядається у сфері науки, де вона існує як система знань і особлива діяльність з отримання цих знань. Однак у його визначенні не врахований той факт, що методика існує й у практиці (як засіб здійснення педагогічної діяльності).

На нашу думку, «теорія – методика – практика» нерозривно пов'язані між собою у професійній підготовці майбутнього вчителя ІМ, і жодна з них не може існувати без двох інших.

Отже, професійна підготовка вчителя ІМ у ВПНЗ включає:

- а) мовну теоретичну підготовку (знання теорії та історії ІМ);
- б) мовну практичну підготовку (професійно-педагогічне вдосконалення в межах школи);
- в) методичну підготовку (знання теорії та володіння навичками та вміннями працювати з мовним матеріалом при його введенні, закріпленні і активізації, формування методичного мислення).

Істотне зацікавлення для нашого дослідження становлять наукові позиції В. Сластьоніна та А. Спіріна, які, посиляючись на накопичений досвід підготовки майбутніх вчителів ІМ іноземних мов до майбутньої професійної діяльності, вважають, що високий рівень сформованості професійної готовності допомагає молодому спеціалісту якісно виконувати свої професійні обов'язки [6]. У процесі професійної підготовки науковці виокремлюють чотири етапи формування професійної готовності майбутніх учителів до професійної діяльності, що передбачають поступове засвоєння та інтеграцію мовленнєвого досвіду, знань із іноземної мови, методики її викладання, психології, педагогіки та інших суміжних дисциплін на різних етапах засвоєння основ навчально-педагогічної діяльності:

- професійно-орієнтований етап;
- теоретико-практичний етап;
- етап використання теоретико-практичних умінь;
- етап формування професійної компетентності.

Перший етап (професійно-орієнтований) охоплює період навчання студентів першого та другого курсів. Основою для виділення цього періоду навчання є положення про ранню педагогічну спрямованість навчального процесу. Мета цього етапу полягає у формуванні професійних мотивів майбутньої діяльності та низки професійно-комунікативних і проєктувальних умінь [5].

Другий етап (теоретико-практичний) охоплює період навчання студентів на третьому курсі, зокрема їх вихід на першу навчально-виховну практику. Мета цього етапу передбачає передачу системи знань з психології (вікової та педагогічної), педагогіки, іноземної мови та методики її навчання. З іншого боку, студенти мають вміти вирішувати типові методичні задачі. У межах цього застосування інтерактивних методів навчання (мозкова атака, рольова гра, семінар-презентація тощо) дозволяє студентам «проживати» моменти своєї майбутньої професійної діяльності, формує у них нові лінгвометодичні вміння з використання іноземної мови під час організації навчально-пізнавальної діяльності школярів.

Третій етап (використання теоретико-практичних умінь) передбачає формування вмінь щодо вирішення типових педагогічних задач під час навчально-виховної практики за допомогою методиста, викладачів кафедр психології та педагогіки в межах конкретної групи учнів. Формування методичних умінь відбувається у процесі практичної діяльності студента та інтеграції отриманих знань із професійно-орієнтованих навчальних дисциплін.

Четвертий етап (формування професійної компетентності) реалізується під час другої навчально-виховної практики, де студенти у процесі професійної діяльності застосовують набуті знання, вміння та навички, формують професійну компетентність. В. Адольф та І. Степанова у процесі формування навчально-професійної діяльності виділяють три стадії: «усвідомлення особистих професійних цінностей та основ педагогічної діяльності; перебудову професійних стереотипів, аналіз особистої професійної недосконалості; апробація себе в новому змісті педагогічної діяльності» [2, с. 49]. Як стверджують науковці В. Шаповалов та В. Горова, технологія формування професійної компетентності, виховання його як творчої особистості може будуватись, як «процес перетворення навчальної діяльності студента в професійну діяльність спеціаліста» [9, с. 7].

Отже, зміст підготовки майбутніх учителів іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах включає: мовну теоретичну підготовку (знання теорії та історії ІМ), мовну практичну підготовку (професійно-педагогічне вдосконалення в межах школи), методичну підготовку (знання теорії та володіння навичками та вміннями працювати з мовним матеріалом при його введенні, закріпленні і активізації, формування методичного мислення). Підготовка майбутніх учителів іноземної мови у вузі проходить у чотири етапи: професійно-орієнтований етап, теоретико-

практичний етап, етап використання теоретико-практичних умінь, етап формування професійної компетентності

Здійснене дослідження не вичерпує усього кола завдань, а лише відкриває перспективні аспекти наукових пошуків у змісті іншомовної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования* / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Адольф В. А. *Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности* : монография / В. А. Адольф, И. Ю. Степанова. – Красноярск : КГПУ, 2005.– 214с.с. 49
3. Бочарникова Т. Ф. *Особливості професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів іноземних мов* / Т. Ф. Бочарникова // *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. – 2012. – № 36. – С. 21–25. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2012_36_5.
4. *Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів засобами іноземної мови у фаховій підготовці: [монографія]* / Д. І. Демченко. – Х. : Видавець Іванченко І. С. , 2014. – 213 с.
5. Кузьмина Н. В. *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения* / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. школа, 1990. – 162 с.
6. Слостенин В. А. *Педагогика : инновационная деятельность* / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.
7. Спирин Л. Ф. *Теория и технология решения педагогических задач* / Л. Ф. Спирин. – М. : Рос. пед. агентство, 1997. – 174 с.
8. Тадеєва М. І. *Розвиток сучасної шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи: Монографія*. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 432 с.
9. Шаповалов В. А. *Модель специалиста как основа конструирования содержания образования и процесса обучения в педагогическом вузе* / В. А. Шаповалов, В. И. Горювая // *Непрерывное педагогическое образование*. Вып. 4. – Ставрополь: СГПУ, 1994. – С. 7–9.

УДК 371.378

Оксана Браславська

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розкривається питання теоретичного аспекту формування пізнавальної самостійності як інтегративної якості й здатності особистості до відтворення здобутих знань і вмінь. Встановлено, що саме таке положення сприяє висуненню на перший план проблеми вдосконалення пізнавальної самостійності майбутніх учителів, пошуку ефективних шляхів її формування. Визначено різноманітні погляди науковців на такі поняття як пізнання, пізнавальні процеси, самостійність, самостійна робота, самостійна діяльність, пізнавальна самостійність.

Ключові слова: *пізнавальна самостійність, самостійна робота, пізнавальні процеси, майбутній учитель.*

В статье раскрывается вопрос теоретического аспекта формирования познавательной самостоятельности как интегративного качества и способности личности к воспроизводству полученных знаний и умений. Установлено, что именно это способствует выдвижению на первый план проблемы совершенствования познавательной самостоятельности будущих учителей, поиска эффективных путей ее формирования. Определены различные взгляды ученых на понятие познания, познавательные процессы, самостоятельность, самостоятельная работа, самостоятельная деятельность, познавательная самостоятельность.

Ключевые слова: *познавательная самостоятельность, будущий учитель, самостоятельная работа, познавательные процессы.*

The article deals with the question of theoretical aspects of formation of cognitive independence as integrative quality and ability of the individual to reproduce acquired knowledge and skills. Determined that it contributes to prominence problem of improving cognitive independence of future teachers to find effective ways of formation. Scientists determined different views on the concept of cognition, cognitive processes, autonomy, self-study, self-activity, cognitive independence.

Formation of cognitive independence of the individual occurs in obtaining knowledge during classroom training, and in the process of self-searching and cognitive independence can have both reproductive and creative. That is, it is the realization of developmental education contributes to the cognitive autonomy of the individual, there is the question of our future scientific studies.

Key words: cognitive independence, future teacher, self-study, cognitive processes.

Розробка проблеми формування пізнавальної самостійності студентів у процесі навчання складна й різноманітна. Сьогодні прослідковується актуалізація цієї проблеми для вищої школи в зв'язку з поставленими перед нею завданнями і необхідністю її вирішення на сучасному рівні, тому курс на активну самостійну навчальну діяльність студентів стає основою професійної підготовки майбутніх учителів.

Формування компетентності майбутнього вчителя здійснюється за різних форм навчання й, зокрема, у процесі самостійної роботи, в основі якої лежить пізнавальна самостійність як інтегративна якість й здатність особистості до відтворення здобутих знань і вмінь. Саме таке положення сприяє висуненню на перший план проблеми вдосконалення пізнавальної самостійності майбутніх учителів, пошуку ефективних шляхів її формування.

Формулювання мети статті – охарактеризувати теоретичний аспект формування пізнавальної самостійності майбутніх учителів.

Національна доктрина розвитку освіти України, Закон України «Про вищу освіту» пріоритетними напрямками визначають особистісну орієнтацію освіти, компетентнісний підхід, розвиток системи безперервної освіти й освіти упродовж життя та створення умов для формування самостійного наукового пізнання, самоосвіти й самореалізації особистості [18; 28].

За даними державними циркулярами основними якостями особистості вважаються здатність самостійно, швидко, якісно й безперервно удосконалювати свою компетентність у справі, де «компетентність – динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [18, с. 2].

Питаннями організації самостійної роботи, формування пізнавальної самостійності, самовдосконалення особистості займалися вітчизняні й зарубіжні (А. Алексюк, П. Атаманчук, В. Буряк, В. Володько, В. Козаков, М. Солдатенко, В. Швець, І. Шимко, В. Загвязінський, П. Підкасистий та ін.) науковці [1; 4; 7; 8; 16; 19; 32; 41]. Хоча ще сьогодні існує проблема відсутності чітких розмежувань у визначенні понять пізнання, пізнавальні процеси, самостійність, самостійна робота, самостійна діяльність, пізнавальна самостійність.

Пізнавальним діям особистості передує виникнення позитивного емоційного фону, на що звернена особлива увага в науковій теорії пізнання, яка є методологічною основою процесу формування пізнавальної

самостійності. У наукових роботах з філософії пізнання розглядається як активний, творчий процес відображення в свідомості суб'єкта зв'язків і закономірностей об'єктивного світу, як процес перетворення навколишньої дійсності відповідно до потреб суспільства.

Цікавою є думка колективу авторів, які з пізнанням ототожнюють навчально-пізнавальну діяльність, вказуючи на те, що вона є «спеціально організованим ззовні або самим учнем пізнанням з метою оволодіння багатством культури, накопиченої людством» [29, с. 379].

Н. Половнікова, характеризуючи пізнавальні процеси в освіті, відзначає вольову й емоційну налаштованість суб'єкта, прагнення на енергійне оволодіння знаннями [35]. В залежності від умов і критеріїв ефективності навчання Е. Гельфман, М. Холодна, Л. Демидова виокремили методичні парадигми пізнавальних процесів:

Активізуюча – орієнтована на підвищення рівня пізнавальної активності особистості за рахунок включення в навчальний процес проблемних ситуацій, опори на пізнавальні потреби і пізнавальну мотивацію. Ключовий психологічний елемент в рамках цієї парадигми – «пізнавальний інтерес».

Формуюча – передбачає формування пізнавальної діяльності через цілеспрямоване управління процесом засвоєння знань і умінь, гарантуючи появу знань й умінь з наперед заданими якостями. Ключовий психологічний елемент – «розумова дія».

Розвиваюча – спрямована на перебудову навчальної діяльності як на рівні змісту, так і на рівні форми її організації з метою забезпечення появи деяких психологічних новоутворень, що перетворюють особистість безпосередньо в суб'єкта навчальної діяльності. В результаті спостерігається ріст самостійності у вирішенні різноманітних пізнавальних і практичних задач. Ключовий психологічний елемент – «способи діяльності».

Вільна – орієнтована на внутрішню ініціативу особистості, її самостійне визначення інтенсивності й затрат часу на навчальні заняття, вибір засобів навчання. Заохочується імпровізація й еклектика як у змісті, так і в формі викладання. Ключовий психологічний елемент в рамках цієї парадигми – «внутрішня ініціатива й свобода індивідуального вибору».

Збагачувальна – передбачає орієнтацію на актуалізацію й нарощування індивідуальних психологічних ресурсів та врахування реальних психологічних механізмів інтелектуального розвитку особистості. Ключовий психологічний елемент – «індивідуальний пізнавальний досвід» [10, с. 7].

Активізуючу модель підтримує М. Махмутов, який визначає активність як форму прояву пізнавальної самостійності [26]; формуючу – Н. Половнікова, яка вважає, що активність – необхідна умова й зовнішня ознака розвитку самостійності, форма її прояву, результат виховання

[34, с. 25]; розвиваючу – Т. Шамова, яка пізнавальну активність розглядає як ставлення особистості до змісту і процесу пізнання, а самостійність – як реалізацію цього ставлення в дії, яка без активності відбуватися не може [47, с. 31–32]; вільна парадигма закладена в основі робіт О. Савченко, яка стверджує, що пізнавальна активність і пізнавальна самостійність взаємно посилюють одна одну, а за умов розумової активності проявляється самостійність учня, що є внутрішнім стимулом розвитку мислення [38, с. 11; 94].

Самостійність трактуватимемо як внутрішню характеристику пізнавальної діяльності, рівень активності та інтенсивності реалізації творчості. Тобто, самостійність розглядається нами як основна якість особистості майбутнього вчителя, що виявляється у процесі формування власних рішень, активізації мисленнєвої діяльності, відстоюванні переконань, виявленні ініціативи, активності під час виконання практичних завдань. Щодо шляхів формування самостійності то, на думку І. Закірянової, «викладання окремих навчальних дисциплін має бути більш проблемно-орієнтованим; необхідно ширше використовувати рефлексивний підхід у навчанні; стимулювати у студентів розвиток уміння не тільки відповідати на поставлені питання, але й формулювати свої власні запитання по курсу» [17, с. 7].

У середині ХХ ст. поняття «самостійність» науковцями ототожнювалося з «активністю», що свідчить про відсутність загальних підходів до його визначення.

Так Б. Єсіпов, наприклад, визначає самостійність як головну ознаку самостійної роботи [14], Л. Арістова вказує на те, що «самостійність – це здатність особистості учня до діяльності, яка здійснюється без втручання зі сторони» [3, с. 39]. Тобто науковці, говорячи про самостійність, мають на увазі лише діяльність перетворювального характеру, без співпраці вчителя і учня.

Таке розуміння самостійності як здатності до навчальної діяльності без керівництва і допомоги з боку викладача суперечить складному процесу формування цієї якості, так як, на нашу думку, не враховує те, що самостійність як особистісна категорія, постійно розвивається і ускладнюється.

Підтвердження висловленого знаходимо в роботах І. Лернера, який вважає, що учень самостійний, коли він творчо підходить до виконання завдань, поставлених учителем, не лише відтворює, а й «створює, нехай не багато, але щось нове. Тобто самостійна діяльність учнів здійснюється в двох формах:

а) відтворення знань, отриманих від учителя або з навчального посібника;

б) самостійна діяльність з набуття, осмислення і застосування засвоєних знань» [24, с. 50].

Таким чином, різноманіття підходів до сутності самостійності вказує на її залежність від характеру діяльності, форми організації навчання, конкретизації джерел знань, творчого характеру діяльності, мотивів діяльності, її ролі у формуванні мислення тощо. Визначені фактори не виключають один одного, але не дають повної характеристики настільки багатогранного явища як самостійність.

Ми будемо визначати самостійність, перш за все, як здатність мислити й здатність до ініціативної дії; як вольову рису характеру; як якість творчої особистості, що прагне до відкриття нового і наполегливо йде до досягнення мети; як вміння критично сприймати завдання, які виникають і знаходити способи їх вирішення.

Є. Голант, визначаючи самостійність як «вольову рису особистості та вміння творчо підходити до виконання поставлених завдань», її прояв розглядає в трьох ключових аспектах:

- організаційно-технічна самостійність,
- самостійність в процесі пізнавальної діяльності,
- самостійність в практичній діяльності [11, с. 32–44].

Тобто, самостійність залежить від виду діяльності особистості (навчальної, професійної, суспільної тощо). Ця думка підтримується С. Рубінштейном, який розглядає самостійність як стрижневу якість особистості, що проявляється в процесі виконання пізнавальних і практичних завдань за мінімальної допомоги і передбачає свідому вмотивованість та обґрунтованість дії. Автор вказує на те, що «Несхильність до впливу інших є справжнім проявом самостійної волі, оскільки людина вбачає об'єктивні підстави для того, щоб чинити так, а не інакше» [36, с. 15].

До вирішення проблеми формування пізнавальної самостійності студентів простежуються різноманітні підходи, адже їх активна самостійна діяльність є основою сучасної професійної підготовки. Крім того варто зазначити, що пізнавальна самостійність передбачає формування в них навичок самостійної діяльності як у навчальному процесі так і в подальшій професійній діяльності. Щоб розібратися в сутності понять «самостійність», «пізнавальна самостійність», в їх специфіці для педагогіки вищої школи необхідно розглянути деякі психолого-педагогічні аспекти проблеми.

Основоположником теорії формування самостійності вважають К. Ушинського, який визначав її як якість особистості, яка полягає, головним чином, в самостійності мислення і формується в процесі самостійної діяльності учня під керівництвом вчителя, «самостійність ж думки впливає тільки з самостійно набутих знань» [44, с. 276].

Особливий інтерес проблема самостійності особистості викликала у педагогів початку ХХ ст. у зв'язку з постановою нових вимог до виховання особистості, формування в ній ініціативи, активності, здатності самостійно діяти. Дослідник проблеми самостійності в дидактиці початку ХХ століття

С. Єгоров вказує на те, що «Активність і здатність самостійно мислити є гранично широкими психолого-педагогічними категоріями, які вказують на ставлення учня до навчання, характер його навчальної діяльності» [13, с. 71]. Автор пояснює це тим, що основними принципами навчання були принципи систематичності, свідомості, індивідуального підходу та переважанню вербальних методів навчання, коли головним джерелом знань вважалось слово вчителя.

Особлива увага відводиться теорії поетапного формування розумових дій особистості (П. Гальперін, Н. Талізін та ін.) в якості основи її пізнання [9; 42].

На думку вчених формування розумових дій здійснюється опосередковано через «етапи знайомства особистості з об'єктивними умовами дії та складання схеми орієнтовної основи дії», здобуття умінь, де роль викладача полягає в створенні умов пізнавальної діяльності й управлінні нею [9, с. 86].

Здійснюючи аналіз тенденцій суспільного розвитку, М. Скаткін визначає, що «Для успішної участі у творчій діяльності, в яку з кожним роком буде задіюватися все більша кількість працівників, вимагаються не лише широкі й глибокі загальноосвітні і політехнічні знання, але й розвинене самостійне творче мислення» [40, с. 7], яке виступає передумовою до формування пізнавальної самостійності студентів.

Сучасний дослідник О. Петунін визначає самостійність як рису особистості, «яка проявляється в умінні здобувати нові знання, опановувати новими методами пізнавальної та практичної діяльності і використовувати їх для вирішення на основі вольових зусиль будь-яких життєвих проблем» [31, с. 13].

Закладаючи в самостійну роботу розумову активність й творчість Р. Лемберг, наполягає на розвитку таких особистісних якостей учнів під час навчально-виховного процесу як самостійне судження та ініціатива [22]. Розкриваючи дидактичні умови організації самостійної навчальної роботи студентів, сучасна дослідниця І. Шимко визначає знання як результат або продукт мислення, стверджуючи, що «поза мисленням пізнавальна діяльність студентів неможлива, а їх мислення інтенсивно розвивається в процесі навчання, тобто в навчальній діяльності [48, с. 48]. Головною ознакою самостійної пізнавальної діяльності студента, на думку А. Беляєвої, є не тільки діяльність без безпосередньої участі викладача, а в першу чергу, поєднання в цій діяльності функцій переведення інформації в знання й умінь та керування цією діяльністю [6, с. 105].

У своїх дослідженнях П. Підкасистий вказує на те, що самостійна робота є специфічним педагогічним засобом організації самостійної пізнавальної діяльності і, зокрема «самостійні роботи, які розглядаються як штучні педагогічні конструкції, постають у навчанні як специфічні педагогічні засоби організації самостійної діяльності учнів і керування нею

у навчальному процесі» [32, с. 228].

Крім того, А. Алексюком сутність самостійних робіт визначено особливостями поставлених у них навчально-пізнавальних завдань, у зв'язку з чим самостійна робота – це не самостійна діяльність студента щодо засвоєння навчального матеріалу, а особлива система умов навчання, яку організовує викладач відповідно до змісту конкретного навчального предмета та методики його викладання [1, с. 57].

Головними ознаками самостійної роботи студента є виділення у навчально-виховному процесі спеціального часу, наявність чітко сформульованих викладачем завдань, відсутність його особистої участі. Думку про постановку самостійної роботи в один ранг з іншими формами навчально-виховного процесу підтримує В. Мороз і наголошує на тому, що «самостійна навчальна робота студентів, як і робота під безпосереднім керівництвом викладача, підпорядковується правилам і нормам педагогічної технології» [27, с. 39].

На думку Ю. Кулюткіна, самостійну освітню діяльність побудовано на механізмах рефлексії, що дозволяє студенту керувати процесом навчання, здійснюючи самоаналіз, самопланування, самоздійснення, самооцінку [21].

В. Хрипун самостійну діяльність розуміє як самодетерміновану, самомотивовану, самопрограмовану пізнавальну діяльність, яка реалізована у вигляді системи самостійних пізнавальних дій і зумовлена рівнем розвитку інших пізнавальних процесів та емоційно-вольової сфери [46, с. 9].

У той же час діяльність в цілому розглядається як активність особистості, що викликана:

- мотивами й цілями (О. Леонт'єв [23], І. Підласий [33]);
- спілкуванням, пізнанням, навчанням (В. Давидов [12], І. Лернер; [25]);
- психологічним розвитком, де діяльність виступає обов'язковою умовою розвитку особистості (Б. Анан'єв [2], Н. Кузьміна [20], Ю. Кулюткин [21]).

Ми підтримуємо визначені підходи науковців і вбачатимемо у самостійній діяльності цілеспрямованість, усвідомленість характеру і активність у взаємодії зі світом у якому вона проживає (навчається, спілкується, працює) з метою досягнення мети для задоволення суспільних й особистісних потреб.

В. Атаманюк, Р. Гуревич вказують: «У процесі навчання повинен відбуватися саморозвиток майбутнього фахівця, а педагог повинен ненав'язливо йому у цьому допомагати, водночас спонукаючи до подальшого розвитку, а також створювати йому найкращі умови для самостійного оволодіння знаннями» [5, с. 62]. Думка підтримується О. Савченко, яка зіставляючи різні підходи до класифікації ключових умінь із новими цілями шкільної освіти, дійшла висновку, що педагогічно доцільно виділити як об'єкт спеціального формування ключову

компетентність: «уміння учнів самостійно вчитися» [37, с. 38], яка ґрунтується на загально-навчальних вміннях, серед яких науковець виділяє навчально-організаційні, навчально-інформаційні, навчально-інтелектуальні та контрольно-оцінні, рефлексивні вміння та навички [37, с. 41].

К. Ушинський у своїх працях розглядав філософські, психолого-дидактичні й фізіологічні положення мети й предмету самостійної діяльності, визначаючи їх як прагнення людини до активності; в процесі навчання радив застосовувати прийоми викладання, що спрямовані на формування самостійності учнів [43].

Самостійна пізнавальна діяльність студентів, на думку С. Переяславської – це «різновид діяльності особистості, в основі якої лежить пізнавальна самостійність і активність, і яку реалізовано у вигляді системи самостійних пізнавальних дій, що спрямовані на досягнення визначених цілей» [30, с. 26].

Якісною характеристикою інтелектуальних здібностей студента до навчання, яка забезпечує в подальшому його діяльне бажання постійно оволодівати знаннями і застосовувати їх на практиці є пізнавальна самостійність.

І. Харламов визначає пізнавальну самостійність й активність як стан студента, який характеризується прагненням до навчання, розумовою напругою та проявом вольових зусиль у процесі здобуття знань [45, с. 91]; П. Підкасистий розглядає її як систему, яка містить змістовний аспект (знання, виражені в поняттях або образах сприйняття й уявлень); оперативний (різноманітні дії, оперування вміннями, прийомами, у зовнішньому та внутрішньому плані дій); результативний аспект (нові знання, способи рішень; новий соціальний досвід, ідеї, погляди, здібності та якості особистості) [32, с. 108]; Г. Щукіна розглядає пізнавальну самостійність як особистісну характеристику, що визначає її інтелектуальний, емоційний і мисленнєвий розвиток у процесі пізнання, що проходить в декілька етапів: залучення особистості до навчально-пізнавальної діяльності; функціонування мисленнєвих й емоційних процесів по мірі набуття знань, умінь і навичок; прояв вольових зусиль для засвоєння важливого навчального матеріалу; закріплення звички займатися мисленнєвою діяльністю; поступовий розвиток у такій діяльності, яка потребує напруження думки, почуттів і волі [49]; О. Жорник – як «здатність особистості, яка проявляється в готовності власними силами здійснювати цілеспрямовану пізнавальну діяльність» [15, с. 37].

Тобто, ми погоджуємося з твердженнями науковців, й визначаємо пізнавальну самостійність як елемент мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до навчальної діяльності, що сприяє формуванню у них умінь самостійної постановки цілей навчання, пошукової діяльності, самостійної ініціативи. Основне в розв'язанні цієї проблеми – вийти на рівень індивідуального пізнавального досвіду, який співвідноситься із самостійним

цілеполяганням, осмисленням суперечностей, постановкою для себе нової пізнавальної задачі та вирішення її з допомогою самостійних пізнавальних дій.

У навчально-виховному процесі ВНЗ організацію самостійної пізнавальної діяльності студентів А.Алексюк пропонує поділяти на систематичну (розподілену за днями невеликими частинами) та акордну (розподілену на тривалий час) [1, с.436]. На нашу думку, отримані студентом знання, поняття, образи і є новим соціальним досвідом, що здобувається під час навчання, тому важливими рисами пізнавальної самостійності як цілісного динамічного педагогічного процесу виділяємо змістовну (зовнішню) самостійність, що характеризується відтворювальними вміннями і процесуальну (внутрішню), яка кінцевим результатом передбачає сформованість самостійних дослідницьких умінь.

Формування пізнавальної самостійності особистості відбувається як при отриманні знань під час аудиторного навчання, так і в процесі самостійного їх пошуку, а пізнавальна самостійність може мати як відтворювальний, так і творчий характер. Тобто, саме реалізація розвиваючого навчання сприяє формуванню пізнавальної самостійності особистості, що постає питанням наших подальших наукових розвідок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підруч. для студ. та асп. / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Б. Г. Ананьев; под. ред. А. А. Бодалева, Л. Ф. Ломова. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 1. – 1980. – 230 с.
3. Аристова Л. П. Активность учения школьника [Текст] / Л. П. Аристова. – М. : Просвещение, 1968. – 39 с.
4. Атаманчук П. С. Управління продуктивною навчально-пізнавальною діяльністю на основі об'єктивного контролю / П. С. Атаманчук, В. В. Мендерецький // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3. – С. 5–18.
5. Атаманюк В. В. Самостійна робота у вищому навчальному закладі / В. В. Атаманюк, Р. С. Гуревич // Наукові записки. Серія : Педагогіка і психологія. – Вінниця. – 2002. – Вип. 6. – Ч. 1. – С. 61–64.
6. Беляева А. Управление самостоятельной работой студентов / А. Беляева // Высш. образование в России. – 2003. – № 6. – С. 105–109.
7. Буряк В. Самостійна робота як системоутворюючий елемент навчальної діяльності студентів / Володимир Буряк // Вища шк. – 2008. – № 5. – С. 10–23.
8. Володько В. М. Самостійна пізнавальна діяльність студентів : метод. рек. / В. М. Володько, М. М. Солдатенко та ін. – К. : ІСДО, 1993. – 52 с.
9. Гальперин П. Я. Психология мышления и учения о поэтапном формировании умственных действий [Текст] / П. Я. Гальперин // Исследование мышления в советской психологии. – М., 1966. – С. 80–100.

10. Гельфман Э. Г., Холодная М. А., Демидова Л. Н. Психологические основы конструирования учебной информации (проблема интеллектоемких технологий преподавания) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_buks/pedagog/hrist2/04.php
11. Голант Е. Я. О развитии самостоятельности и творческой активности учащихся в процессе обучения [Текст] / Е. Я. Голант // Воспитание познавательной активности и самостоятельности учащихся: Учен. зап. Казанского пед. института. Вып.67, сб.2 (ч.1) – Казань, 1968. – С.32–44.
12. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 239 с.
13. Егоров С. Ф. Проблема активности и самостоятельности учащихся в дидактике конца XIX и начала XX в [Текст] / С. Ф. Егоров. – М. : 1965. – С. 70–71.
14. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках [Текст] / Б. П. Есипов. – М. : Учпедгиз, 1961. – 239 с.
15. Жорник О. Формування пізнавальної активності учнів у процесі спільної ігрової діяльності / О. Жорник // Рідна шк. – 2000. – № 3. – С. 37–39.
16. Загвязинский В. И. Принципы исследования самостоятельной работы студентов / В. И. Загвязинский, В. С. Бабкина // Актуальные проблемы развития самостоятельной учебной деятельности студентов: сб. науч. ст. / под ред. Л. Г. Вяткина. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1987. – С. 23–34.
17. Закір'янова І. А. Формування соціокультурної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови в процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Закір'янова І. А. – К., 2006. –19 с.
18. Закон про вищу освіту [Електронний ресурс] // Верховна Рада України : офіційний веб-портал. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
19. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение : учеб. пособие / В. А. Козаков. – К. : Высш шк., 1990. – 248 с.
20. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учащегося. Психологическая структура деятельности учащегося и формирование его личности / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1967. – 183 с.
21. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослого / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Просвещение, 1985. – 128 с.
22. Лемберг Р. Г. О самостоятельной работе учащихся / Р. Г. Лемберг // Сов. педагогика. – 1962. – № 2. – С. 15–27.
23. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.

24. Лернер И. Я. О познавательных задачах в обучении гуманитарным наукам [Текст] / И. Я. Лернер // Народное образование. – 1966, № 3 – С. 34–41.
25. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
26. Махмутов М. И. Развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся в школах Татарии. – Казань : Таткнигоиздат, 1963. – 80 с.
27. Мороз В. Д. Самостійна навчальна робота студентів / Віктор Дмитрович Мороз. – Х. : ХМК, 2003. – 64 с.
28. Національна доктрина розвитку освіти України // Професійно-технічна освіта. – 2002. – № 3. – С. 2–8.
29. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 4-е изд. – М. : Шк. пресса, 2002. – 512 с.
30. Переяславська С. О. Організація самостійної пізнавальної діяльності майбутніх учителів інформатики в умовах застосування мультимедійних елементів дистанційного навчання дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Переяславська Світлана Олександрівна. – Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, 2011. – 274 с.
31. Петунин О. В. Формирование познавательной самостоятельности старших школьников в процессе углубленного изучения предметов естественнонаучного цикла [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Олег Викторович Петунин. – Кемерово, 2002. – 24 с.
32. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. Теоретико-экспериментальное исследование / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.
33. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учеб. для студентов пед. вузов: в 2 кн. / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 2000. – 576 с.
34. Половникова Н. А. Воспитании познавательной самостоятельности. – Казань: Таткнигоиздат, 1968. – 203 с.
35. Половникова Н. А. Система воспитания познавательных сил школьников. – Казань: КГПИ, 1975. – 101 с.
36. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии [Текст]: учебное пособие для высших пед. завед. ун-тов. 2-е изд / С. Л. Рубинштейн. – М. : Пед. изд., 1946. – 525 с.
37. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / О. Я. Савченко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Під заг.ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 34–46.

38. Савченко О. Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів. – К. : Рад. шк., 1982. – 176 с.
39. Савченко О. Я. Формирование познавательной самостоятельности младших школьников. – Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Киевский гос. пед. ин-т. – К., 1984. – 48 с.
40. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. 2-е изд. / Михаил Николаевич Скаткин – М.: Педагогика, 1984. – 96 с. (Воспитание и обучение. Б-ка учителя)
41. Солдатенко М. М. Методологічні аспекти організації самостійної пізнавальної діяльності студентів / М. М. Солдатенко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – № 2. – С. 24–30.
42. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний [Текст] / Н. Ф. Талызина. – М., 1975. – 343 с.
43. Ушинский К. Д. Проблемы педагогики / К. Д. Ушинский ; сост. и коммент. Э. Днепров. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 592 с.
44. Ушинский К. Д. Сочинения [Текст] / К. Д. Ушинский. – М.: Изд-во АНП РСФСР, 1948. – Т.8. – 776 с.
45. Харламов И. Ф. Некоторые вопросы совершенствования вузовского обучения [Текст] / И. Ф. Харламов // Сов. педагогика. 1981. – №5. – С. 86–93.
46. Хрипун В. М. Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів на практичних заняттях педагогіки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. М. Хрипун. – К., 1996. – 24 с.
47. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. – М. : Педагогика, 1982. – 208 с.
48. Шимко І. М. Дидактичні умови організації самостійної навчальної роботи студентів вищих навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Шимко Ія Миколаївна. – Кривий Ріг, 2003. – 199 с.
49. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учебн. пособие для пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.

УДК 371.134:811(07)

Валентина Коваль

ОНТОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА

«Професійна компетентність» майбутніх учителів-філологів у педагогічній науці цей термін трактується через поняття «мовна особистість», «програма мовного поведження». Поняття ключових компетентностей належить до сфери узагальнених понять, яке містить комплекс різних компонентів – знань, умінь, навичок, взаємовідносин, цінностей, ставлень та інших чинників, що становлять особистісні й суспільні аспекти життя та діяльності людини і від яких залежить особистий та суспільний прогрес. Науково обґрунтоване вирішення проблеми формування професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога детермінує переосмислення цілей підготовки майбутнього педагога, її реалізацію на компетентно орієнтованій основі.

Ключові слова: професійна компетентність, компетенція, освіта, педагогічна технологія, освітня технологія, критерії, фахова компетентність, філолог, лінгводидактичні принципи, знання, уміння, навички, компетентність, мотивація.

«Профессиональная компетентность» будущих учителей-филологов в педагогической науке этот термин трактуется через понятие «языковая личность», «программа речевого поведения». Понятие ключевых компетентностей относится к сфере обобщенных понятий, которое содержит комплекс различных компонентов – знаний, умений, навыков, отношений, ценностей, отношений и других факторов, составляющих личностные и общественные аспекты жизни и деятельности человека и от которых зависит личный и общественный прогресс. Научно обоснованное решение проблемы формирования профессиональной компетентности будущего учителя-филолога детерминирует переосмысления целей подготовки будущего педагога, ее реализацию на компетентно ориентированной основе.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, компетенция, образование, педагогическая технология, образовательная технология, критерии, профессиональная компетентность, филолог, лингводидактические принципы, знания, умения, навыки, компетентность, мотивация.

«Professional competence» of the future teachers-philologists in pedagogical science this term is interpreted through the concept of «linguistic personality», «program of verbal behavior». The concept of key competencies

belongs to the scope of generalized concepts which contains a complex of different components – knowledge, skills, relationships, values, attitudes and other factors that form personal and social aspects of life, human activities and personal and social progress depends on it. Scientifically based solution to the problem of formation professional competence of the future teacher-philologist determines the objective of training future pedagogue, its realization on competence-oriented basis.

Key words: *professional competence, competence, education, pedagogical technology, educational technology, criteria, professional competence, philologist, linguodidactic principles, knowledge, ability, skills, competence, motivation.*

Поняття компетентнісної освіти прийшло до нас із зарубіжних країн, де у 1997 році в рамках Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади було започатковано програму «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» (скорочена назва «DeSeCo»).

Важливою досліджуваною проблемою стало визначення структури й ієрархії компетентностей, які в багатьох країнах є основою для практичного запровадження компетентнісного підходу.

Класифікація компетентностей, концептуальні положення щодо набуття ключових умінь і компетентностей увійшли до Білої книги, розробленої Європейською Комісією (1996), Меморандуму з освіти впродовж життя (2000), Лісабонської конференції (2001), Плану дій Євросоюзу та Ради Європи (2002), Плану дій з навичок і мобільності Єврокомісії (2002), Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти і прийняті багатьма державами як стратегічна умова для впровадження освіти впродовж життя. Згідно з їх означенням компетентність визначається як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення встановлених стандартів у професійній галузі або діяльності.

Структура професійної компетентності майбутніх учителів відображена в дослідженнях О. Антонової, Л. Васильченко, Н. Глузмана, С. Демченко, А. Журавльова, І. Зимньої, В. Калініна, Л. Карпової, Г. Кравченко, С. Лісової, Н. Лобанової, В. Лугового, А. Маркової, Г. Мартинюк, Л. Мітіної, Г. Назаренко, Ю. Пелеха, М. Поліщук, О. Помету, О. Савченко, Н. Тализіної, А. Хуторського, Р. Шакурова, О. Шапран, А. Щербакова. Дослідники у структурі компетентності як складного інтегративного утворення визначають різні складові: елементи, аспекти, компоненти, підструктури, характеристики, блоки тощо. При цьому всі дослідники пропонують виділити сукупність найбільш

інтегрованих, основних, ключових компетентностей, формування яких повинно здійснюватися у процесі неперервної освіти та, у першу чергу, стати пріоритетним завданням усіх навчальних закладів.

Таким чином метою статі є аналіз розвитку та формування професійної компетентності учителів-філологів.

Ключові компетенції професійної компетентності – це складні узагальнені способи діяльності, що їх опановує студент під час навчання, що припускають засвоєння ним не відокремлених один від одного знань і вмінь, а оволодіння комплексною процедурою, в якій для кожного виділеного напрямку наявна відповідна сукупність структурних компонентів.

У науці відомі спроби структурувати зазначені поняття, хоча однастайності у поглядах не спостерігається.

У своєму дослідженні Е.Павлютенков пропонує структуру професійної компетентності, яка складається з: мотиваційної сфери, що включає сукупність ціннісних орієнтацій, соціальних установок, потреб, інтересів, які складають основу мотивів – усе те, що характеризує спрямованість особистості; операційно-технічної сфери, що являє собою сукупність загальних і спеціальних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей; сфера самосвідомості, що полягає в усвідомленні, оцінці людиною свого знання, поведінки, морального обличчя та інтересів, ідеалів і мотивів поведінки, цілісна оцінка самого себе як мислячої істоти й діяча [1, с. 65].

О. Овчарук, О. Пометун у структурі професійної компетентності виділяють мотиваційний, змістовий та процесуальний компоненти [2].

Т. Симоненко доводить, що формування мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів передбачає мотиваційний, інформаційно-інтелектуальний, компетентнісний компоненти. Вплив мотиваційного компонента на розвиток важливих професійно-комунікативних умінь та навичок студентів очевидний, адже вдосконалення показників цілісного утворення може відбуватися за умови сприяння цьому процесу соціуму, за умови відчуття студентами суспільної потреби в набутті професійно вагомих комунікативних якостей, що орієнтуватиме їх мовнокомунікативне вдосконалення, а також внутрішньої потреби особистості в саморозвитку. Інформаційно-інтелектуальний компонент передбачає конкретизацію його в структурі змісту філологічної освіти [3].

На думку Н. Запрудського, в структуру професійної компетентності входять пізнавальні мотиви, раніше засвоєні професійно значущі знання, надлишкові або «несвоєчасні» знання, аспекти підготовки, які має засвоїти майбутній учитель, результативні діагностики і само діагностики [4, с.11].

Поняття компетентності охоплює не тільки когнітивний і операційно-технологічний складники, а й мотиваційний, етичний,

соціальний та поведінковий[5;6].

О. Піскунов до змісту професійної компетентності включає інваріантну (ядро) і варіативну частини, що утворюють деяку сукупність, яка володіє елементами цілісності. Інваріантну (обов'язкову) частину становлять: фундаментальні знання в галузі філософських, психолого-педагогічних і методичних наук; технологічні знання в галузі організації різних форм та видів навчальної та позааудиторної діяльності; професійно-педагогічні вміння [7, с.62-63].

Автор підкреслює, що перерахованими компонентами інваріантної частини можна оволодіти лише в умовах спеціально організованої психолого-педагогічної та предметної діяльності в вищому педагогічному закладі. Варіативна частина передбачає врахування особливостей профілю наукової підготовки студента, його особистих інтересів і схильностей.

У деяких роботах з професійної компетентності вчені Н. Кузьміна [8], М. Лукьянова [9] акцентують увагу на пріоритетному розвитку діяльнісного компонента в її складі, розуміють досліджуване поняття «сукупністю вмінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу по-особливому структурувати наукове і практичне знання з метою кращого розв'язання педагогічних завдань» [8].

Їх впровадження відбувається поступово та супроводжується широким обговоренням та ґрунтовним науковим підходом.

Виділення у складі професійної компетентності лише діяльнісного компонента (різні вміння і здатність реалізації їх на практиці), на наш погляд, є вузьким і недостатнім. Залишається поза увагою система знань психолого-педагогічного і предметно-методичного циклу (гностичний компонент), що є, на нашу думку, семантичним визначником поняття «компетентність» [10, с. 11].

Можна виокремити низку підструктур, які визначено вітчизняними й зарубіжними науковцями у структурі професійної компетентності педагогічних працівників: мотиваційну, мотиваційно-ціннісну (смыслову, вольову), мотиваційно-вольову; когнітивну, когнітивно-творчу; професійні (об'єктивно необхідні) психологічні і педагогічні знання; професійні (об'єктивно необхідні) педагогічні вміння; змістову; предметно-практичну; особистісний досвід; поведінкову; професійні психологічні позиції, налаштування вчителя, які визначаються вимогами до його професії; ціннісно-смыслову, етичну; процесуальну; діяльнісна, операційно-діяльнісну, особистісно-діяльнісну; комунікативну; емоційно-вольову; оцінно-впроваджувальну; операційно-технологічну, інструментально-технологічну, операційну; особистісну; особистісні особливості, які забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями і вміннями; рефлексивно-перцептивну, рефлексивну; саморегулятивну; емоційно-вольову регуляцію процесу і результату вияву компетентності; соціальну.

На основі проведеного аналізу наукової літератури легко встановити

взаємозв'язок між окремими аспектами структури професійної компетентності, визначеними різними дослідниками. Окремі аспекти визначаються авторами з використанням різних назв, однак є подібними за суттю, взаємодоповнюють і поширюють одна одну, наприклад: мотиваційна і мотиваційно-ціннісна; когнітивна і когнітивно-творча; змістова і пізнавально-змістова; діяльнісна, операційно-діяльнісна й особистісно-діяльнісна; емоційно-вольова, саморегулятивно-вольова і саморегулятивна; рефлексивна і рефлексивно-перцептивна.

До одного ряду відносяться складові структури професійної компетентності, пов'язані з операційними й технологічними особливостями педагогічної діяльності, а саме: операційно-діяльнісна, особистісно-діяльнісна, операціонально-технологічна, інструментально-технологічна, операційна; мотиваційно-ціннісна, ціннісно-сміслова.

Окрім цього, у структурі професійної компетентності представлені складові, які у класифікаціях різних науковців входять до різних підструктур або мають різні назви, однак взаємопов'язані і взаємодоповнюють одна одну. Аналіз сучасних дослідницьких підходів до компонентного змісту поняття «професійна компетентність учителя» показав, що проблему активно вивчають у вітчизняній науці, свідченням чого може бути велика кількість дефініцій та вкладений у них різний зміст.

Як відомо, критерій (в перекладі з грецької мови – засіб, переконання, мірило) – такі розпізнавальні ознаки, на основі яких проводиться оцінка або класифікація чого-небудь.

У виділеній структурі когнітивно-творчий компонент характеризується лінгводидактичною компетенцією: об'ємом знань, їх системністю, глибиною, міцністю, усвідомленістю, творчим підходом до реалізації отриманих знань. До таких знань відносяться: методологічні (філософські знання; знання загальних законів і категорій діалектики, законів розвитку, знання теорії пізнання, загальнонаукових методів (емпіричного та теоретичного дослідження, наукового пізнання); знання методології педагогічного процесу, методологічних принципів дослідження проблем у сфері освіти; теоретичні (знання принципів побудови вітчизняної освіти, її системи й змісту освітніх програм: системи принципів і засобів особистісно-орієнтованої взаємодії з дітьми; знання психолого-педагогічних умов для розвитку пізнавальної мотивації та здібностей дітей; знання психологічних основ педагогічної діяльності; спеціальні (знання педагогічних технологій, сучасних інноваційних методичних систем навчання та виховання; знання методів активізації інтелектуальної діяльності та шляхів загального особистісного розвитку дітей; знання методів, засобів і форм організації роботи та управління життям дитячого колективу).

Показником когнітивно-творчого компоненту є когнітивна компетенція: знання предмета, який викладається; йому необхідні знання базисного навчального плану й можливостей інтеграції змісту предмета з

суміжними дисциплінами; інформаційна компетенція: здатність використовувати засоби формування та формулювання власних думок безпосередньо через мову, а також у процесі сприйняття та передачі інформації, уміння користуватися правилами побудови змісту висловлювання, тобто знати, «що сказати» і «як сказати», здатність користуватись змістовним предметом спілкування; сформованість компетенцій аудіювання, говоріння, читання та письма; мовленнєва компетенція: знання студентів національно – культурної специфіки мовленнєвої поведінки, що сприяє формуванню здатності відбирати та використовувати елементи соціокультурного контексту для здійснення комунікативних намірів; здатність використовувати правила діалектного та розмовного мовлення в спілкуванні; засвоєння мови через соціалізацію, тобто вміння вступати в комунікативні відносини з іншими людьми; здатність орієнтуватися в соціальній ситуації та управляти нею; лінгвокраїнознавча компетенція – сукупність знань про країну мови, що вивчається, а також здатність використовувати національно-культурний компонент мови з метою спілкування. Когнітивно-творчий компонент включає знання про способи виконання різних видів пізнавальної діяльності, етапів управлінської діяльності (цілепокладання, планування, організація, контроль, коригування, аналіз ходу і результатів діяльності, оцінювання; способи діяльності із застосуванням наочності та навчальними посібниками; способи раціональної навчальної діяльності, самоуправління; прийоми і засоби засвоєння навчального матеріалу, «відкриття» нового знання; систематизацію знань, моделювання навчальної інформації; самостійне конструювання нового досвіду; пізнавальні запитання як такі, в яких відбивається прагнення щось уточнити, переосмислити або відобразити своє «знання про незнання».

Крім того, вчитель повинен володіти сучасними психолого-педагогічними концепціями навчання та виховання; розуміти значущості педагогічної діяльності.

Критерієм мотиваційно-ціннісного компоненту є соціальна компетенція: мотивація досягнення компетентності, яка являє собою тип мотивації, пов'язаний з потребою людини досягти бажаного результату. Ми розглядали мотивацію досягнення як систему спонукань, мотивів інтересів, притаманних особистості, що стосуються досягнення професійної компетентності.

Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає інтелектуальну компетенцію, тобто потребу майбутнього вчителя у вдосконаленні знань, прагнення до самоосвіти; розуміння необхідності значущості цих знань у житті людини і в професійній діяльності вчителя, передбачає усвідомлення, аналіз власного досвіду і результатів своєї діяльності. До показника цього компоненту відноситься рефлексивні компетенція: рівень професійної самосвідомості майбутніх учителів-філологів, який містить

самоідентифікацію, адекватну самооцінку професійно значущих якостей особистості і стійку рефлексивну позицію майбутніх педагогів, вираження свого ставлення (радості, бажання допомогти, захопленості, готовності до самоаналізу тощо) до явищ довкілля, власного життя, навчання за допомогою різних засобів, у тому числі у формі художніх образів та понять, усвідомлення та виявлення позитивного ставлення до самого себе, до інших людей, до світу взагалі, праці (у тому числі і навчальної), виявлення впевненості у власних силах, знання своїх індивідуальних особливостей, виявлення готовності до діалогу, критичний аналіз власних дій, думок та готовність змінювати їх.

Критерієм діяльнісно-практичного компоненту є сукупність умінь і навичок, які формуються у процесі вивчення фахових дисциплін, технологію їх застосування у професійній діяльності. В основі діяльнісно-практичного компонента лежать фахові вміння, які засвоюються студентами в процесі діяльності учіння, виступають і як продукти (результати) цієї діяльності, і як необхідна передумова подальшої діяльності учіння. Цей компонент включає також уміння цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії, прийоми самоконтролю, самокорекції, перенесення відомих способів дій у нові, нетипові ситуації; уміння виконувати всі етапи управлінської діяльності, результат якої є готовність учителя керувати колективом та самим собою. Сьогодні освіті потрібен учитель не тільки добре обізнаний у своєму предметі, але здатний створити умови, що сприятимуть розвитку та саморозвитку особистості дитини. Це веде до пошуку та засвоєння нових методів діяльності вчителя, який повинен будувати свою педагогічну діяльність, спираючись на науково-обґрунтовані процеси управління.

Критерієм діяльнісно-практичного компоненту є технологічна компетенції: володіння педагогічними технологіями, відчуття внутрішньої необхідності у їхньому постійному застосуванні, у використанні інноваційних технологій.

Ефективність формування професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога значною мірою залежить від визначення його рівневої характеристики.

Ключовими компетенціями та відповідними їм ключовими компетенціями визначено: предметно-фахову компетентність (інформаційна, лінгводидактична, мовленнєва, лінгвокраїнознавча, літературознавча компетенції); особистісно-комунікативну (світоглядно-ціннісна, соціальна (соціокультурна), особистісна, інтелектуальна, комунікативна, життєва, спеціальна (рефлексивна) компетенції); діяльнісно-технологічну (проектувальна, дослідницько-пошукова, методична, інтерактивна, технологічна компетенції).

Компонентний склад представлений компонентами, критеріями, рівнями та їх показниками. Визначено когнітивно-творчий, мотиваційно-

ціннісний, діяльнісно-практичний компоненти. Їх критеріями є: когнітивно-творчого (система уявлень, поглядів, знань, що відображають індивідуально-своєрідні активні способи пізнавального ставлення студента до того, що вивчається; знання (загальнотеоретичні, методологічні, спеціальні), вміння, навички; творча самореалізація; розуміння значущості педагогічної діяльності); мотиваційно-ціннісного (усвідомлення себе носієм національних цінностей, мотивація досягнення компетентності, рівень професійної самосвідомості, комунікативність, емоційна гнучкість, способи поведінки, вільне оперування отриманими знаннями та вміннями, самостійний пошук знань; перенесення відомих способів дій в нові, нетипові ситуації, виявлення активності думки, ініціативності, самостійності в оцінці своїх дій, прогнозування сенсів життя); діяльнісно-практичного (фахові вміння, способи навчально-пізнавальної діяльності, активність, професійна мобільність, оволодіння педагогічними технологіями, використання прийомів педагогічної майстерності).

Аналіз різноманітних підходів щодо визначення показників ефективної підготовки майбутнього вчителя-філолога дає підстави для висновку, що актуальними у виділеній структурі професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога, що включає предметно-фахову, особистісно-комунікативну, діяльнісно-технологічну компетентності, є такі ключові компетенції: світоглядно-ціннісна, соціальна (соціокультурна), особистісно-мотиваційна, інтелектуальна, інформаційна, комунікативна, когнітивна, життєва, дослідницько-пошукова, спеціальна (рефлексивна), лінгводидактична, мовна, іншомовна, мовленнєва, лінгвокраїнознавча, літературознавча, методична, інтерактивна, технологічна на основі яких вона і формується

Науково обґрунтоване вирішення проблеми формування професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога детермінує переосмислення цілей підготовки майбутнього педагога, її реалізацію на компетентнісно орієнтованій основі та потребує подальшого дослідження у межах педагогічних ВНЗ України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Пискунов А. И. Педагогическое образование: цель, задачи и содержание. / А. И. Пискунов // Педагогика. 1995. – № 4. – С. 59–63.
2. Запрудский, Н.И. Научно-педагогическое обеспечение повышения квалификации учителей естетственно-математических предметов: дис. в форме научного доклада. док. пед. наук. / Запрудский Н. И. – Минск, 1993. – 36 с.
3. Кодлюк Я. П. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів як пріоритет модернізації вищої освіти України / професійні компетенції та компетентності вчителя / матеріали регіонального науково-практичного семінару 28–29 листопада 2006 р. Тернопіль:

- вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – 188 с.(с.10–13)
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
 5. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Кузьмина Н. В. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.
 6. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 56–61.
 7. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 5–15.
 8. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн : [кол. монографія] / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук.– К. : «К.І.С.», 2004. – С. 16–25. – (Бібліотека з освітньої політики).
 9. Павлютенкова, Е. М. Профессиональное становление будущего учителя. / Е. М. Павлютенкова // Педагогика, 1990. № 11. – С. 64–69.
 10. Симоненко Тетяна Володимирівна. Формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / – К., 2007. 13.00.02. – теорія і методика навчання (українська мова).
 11. Ляска О. П. Психолого-педагогічні принципи реалізації компетентнісного підходу у підготовці інженера-педагога / Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Психологічні науки. / [редкол.: Г.К. Радчук відп. ред. та ін.]. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2012. – Вип.4. – С.32–38.
 12. Олена Селіванова. Засади сучасної лінгвометодології. Проблеми та перспективи розвитку української науки на початку третього тисячоліття» Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Проблеми та перспективи розвитку української науки на початку третього тисячоліття» // Збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницький, 2011 р. – с.172–175
 13. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; За ред. З. Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
 14. Шуляр В. І. Стратегії формування літературної компетентності читача. – с. 34–40

УДК 378.011.3-051: 654.197

Крістіана Носова

МОВНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ТЕЛЕЖУРНАЛІСТІВ

З'ясовано сутність поняття «невербальне спілкування», досліджено, що спілкування насамперед має розуміти співрозмовника. Розглянуто професійне спілкування, як ділове спілкування, яке здійснюється в умовах конкретної професійної діяльності і враховує її специфічні особливості. Професія тележурналіста вимагає спеціальних знань, умінь, навичок, крім загальних закономірностей необхідно враховувати і специфічні закономірності ділового спілкування, які стосуються певної професії. Висвітлено значення діалогу у спілкуванні. Виділено важливі аспекти у культурі формування професійного спілкування та відмічено важливість мовленнєвого спілкування у формуванні культури майбутнього тележурналіста.

Ключові слова: мова тележурналіста, діалог, вербальне спілкування, невербальне спілкування, ділове спілкування, культура мови, засоби масової інформації.

Выяснено сущность понятия «невербальное общение», исследованы, что общение в первую очередь должен понимать собеседника. Рассмотрено профессиональное общение, как деловое общение, которое осуществляется в условиях конкретной профессиональной деятельности и учитывает ее специфические особенности. Профессия тележурналиста требует специальных знаний, умений, навыков, кроме общих закономерностей необходимо учитывать и специфические закономерности делового общения, относящихся к определенной профессии. Определено значение диалога в общении. Выделены важные аспекты в культуре формирования профессионального общения и отмечено важность сказанного общения в формировании культуры будущего тележурналиста. Отмечено важность языкового общения в формировании культуры будущего тележурналиста.

Ключевые слова: речь тележурналиста, диалог, вербальное общение, невербальное общение, деловое общение, культура речи, средства массовой информации.

The essence of the concept of «nonverbal communication» investigated that communication must first understand the interlocutor. Professional communication are considered as business communication, which is carried out in a particular professional activity and takes into account its specific characteristics. Journalist profession requires special knowledge and skills, in

addition to the general laws should take into account the specific patterns of business communication relating to a particular profession. Deals with the importance of dialogue in communication. Highlight important aspects of culture in the formation of professional communication and noted the importance of spoken communication in shaping the culture of the future journalist. Comparison and analysis of the essential characteristics of the skills they can provide some of which require further investigation: speech communication, the ability to build the optimal broadcasting in psychological terms, the impact of speech; possession of non-verbal means of communication, orientation as the interlocutor account the social perception; volitional qualities is the ability to control his behavior; communication in humans; being creative; orientation in terms of communication, orientation in the situation of communication; targeted communication, organization management, proper planning and implementation of communication systems, adequate content of the act of communication means of communication; self-presentation; professional contact; and maintaining a sense of feedback in communication

Key words: *language journalist, dialogue, verbal communication, nonverbal communication, business communication, culture, language, media.*

Всебічне вивчення проблем культури спілкування тележурналістів є одним з актуальних завдань сучасних мовознавчих, психо- та соціолінгвістичних, лінгводидактичних студій. На етапі активізації державотворчих процесів у демократичному руслі велика увага приділяється лінгвістичному аспектові діяльності засобів масової інформації, зокрема, телебачення.

Багатоаспектність такого явища, як усне мовлення, цілком закономірно ставить його в центр наукових зацікавлень вітчизняних та зарубіжних дослідників, причому не лише мовознавців, а й психологів, соціолінгвістів, письменників, журналістів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що у поле зору дослідників потрапляють, зокрема, такі аспекти дослідження специфіки усного мовлення: загальнотеоретичні проблеми культури мови (В. Костюк, О. Сербенська); психологія усного мовлення (О. Леонтьєв); комунікативні стратегії (Г. Китайгородська); культура ділового спілкування (А. Симкачева).

Мета статті – проаналізувати мовні аспекти щодо особливостей професійного спілкування тележурналіста.

Сучасна концепція журналістської мовотворчості має ґрунтуватися на фундаменті, закладеному українськими публіцистами, письменниками попередніх поколінь, які формували наукову і громадську думку ХХ століття. Накреслені ними духовні і моральні орієнтири і сьогодні не повинні бути анахронізмом, критерії духовної і соціально відповідальної журналістики допоможуть українським мас-медіа зберегти національну ідентичність, створити бар'єр для тотального збайдужіння до проблем

культури мови, відповідальності журналістів не тільки за зміст оприлюдненої інформації, але й за форму її подання. В умовах сьогодення, «важливо знайти рівновагу між державною мовою і довкіллям, продукувати і поширювати «екологічно чисті» тексти, прагнути до гармонії, яку творить людина – мова – суспільство» [3, с. 23–33]. Важливими у концепції журналістської мовотворчості є публікації, в яких наголошено на тісному зв'язку мови і духовності.

Культура мови сучасних засобів масової інформації потребує ґрунтовного вивчення, мета якого – виявити відхилення від норм, різноманітні інтерфедеми і створити передумови для підвищення мовностилістичного рівня сучасних медій. Помилки в засобах масової інформації стосуються лексичного, фразеологічного, морфологічного, синтаксичного рівнів мови, повторювані нормативи руйнують мовну структуру, демонструють зневагу до мови, нації, держави. Висококультурним є мовлення не тільки нормативне, а й багате на виражальні засоби, різноманітне, творче. Поняття культури мови надзвичайно об'ємне.

Мовленнєве спілкування; орієнтування у співрозмовникові, тобто моделювання його комунікативно важливих особливостей особистості; орієнтування в умовах комунікативного завдання (правильно вибрати зміст спілкування, знайти адекватні засоби для передачі цього змісту, спланувати своє мовлення, забезпечити зворотний зв'язок). У роботах із проблеми спілкування спеціаліста з аудиторією [2, с. 97–100] поглиблює суттєві характеристики таких комунікативних умінь як професійний контакт з аудиторією, мовленнєвий вплив, невербальні засоби спілкування. Спеціаліст повинен володіти основними з найважливіших якостей, а саме: вольовими якостями (уміннями управляти своєю поведінкою); якостями уваги (спостережливість, гнучкість (переключення) і т.п.); уміннями соціальної перцепції; уміннями «подавати» себе у процесі спілкування; уміннями оптимально будувати своє мовлення у психічному плані (уміння мовленнєвого та не мовленнєвого контакту) [3, с. 23–33].

Для досягнення мети спілкування необхідно: володіти оптимальним темпом мовлення; використовувати жести адекватно ситуації спілкування; забезпечувати мімічну рухомість обличчя; підтримувати, знаходити і змінювати теми розмови; встановлювати контакти з незнайомою людиною і вміло закінчувати спілкування.

У науковій літературі професійне спілкування – це ділове спілкування, яке здійснюється в умовах конкретної професійної діяльності і враховує її специфічні особливості. Оскільки будь-яка професія вимагає спеціальних знань, умінь, навичок, крім загальних закономірностей необхідно враховувати і специфічні закономірності ділового спілкування, які стосуються певної професії.

«Ділове спілкування є просуванням у розв'язанні проблем шляхом зіставлення (зіткнення, асиміляції, узгодження, взаємозбагачення)

предметних позицій» [4, с. 30–40]. Головним у діловому спілкуванні є предмет спілкування, тобто спільна справа і ставлення учасників до неї. Предметні позиції партнерів є визначальними у процесі спілкування, а здатність розуміти предметні позиції один одного складає необхідну умову успіху ділової комунікації.

Можна узагальнити характерні риси ділового спілкування: предметом ділового спілкування є спільна справа і ставлення учасників до неї; потреба в діловому спілкуванні визначається виробничою необхідністю у розв'язанні проблем і веденні переговорів; мотивами ділового спілкування є інтереси справи; мовні дії регламентуються встановленими правилами поведінки і мають формально-рольовий, не особистісний характер; метою ділового спілкування є розв'язання професійних і соціальних завдань.

Ділове спілкування – це специфічна форма взаємодії людей, що здійснюється на основі встановлених норм і спрямовується на ефективне виконання спільної діяльності. Ділове спілкування властиве людям, які виконують певний вид професійної діяльності. Воно ґрунтується на загальних соціально-психологічних закономірностях і орієнтується на успішне й ефективне виконання професійних обов'язків, включає обмін пропозиціями, вимогами, поглядами, мотивами з метою розв'язання конкретних проблем, підписання угод чи встановлення інших відносин між суб'єктами спільної діяльності.

Необхідно зазначити, що основою поділу професійного спілкування на види є ступінь участі або неучасті в ньому мови (усної і писемної). За цією ознакою виокремлюють вербальне і невербальне спілкування.

Вербальне спілкування – словесне спілкування, учасники якого обмінюються висловлюваннями щодо предмета спілкування за допомогою мови, системи знаків, які служать засобом спілкування; невербальне спілкування – обмін інформацією між людьми за допомогою немовних комунікативних елементів (жестів, міміки, виразу очей, постави та ін.), які разом із засобами мови забезпечують створення, передавання і сприйняття повідомлень.

Існує два типи професійного вербального спілкування: безпосереднє (пряме) і опосередковане (непряме). Уся система безпосереднього й опосередкованого спілкування впливає на розвиток як особистості, так і взаємин між людьми.

Вербальне спілкування – безпосередній усний контакт між учасниками спілкування («обличчям до обличчя»), у якому інформація передається за допомогою мовних знаків та інтонаційних засобів (підвищення або зниження тону, манера мовлення, що виражає почуття, ставлення до предмета, висловлювання), та охоплює елементи невербального (жести, міміку, пози). Розрізняють такі форми прямого вербального спілкування:

- індивідуальне монологічне (передавання усної інформації без зворотного зв'язку);
- індивідуальне діалогічне (відбувається між двома людьми й передбачає зворотний зв'язок між відправником і реципієнтом);
- групове монологічне (учасниками є троє і більше осіб). Модифікацією такого спілкування є публічний виступ керівника перед колективом (лекція, доповідь);
- групове діалогічне – форма колективного обговорення проблем, ситуацій, пропозицій на ділових парадах, засіданнях колегіальних органів управління тощо.

Особливістю непрямого вербального спілкування є відсутність безпосереднього контакту між учасниками, інформація позбавлена емоційного (інтонаційного) наповнення й не супроводжується невербальними засобами спілкування. За письмової форми непрямого вербального спілкування інформація передається від відправника до реципієнта у формі відповідного документа, у якому зафіксовані атрибути ділових контактів (назва організації-відправника й організації-отримувача, дата відправлення, номер реєстрації вихідної кореспонденції, підпис відповідального працівника), що є її перевагами. Основні недоліки такої форми спілкування – обмеженість інформації, яку можна подати письмово, затримання в часі між відправленням інформації й отриманням зворотного зв'язку від реципієнта, ймовірність виникнення помилок при розшифруванні повідомлення.

Зіставлення та аналіз суттєвих характеристик досліджуваних умінь дозволяють виділити певні їх групи, що потребують подальшого вивчення: мовленнєве спілкування, вміння оптимально будувати своє мовлення в психологічному плані, мовленнєвий вплив; володіння невербальними засобами спілкування; орієнтування у співрозмовника якості уваги соціальної перцепції; вольові якості, тобто вміння управляти своєю поведінкою; спілкування на людях; творче самопочуття; орієнтування в умовах спілкування, орієнтування в ситуації спілкування; цілеспрямована організація спілкування й управління ним, правильне планування та здійснення системи комунікації, знаходження адекватних змісту акту спілкування комунікативних засобів; самопрезентація; завоювання ініціативи; організація пристосувань; професійний контакт; відчуття й підтримування зворотного зв'язку у спілкуванні.

Нагадаємо, що визначення суттєвих характеристик уміння мовленнєвого спілкування, яке вирізняється В. О. Кан-Каликом й О. О. Леонтьєвим, потрібно пов'язувати з аналізом досліджень О. Ф. Бондаренко, Л. А. Гапоненш, Н. А. Головань, З. Г. Зайцевої, Л. М. Зінченко, Є. І. Камінського, Г. П. Макарової, С. Я. Романіної, О. В. Самарової.

Звернемо увагу на той факт, що О. О. Леонтьєв та В. О. Кан-Калик

лише у загальних рисах характеризують уміння володіти невербальними засобами спілкування. Тому, вважаємо, що визначення структури цих умінь як комунікативних умінь педагога слід пов'язувати з результатами досліджень Є. О. Єрмолаєвої, Г. О. Ковальова, В. О. Лабунської.

Психологічні особливості формування соціально-перцептивних умінь у майбутніх тележурналістів знайшли відображення в багатьох дисертаційних дослідженнях, зокрема, у роботах Л. С. Базилевської, Л. Д. Єршової, С. В. Кондратьєвої, А. П. Коняєвої. Уміння управляти своєю поведінкою й самопочуттям у спілкуванні, на нашу думку, входять до складу вміння створювати творче самопочуття в означеній діяльності. Різні аспекти цього вміння знайшли відображення в роботах В. О. Кан-Калика, А. О. Прохорова, І. В. Страхова. У кожній групі комунікативних умінь вирізняємо ті, які до свого складу включають інші вміння та забезпечують реалізацію компонентів педагогічного спілкування. Такий підхід до визначення елементів системи комунікативних умінь розглядаємо як результат осмислення поданих матеріалів із досліджуваної проблеми. Зазначимо, що кожне комунікативне вміння отримує ту назву, яка найбільш вдало обґрунтована у відповідних наукових дослідженнях. З огляду на викладене підкреслимо, що комунікативні вміння ми розглядаємо як вид професійних умінь педагога, які забезпечують реалізацію компонентів педагогічного спілкування.

Осмислення результатів аналізу досліджень О. О. Леонтьєва, Ф. М. Китайгородської, А. В. Мудрика дозволяє встановити елементи системи комунікативних умінь, які включають до свого складу: мовленнєве вербальне спілкування; володіння немовленими (невербальними) засобами, професійно-педагогічною увагою, соціальною перцепцією; орієнтування в ситуації спілкування; створення творчого самопочуття; самопрезентація; використання «приспосувачів», завоювання ініціативи; побудову та реалізацію плану спілкування.

Слово, що звучить з екрана, доповнене мімікою, жестом, інтонацією, збагачує аудіовплив не лише інформативно, а й емоційно, образно. Внутрішня енергія, динаміка мовлення на телеекрані значно вища, ніж у міжособовому спілкуванні. Телемовлення – це сучасний різновид ораторського мистецтва, що поділяється на підвиди залежно від ролі, місця мовця на екрані. У тележурналістиці особливо важлива наповненість слів думками, авторськими концепціями з метою впливу на глядача. Хоча ці думки та концепції можуть і не звучати відкрито, а існувати ніби в підтексті. Підтекст у тележурналістиці розуміють не ланцюг якихось ілюстрованих картин, покликаних оживити свідомість, а ті думки, ідеї, в кінцевому рахунку ідеали, в ім'я яких робиться той чи інший коментар, та чи інша передача.

Система мовних акцентів, засобів художньо-публіцистичної образності для аргументації ідеї – не просто пояснює, а активно впливає на

глядача, залучає сучасну людину до співучасті, співпереживання аудіовізуального відтворення подій планети в межах власного житла. Дуже важливо, щоб з телеекрану звучала жива, незаштампована мова, на очах глядача народжувався відвертий монолог чи невимушена бесіда.

Діалогічність – одна з основних ознак журналістського спілкування, відтак культура діалогу, володіння уміннями і навичками діалогічної взаємодії у мотиваційній, пізнавальній, діяльній, почуттєвій і комунікативній сферах є найважливішою характеристикою якості професійної культури майбутніх журналістів.

Діалог – це не просто мовленнєвий контакт, не тільки обмін думками двох людей, це надзвичайно серйозний і відповідальний, оскільки соціально-психологічна сфера стосунків учасників діалогу передбачає визнання рівності їх прав. У процесі діалогу висловлювання його учасників стають соціологічною категорією, бо діалог – це врахування думок і уявлень учасників суспільного діалогу. Діалог – універсальний засіб взаємодії людей. «Його роль особливо зростає в період демократизації суспільства. Наше майбутнє багато в чому залежить від уміння організувати продуктивний діалог в найрізноманітніших сферах людської діяльності, адже не існує альтернативи для діалогу як способу взаємодії між людьми» [1, с. 3].

Оскільки мета діалогу – знайти оптимальне вирішення проблеми, зіставити різні погляди, ідеї, думки та підходи, володіння мистецтвом діалогічного спілкування є однією з основних професійних рис майбутнього журналіста. Діалог – це співтворчість, продукт взаємодії співрозмовників. Запорукою успішної діалогічної ситуації є толерантність, повага до партнерів по діалогу, визнання їх права на власне бачення проблеми.

Володіння засобами управління діалогом є необхідною умовою його успіху. Журналістика дедалі більше стає головним засобом і ареною соціального діалогу, забезпечуючи його інформативну наповненість, поєднуючи спілкування, взаємодію, контакт, обговорення, розмову, обмін думками, переговори, консультації у спільних діях до взаєморозуміння, сукупність полеміки й дискусії, критики й самокритики, боротьби протилежних поглядів і думок, різних точок зору [5, с. 112–116].

Професійна культура діалогу тележурналіста полягає в досконалому володінні комунікативними навичками, вмінні будувати конструктивний, якісний, цивілізований діалог, що є ознаками культури спілкування і професійної культури загалом.

Діалог неможливий без культури спілкування. широко використовується поняття діалогу: як основу людської свідомості, загальну сутність гуманітарного мислення; визначається як особливість культури, сенс життя людини, суспільних відносин. Оскільки діалог – це діалектичний шлях до істини, навчатися вмінню вести діалог означає навчатися діалектичному мисленню.

Сьогодні в усіх сферах життя володіння мистецтвом діалогічного спілкування є конче необхідним, оскільки діалог є основою людського взаєморозуміння. Тележурналістика «стає відображенням дисгармонії соціальних зв'язків, нестабільності становища людини в цьому світі» [6, с. 82–85].

Культура діалогу, володіння уміннями і навичками діалогічної взаємодії у мотиваційній, пізнавальній, діяльнісній, почуттєвій і комунікативній сферах є найважливішою характеристикою якості професійної культури майбутніх журналістів.

Журналістика дедалі більше стає головним засобом і ареною соціального діалогу, забезпечуючи його інформативну наповненість, поєднуючи спілкування, взаємодію, контакт, обговорення, розмову, обмін думками, переговори, консультації у спільних діях до взаєморозуміння, сукупність полеміки й дискусії, критики й самокритики, боротьби протилежних поглядів і думок, різних точок зору.

Отже, ми в змозі зробити такі висновки: ми розглядали професійне спілкування, як ділове спілкування, яке здійснюється в умовах конкретної професійної діяльності і враховує її специфічні особливості.

Оскільки професія тележурналіста вимагає спеціальних знань, умінь, навичок, крім загальних закономірностей необхідно враховувати і специфічні закономірності ділового спілкування, які стосуються певної професії. Подальші наші розробки будуть спрямовані на процес культури мовлення майбутніх тележурналістів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Китайгородська Г. Метод активизации возможностей личности и коллектива / Г. Китайгородська. М. : 2001.– С. 9–14.
2. Костюк В. Формування мовної культури майбутнього журналіста / В. Костюк // Вісник Сумського державного університету. – 2006. – № 3 (87). – С. 97–100.
3. Леонтьев А. Деятельность. Сознание. Личность / А. Леонтьев. – М. : МГУ, 1975. – С. 23–33.
4. Мудрик А. Социализация человека: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А. Мудрик. – М. : Издат.центр «Академия», 2004. – С. 30–40.
5. Сербенська О. Культура усного мовлення. К. 2004. – С. 112–116.
6. Симкачева М. Журналистское образование сегодня (практический аспект) / М. В. Симкачева, Р. П. Баканов // Тонус: Научное и учебно-методическое издание факультета журналистики и социологии КГУ. – Казань : Изд-во Казан. гос. ун-та. – 2005. – № 10. – С. 82–85.

УДК 371.378.011

Анастасія Ратушинська

АРТ-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Стаття присвячена обґрунтуванню потенціалу арт-педагогіки як актуального супроводу в професійній підготовці майбутнього вчителя. Розглянуто взаємозв'язок арт-педагогіки із загальною педагогікою. Виявлено специфіку залучення мистецтва у навчальний процес. Розкрито арт-педагогічний супровід як новий вид супроводу освітнього процесу, спрямований на індивідуально-особистісне сприйняття і ціннісне осмислення змісту навчання і виховання, на оптимізацію та гуманітаризацію освітньої взаємодії, на створення умов для творчої самореалізації педагогів.

Ключові слова: арт-педагогіка, виховання, навчання, художня культура, мистецтво, особистість, розвиток, творчість, психіка.

Статья посвящена обоснованию потенциала арт-педагогика как актуального сопровождения в профессиональной подготовке будущего учителя. Рассмотрена взаимосвязь арт-педагогика с общей педагогикой. Выявлена специфика привлечения искусства к учебному процессу. Раскрыта арт-педагогическая поддержка как новый вид сопровождения образовательного процесса, направленный на индивидуально-личностное восприятие и ценностное осмысление содержания обучения и воспитания, на оптимизацию и гуманитаризацию образовательного взаимодействия, на создание условий для творческой самореализации педагогов.

Ключевые слова: арт-педагогика, воспитание, обучение, художественная культура, искусство, личность, развитие, творчество, психика.

The article seeks to substantiate the potential of art-pedagogy as a current support in the professional training of future teachers as well as to show the interrelation of art-pedagogy and general pedagogy, and to demonstrate the specificity of attracting art into the learning process. The article offers a description of art-pedagogy as a new kind of support of the educational process. The method is aimed at the individual perception of education and self-development, and understanding of its value. Art-pedagogy helps to optimize the process of educational interaction and to create conditions for a creative self-realization of teachers. As the main areas of art and educational activities can be considered promotion and organization of independent art teacher participants of the educational process and creation of educational space system of moral and aesthetic interaction through the integration of art, education, psychology and other areas of human nature.

Key words: *art-pedagogy, education, training, art and culture, art, personality development, creativity, psyche.*

Глобальні процеси, що розгортаються на соціально-економічному, інформаційному, духовному рівні в масштабах планети, загострюють проблему вдосконалення системи освіти відповідно до викликів часу. В умовах перетворення української школи зростає науково-практична необхідність пошуку ефективних моделей, інноваційних форм і методів побудови освітнього процесу, які зможуть забезпечити сприятливі умови для особистісного та професійного самовизначення людини.

Класичні університети звертаються до нових освітніх технологій – особистісного зростання студента, орієнтованих на варіативність, суб'єктність, творчу індивідуальність майбутніх фахівців, максимально готових до практичної діяльності, здатних швидко включитися в творчі інноваційні процеси, бути успішним в професійній діяльності і виявляти високий рівень готовності до її виконання. Сказане повною мірою відноситься до майбутніх вчителів. З метою відродження духовних загальнолюдських цінностей особливо актуальною є поява арт-педагогіки.

Арт-педагогіка – сучасний, практикоорієнтовано формуючий напрямок педагогічної науки, що вивчає природу, закономірності, принципи, механізми і універсальні способи залучення засобів мистецтва для вирішення різноманітних педагогічних завдань.

Ідея арт-педагогічного супроводу професійної підготовки вчителя, переходячи з області дискусій в область практичного застосування, зустрічає на своєму шляху суперечності між:

- об'єктивною можливістю мистецтва всебічно впливати на складно організуючу природу людини і недостатнім теоретико-методологічним обґрунтуванням використання його педагогічного потенціалу в сучасній освіті;

- наявністю багатовікової практики застосування мистецтва для вирішення завдань розвитку, виховання, навчання і відсутністю науково-педагогічного узагальнення сукупного історичного досвіду, що дозволяє сформулювати фундаментальні основи арт-педагогіки як самостійного напрямку педагогічної науки;

- прагненням сучасного студента до професійно-особистісного самовираження і творчої самореалізації в освітньому процесі та недостатньою готовністю викладачів педагогічного ВНЗ до створення умов для його реалізації на основі збагачення змісту і форм професійної підготовки засобами мистецтва;

- професійною потребою і об'єктивною можливістю вдосконалення умов підготовки майбутнього вчителя засобами мистецтва і відсутністю комплексного обґрунтування арт-педагогічного супроводу освітнього процесу, який забезпечує цю підготовку.

Дані протиріччя свідчать про наявність проблеми, яка полягає в необхідності теоретико-методологічного та наукового обґрунтування

системи арт-педагогічного супроводу професійної підготовки майбутнього вчителя.

Новій школі потрібен новий вчитель, який уміє слухати, чути і розуміти сучасних дітей, здатний цілісно сприймати педагогічну реальність і бути готовим до відкритого творчого діалогу з усіма учасниками освітнього процесу. Разом з тим аналіз матеріалів досліджень, пов'язаних з підготовкою майбутніх вчителів у педагогічних ВНЗ країни (С. Гончаренко, І. Зязюн, Є. Ісаєв, Д. Иванова, К. Митрофанов, О. Соколова, Л. Коваль, М. Лещенко, Н. Ничкало, А. Орлов, О. Савченко, С. Сісоєва, О. Сухомлинська, А. Торхова, М. Каган, І. Туревський, І. Федотенко та ін.), виявляє ряд тривожних тенденцій. Перш за все це проблема низької мотивації до майбутньої професії, відсутність інтересу до дисциплін педагогічного профілю, пасивність студентів на заняттях. Інформаційна і теоретична перенасиченість змісту освіти, зокрема дисципліни «Педагогіка», академічний характер взаємодії в системі «викладач – студент» не забезпечують належного осмислення феномена дитинства, феномена становлення людини, не розкривають ціннісних підстав педагогічної діяльності. Сама система підготовки майбутнього вчителя потребує перетворення, у посиленні творчої складової освітнього процесу, розширенні можливостей для професійно-особистісного самовираження і самореалізації студентів відповідно до сутності педагогічної професії.

Ефективним засобом вирішення зазначених проблем може стати мистецтво з його провідною функцією «олюднення» (М. С. Каган) і здатністю всебічно впливати на складноорганізуючу тілесно-душевно-духовну природу людини.

Історія налічує безліч прикладів використання мистецтва в соціально-освітній сфері для осягнення світоустрою, розуміння сутності явищ і самого себе. Великі мислителі античної цивілізації Піфагор, Демокрит, Платон, Арістотель бачили в мистецтві джерело становлення гармонії і порядку у всьому всесвіті, в тому числі і в людській душі. Про педагогічні можливості мистецтва і художньо-образні засоби писали в своїх роботах О. М. Корженко, Е. А. Заргарьян, Я. А. Коменський, І. Г. Песталоцці, Н. Ю. Сергеева, Л. Н. Толстой, Е. В. Таранова, Р. Штейнер, К. Д. Ушинський, І. Я. Яковлев, С. Т. Шацький, Т. А. Соколова, В. А. Сухомлинський та ін.

Підготовка вчителя, яка включає формування професійної позиції фахівця, безумовно, не може обмежуватися використанням суто раціонально-логічних форм засвоєння змісту педагогічної освіти. Теоретичні знання, пропоновані студентам, далеко не завжди здатні забезпечити співпереживання глибоким духовним процесам становлення людини, емоційну причетність до життєвої проблематики учнів, викликати особистісне ставлення до майбутньої професійної діяльності [2]. У зв'язку з цим комплексне дослідження можливостей залучення потенціалу мистецтва до процесу професійної підготовки майбутнього вчителя стає

актуальним завданням педагогічної науки. В якості серйозної причини її рішення на інноваційному рівні можна розглядати інтенсивний розвиток нового наукового напрямку, що вивчає природу, закономірності, принципи, механізми залучення мистецтва до вирішення різноманітних педагогічних завдань, названого арт-педагогікою (О. С. Булатова, Ж. С. Валєєва, М. В. Гузева, Є. А. Копитін, Е. В. Зауторова, І. В. Міщеріна, В. Н. Соколова, Е. В. Таранова, Л. Д. Лебедева, Ю. С. Шевченко, А. В. Крепица, Н. Ю. Шумакова). Міждисциплінарний, практикоорієнтовний характер арт-педагогіки, яка об'єднує потенціал мистецтва, педагогіки, психології, в повній мірі відображає тенденцію до інтеграції знань, властивої сучасній гуманітарній науці, може стати продуктивним в справі модернізації підготовки фахівців для соціально-педагогічної сфери.

Мета статті – теоретико-наукове обґрунтування системи арт-педагогічного супроводу професійної підготовки майбутнього вчителя в освітньому процесі

Мистецтво в усі часи було найважливішим засобом прилучення до загальнолюдських цінностей через власний внутрішній досвід, через особисте емоційне переживання, через особисту участь у творчому процесі. Воно виражає і формує ставлення людини до навколишнього світу, до всіх явищ буття, до самого себе, ненав'язливо вводить в світ культурних цінностей і людських відносин, стимулює розвиток творчого початку. Воно унікальним чином дає перетворюючу силу внутрішніх ресурсів людини, сприяє особистісному зростанню і благотворно впливає на психіку [3;10].

Зауважимо, що сьогодні у застосуванні елемента «арт» педагогами відчувається деяка метафоричність, оскільки в даному випадку мистецтво не є безпосередньою метою діяльності, а стає лише засобом вирішення професійних завдань. Це прямо відноситься до арт-педагогічної діяльності, яка оперує засобами мистецтва для вирішення професійних педагогічних завдань, не переслідуючи при цьому спеціальних цілей серйозної художньої освіти.

Сутність арт-педагогіки, яка в даний момент знаходиться в стадії становлення, інтерпретується вітчизняними авторами вкрай різноманітно.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури [1; 7; 11] пропонується наступне визначення: арт-педагогіка – інноваційна, здоров'язберігаюча технологія особистісно орієнтованого навчання та виховання.

Відповідно до цього арт-педагогічна діяльність – узагальнююче поняття, яке включає всю сукупність педагогічних дій щодо реалізації педагогічних задумів і цілей засобами мистецтва.

У якості основних сфер арт-педагогічної діяльності можна розглядати стимулювання і організацію педагогом самостійної художньої творчості учасників освітнього процесу, а також створення в освітньому просторі системи морально-естетичної взаємодії на основі інтеграції мистецтва, педагогіки, психології та інших областей людинознавства [12].

Види діяльності в арт-педагогіці:

– образотворча діяльність (традиційні і нетрадиційні техніки: штрихування, каракулі, пальчиковий живопис, монотипія, кляксографія, «штампування», акватуш, граттаж, колаж, малювання на мокрому папері, на склі, долоньками, нитками, мильними бульбашками, повітряними фломастерами, природними матеріалами);

– художня праця (ліплення, аплікація, орігамі, тістопластика, квілінг та ін.);

– музична діяльність (слухання музики, спів, гра на музичних інструментах);

– танцювально-рухова діяльність (танцетворчість, ритміка);

– театралізована діяльність (драматизація, куклотерапія, психогімнастика);

– ігрова діяльність (піскотерапія, пальчикова гімнастика, ігри з водою, природним матеріалом та ін.) [4; 9].

Музика – всього лише частина нашого життя, але вона вплетена в життя так, що бере активну участь в загальному русі перетворення людини і світу. Тільки коли музика почута, вона стає дієвою силою. Музика – складний процес, так як в ньому беруть участь композитор, виконавці, слухачі. Вона складна і всередині себе, представляючи багатшарову структуру форм і змістів, які звучать. Музика певним способом впливає на слухачів, знаходить відгук у глибинах душі людини і формує в його свідомості музичні образи оригінальною мовою – пульсацією ритмів, наростанням і спадами мелодії, динамікою, тембром та іншими виразними засобами. Слухач за формами музичної мови повинен почути порухи людської душі в їх найвищому естетичному звучанні.

Говорячи про театр, згадуємо слова: «Життя – театр, і всі ми в ньому актори...». Театр – дивовижне мистецтво, яке дає можливість прожити кілька різних життів протягом одного, реального життя. Не завжди ми можемо істинно висловлювати свої почуття і емоції, не виходячи за рамки прийнятих норм поведінки. Театр дає нам таку можливість. Випліскуючи все, що накопичилося, театр лікує, дозволяючи негативним емоціям не затримуватися в нас.

Кіно зараз багато хто вважає досить примітивним жанром мистецтва. Його імідж добряче зіпсувала незліченна кількість низькопробного кіно: «мильних серіалів», кримінальних серіалів, де багато крові, жорстокості, насильства і хамства. Але ж є світове кіно, класика. Є рідне, вітчизняне добре, старе і сучасне, нове кіно, що відображає наше минуле і сьогодення, де ми дізнаємося себе, наших близьких і знайомих, де ми можемо поглянути на себе з боку, що іноді дуже корисно. Заперечувати роль якісного кіно в вихованні та навчанні не варто.

Говорячи про образотворчі види мистецтва, згадуємо слова про те, що, живучи серед красивих предметів, споглядаючи красиве, неможливо бути негарним. Питання тільки в тому, що поняття краси у кожного своє. З цього правильного визначення поняття «краси, красивого» і варто

починати кожному вчителю. Правильному – з точки зору загальнолюдського розуміння. По-справжньому, красиве - красиво для всіх і зрозуміло всім. Всім – культурним і освіченим людям [2; 6].

Арт-педагогіка має із загальною педагогікою єдині кінцеві цілі – допомогти дитині навчитися розуміти себе та жити в злагоді з самим собою, навчитися жити разом з іншими людьми, навчитися пізнавати навколишній світ за законами краси і моральності. Іншими словами, допомогти особистості розвиватися в її соціалізації і самореалізації.

Але є у арт-педагогіці і свої специфічні, тільки їй властиві цілі – це формування етичного і естетичного «імунітету» особистості в процесі розвитку її духовно-моральної культури.

Етичний «імунітет» ми визначаємо як інтегральну якість особистості, яка забезпечує її стійкість перед аморальними явищами у мікро- і макросередовищі, адекватність її реакції на швидко мінливу соціальну ситуацію в суспільстві, мобілізацію її духовних ресурсів для подолання як матеріальних, так і світоглядних спокус, що ведуть до негативного морального спрямування.

Естетичний «імунітет» – характеристика духовного новоутворення особистості, що несе в собі такі якості, як уміння відрізнити красу від красивості, гармонію від дисгармонії, хаосу, еkleктики в мистецтві, в людині [6].

Особливістю арт-педагогіки є те, що вона оперує засобами мистецтва та художньо-творчої діяльності. Вона не підміняє собою художню освіту і виховання, а доповнює їх і надає процесу розвитку, навчання і виховання нову специфічну спрямованість. Арт-педагогіка має на увазі використання в освітньому процесі образотворчих засобів мистецтва, спільну художню творчість педагога і учня, «вплетене» у найрізноманітніші види навчальної та позанавчальної діяльності.

Сучасна арт-педагогіка реалізує себе в двох сферах людської діяльності: в науці і в практиці.

У якості концептуальних ідей арт-педагогіки виділяють наступне: ідея гуманізації, ідея креативності, інтегративності та ідея рефлексивності. Гуманізація – стрижень нового педагогічного мислення, основна установка якого – сходження до особистості, до людини як вищої цінності. Ідея гуманізму – основоположна для арт-педагогіки, вона перетворюється в принцип діяльності арт-педагога, якщо реалізується по відношенню до кожної дитини незалежно від художніх, інтелектуальних та інших здібностей дитини. Віра в індивідуальність дитини передбачає велику роботу вчителя над самим собою, над своїм ставленням до дітей, які не викликають симпатії педагога. Пріоритет віддається виховним цілям над цілями навчання: насичення процесу навчання вічними проблемами добра і зла, любові і мудрості, краси і гармонії та ін.

Креативність включає в себе чотири аспекти: креативне середовище, креативна особистість, креативний продукт, креативний процес. Особистість стає креативною, створюючи в процесі творчої діяльності

продукт лише в умовах вільного креативного середовища. Творча здатність не може виникнути в результаті примусу. Тому перед арт-педагогом постає питання, як створити умови, що стимулюють творчість. Спонтанність, тобто мистецтво, яке використовує вчитель, не дає конкретних рішень, але розширює простір уяви дитини, вчить його слухати і довіряти власним відчуттям.

Ідея рефлексивності – це готовність і здатність людини творчо осмислювати і переборювати проблемно-конфліктні ситуації; вміння знаходити нові смисли і цінності, адаптуватися в незвичних міжособистісних системах відносин, ставити і вирішувати неординарні практичні завдання. В якості основного показника рефлексивної культури особистості розглядається її здатність працювати в умовах невизначеності, що свідчить про взаємозв'язок рефлексії та творчості особистості, про значення рефлексії у формуванні мотивації школярів до саморозвитку.

Ідея інтегративності закладена в самій сутності арт-педагогіки. Насамперед це інтеграція мистецтва, педагогіки, психології та інших галузей людинознавства. Гармонійне поєднання всіх видів і форм організації різноманітної художньої діяльності спрямоване на збагачення морально-естетичного вигляду учня. Крім того мова йде про поєднання трьох модальностей (зорових, слухових і кінестетичних відчуттів) у становленні досвіду дитини. У кожного домінує своя модальність. Щоб досягти порозуміння на несвідомому рівні, необхідно давати матеріал у трьох модальностях одночасно [5; 8].

Аналіз природи мистецтва, механізмів його дії на людину, історичної та сучасної освітньої практики дозволяє виділити три основних напрямки цільового призначення арт-педагогіки.

1. Доцільна інтеграція можливостей мистецтва і педагогіки в освітньому процесі здатна створювати сприятливі умови для виходу на інше, якісно нове сприйняття, уявлення, розуміння змісту навчально-виховного процесу;

2. Арт-педагогічні засоби здатні максимально оптимізувати умови педагогічної взаємодії;

3. Арт-педагогічні засоби можуть стати в освітньому процесі джерелом неявній діагностики [1; 5].

Вихідним регулятивом будь-якої діяльності є її принципи. Вони нормують поведінку і задають тон будь-яким проявам в рамках того або іншого процесу. Арт-педагогічна діяльність здійснюється на основі особливих принципів, що забезпечують специфіку природи взаємодії учасників освітнього процесу. Коротко позначимо суть принципів арт-педагогічної діяльності.

1. Принцип інтеграції педагогічного та мистецького потенціалу.

2. Принцип спонтанності самовираження засобами мистецтва.

3. Принцип творчої взаємодії учасників освітнього процесу.

4. Принцип єдності свідомого і несвідомого, раціонального та ірраціонального в арт-педагогічному процесі.

5. Принцип свободи інтерпретацій художньої продукції в рамках арт-педагогічної взаємодії [8].

З'єднання понять «арт» і «педагогіка» відводить нас від процесів виховання, навчання в їх загальному і професійному розумінні, але призводить до живого конструктивного союзу вчителя і дитини, вчителя і батьків у школі та установах додаткової освіти у просторі культури і мистецтва. Об'єктивна здатність мистецтва всебічно впливати на людину з його складно організованою тілесно-душевно-духовною природою говорить про своєчасність і актуальність розвитку ідей арт-педагогіки, які покликані зіграти свою роль у вирішенні завдань гуманітаризації сучасної освіти.

Мистецтво є універсальним педагогічним засобом, що дозволяє вибудувати арт-педагогічний супровід як новий вид супроводу освітнього процесу, спрямований на індивідуально-особистісне сприйняття і ціннісне осмислення змісту навчання і виховання, на оптимізацію та гуманітаризацію освітньої взаємодії, на створення умов для творчої самореалізації учнів і педагогів.

Отже, арт-педагогічний супровід – гнучка система дій по інтеграції арт-педагогічної діяльності в освітній процес з метою його успішної реалізації та створення сприятливих умов для становлення особистості.

Можливість введення в освітній процес ВНЗ арт-педагогічного супроводу професійної підготовки майбутнього вчителя визначається наступними умовами:

- готовністю викладача до здійснення арт-педагогічного супроводу, що виявляється в наявності у нього гуманітарної професійно-педагогічної позиції і стійкої мотивації на використання можливостей мистецтва у професійній діяльності, теоретичних знань про закономірності і механізми дії мистецтва в освітньому процесі, про принципи арт-педагогічної діяльності, модельного уявлення про логіку розвитку арт-педагогічного процесу і окремого арт-педагогічного заняття;

- педагогічною доцільністю введення засобів мистецтва в освітній процес, обґрунтованою в ході аналізу вимог державних стандартів дисципліни;

- створенням і підтримкою в освітньому просторі ВНЗ арт-педагогічного середовища, що передбачає насичення освітнього простору джерелами художніх образів і вражень, дотримання принципів арт-педагогічної діяльності, матеріально-технічне оснащення;

- відсутністю у студентів непереборних внутрішніх бар'єрів для включення в ситуацію арт-педагогічної взаємодії;

- наявністю в розпорядженні викладача і студентів предметного навчально-методичного комплексу, що забезпечує системність, безперервність, варіативність і гнучкість арт-педагогічного супроводу.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі полягають у поєднанні педагогіки і різних видів мистецтва в усіх їх проявах, що дозволяє нам освоїти нові методи навчання і виховання,

найбільш сучасні і актуальні на сьогоднішній день. Завдяки цьому стає можливим зробити навчання більш результативним, творчим і доступним для кожної людини. Крім того, до очевидних переваг арт-педагогіки слід віднести те, що її грамотне і систематичне використання підвищує можливості пошуку нових творчих шляхів в педагогіці в цілому. Все це сприяє кращому освоєнню дітьми і дорослими наук і мистецтв, а також – духовному і моральному розвитку, яке так актуально сьогодні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Булатова О. С. Арт-педагогический подход в образовании / О. С. Булатова – Тюмень : Изд-во ТГУ, 2004. – 230 с.
2. Иванова Д.И., Митрофанов К.Р., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы. Понятия. Инструкции. – М. : АПК и ПРО, 2003. – С. 101–112.
3. Каган М. С. Философия культуры : учеб. пособ. / М. С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1996. – 415 с.
4. Копытин Е. А. Арт-терапия / Е. А. Копытин. – М. : Новые горизонты, 2006. – 336 с.
5. Корженко О. М., Заргарьян Е. А. Артпедагогика сегодня: цели и перспективы развития // Теория и практика образования в современном мире: материалы III междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). – СПб. : Реноме, 2013. – С. 95–97.
6. Лебедева Л. Д. Арт-терапия в педагогике // Педагогика. – 2000. – № 9. – С. 27–34.
7. Медведева Е. А., Левченко И. Ю., Комиссарова Л. Н., Добровольская Т. А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. – М. : Академия, 2001. – 248 с.
8. Сергеева Н.Ю. К вопросу о содержании понятия «арт-педагогика» / Н.Ю. Сергеева // Вестник докторантов, аспирантов, студентов: ЧГПУ – 2008. – № 1 (11). – Т. 2. – С. 114–120.
9. Таранова Е. В. Артпедагогический практикум по работе с дошкольниками: игры, упражнения, занятия / Е. В. Таранова – Ставрополь : Ставропольсервисшкола, 2003. – 95 с.
10. Шевченко Ю. С. Принципы арттерапии и артпедагогики в работе с детьми и подростками / Ю. С. Шевченко, А. В. Крепица. – Балашов : Изд-во Балашов. пед. ин-та, 1998. – 53 с.
11. Арт-педагогика, обучающий курс [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://vk.com/event31346120>
12. Соколова Т. А. Артпедагогика как инновационная сфера научного знания и педагогической практики [Электронный ресурс] / Т. А. Соколова. – Режим доступа: http://konarjev.blogspot.com/2014/03/blog-post_19.html

УДК. 371.134:74(07)

Олена Семенова

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті представлено функціональну модель формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами композиції. Розглянуто поняття «формувати», «модель», «педагогічна система». На основі аналізу різних моделей було виокремлено структурні та функціональні складові авторської педагогічної моделі формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами композиції. Дана модель містить такі блоки: нормативно-цільовий, методологічний, процесуальний, дидактико-змістовий та результативний. Зроблено висновок, що запропонована модель є ефективним засобом в системі підготовки компетентного вчителя образотворчого мистецтва.

Ключові слова: модель, моделювання, педагогічна система, художньо-творча компетентність.

В статье представлено функциональную модель формирования художественно-творческой компетентности будущего учителя изобразительного искусства средствами композиции. Рассмотрено понятие «формировать», «модель», «педагогическая система». На основе анализа различных моделей было выделено структурные и функциональные составляющие авторской педагогической модели формирования художественно-творческой компетентности будущего учителя изобразительного искусства средствами композиции. Данная модель содержит следующие блоки: нормативно-целевой, методологический, процессуальный, дидактико-содержательный и результативный. Сделан вывод, что предложенная модель является эффективным средством в системе подготовки компетентного учителя изобразительного искусства.

Ключевые слова: модель, моделирование, педагогическая система, художественно-творческая компетентность.

This article presents a functional model of formation of artistic-creative competence of the future teachers of Fine arts by means of composition. The concepts «to form», «model», «educational system» are Considered and analyzed. Based on the analysis of similar models, structural and functional components of the model are singled out. The author's educational model of formation of artistic-creative competence of future teachers of Fine arts by means of composition comprises the following unit: regulatory target,

methodological, procedural, semantic and didactic and summing. The components of the regulatory target unit are social demand of the society for competent professional, and the purpose and the objective of this educational system. Methodological unit is represented by didactic approaches and principles of pedagogical science which makes possible formation of artistic and creative competence. Procedural unit comprises the stages of educational model introducing, as well as pedagogical conditions necessary for effective formation of artistic and creative competence. Semantic and didactic unit contains a list of subjects in which programs' content composition, forms, methods and means of training are studied. In the summing unit the level of formation of artistic and creative competence of future teachers of Fine arts is determined. It is found out that the proposed model of formation of artistic and creative competence of future teachers of Fine arts is the effective means in the system of training of the competent teacher.

Key words: *model, modeling, pedagogical system, artistic and creative competence.*

Реформи сучасної педагогічної системи істотно підвищують рівень професійної підготовки майбутніх вчителів, зокрема, вчителів образотворчого мистецтва. Так, в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки висвітлюється реалізація компетентнісного, інноваційного та інших підходів в освітньому процесі вищої школи. Впровадження компетентнісного підходу, при навчанні майбутніх вчителів-педагогів, потребує нових моделей педагогічних систем підготовки спеціалістів-професіоналів та механізмів їх реалізації.

У сучасній педагогічній науці моделювання розглядається і як метод пізнання і метод отримання нової інформації, і метод дослідження, а також, як метод що розглядає об'єкт який вивчається, образно, у вигляді схем, креслень та усних характеристик.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що проблема моделювання педагогічного процесу досліджувалася багатьма вченими, зокрема, С. Архангельским, І. Блаубергом, Ю. Гастєвою, В. Глуковим, О. Дахіним, В. Шаповаловою та ін.

Педагогічні моделі для дослідження особистості розглядали В. Бондар, Н. Глузман, Л. Коваль, О. Комар, О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька, С. Сисоева, О. Щолокова та інші педагоги.

Моделювання педагогічного процесу мистецької освіти досліджується в працях Л. Андрощук, Т. Благової, І. Зязюна, О. Отич, Г. Падалки, О. Рудницької, О. Щолокової та ін.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та розробити модель формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. З методологічної точки зору, метод моделювання, в сучасній педагогіці є актуальним та

ефективним. При моделюванні педагогічного простору відбувається поєднання навчально-виховного процесу та наукових досліджень в даній області. Створюються умови для ефективного функціонування системи та відкриваються можливості для організації нових критеріїв.

Для теоретичного обґрунтування моделі формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва проаналізуємо головні поняття: «модель», «формування», «моделювання», «педагогічна система».

У сучасному словнику української мови термін «формувати» визначається як «вироблення в кому-небудь певних якостей, рис характеру тощо [4]. Педагогічна наука розглядає поняття «формування» як процес оволодіння сукупністю стійких властивостей і якостей особистості [3, с. 320].

Отже, визначимо формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва як процес оволодіння знаннями із психології, педагогіки, образотворчого мистецтва та розвиток індивідуальних якостей педагога для забезпечення художньо-творчої діяльності.

Формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва відбувається при ефективному функціонуванні моделі педагогічної системи.

Слово «модель» в перекладі із французької мови (*modele*) означає міру, зразок, норму, а з латинської (*modeling*) – образ, спрощений опис складного явища чи процесу, тобто зразок що відтворює будову та дію будь-якого об'єкту і використовується для отримання нових знань про об'єкт [2, с. 560].

Процес моделювання відноситься до первинного методу наукового пізнання, зміст якого полягає в заміні досліджуваного об'єкта спеціальною його моделлю. Завдяки цьому проводиться дослідження зі збереження провідних особливостей оригіналу.

Отже, поняття «моделювання» позначає метод наукового пізнання, завдяки якому відтворюється об'єктивна дійсність. При моделюванні важливим є те, що водночас досліджується сам об'єкт і система в якій він знаходиться, що дає змогу пізнати цей об'єкт з різних сторін. Тому в будь-який момент дослідження можна одержати рівні порції інформації про даний об'єкт. А наслідком моделювання є остаточна модель, що у відповідній формі і створеними умовами її апробації, виконує різні функції підпорядковуючись меті і завданням, педагогічного процесу.

Важливим є те, що модель не може функціонувати самотійно, вона є лише засобом при дослідженні об'єкта. Моделювання процесу формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва ми розглядаємо як процес, який поєднує прогнози та діяльність, а також їх практичне застосування.

Щоб створити модель педагогічної системи формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва,

розглянемо аналоги, які репрезентовані у працях науковців, які досліджували проблему.

У дослідженні Н. Комашко модель педагогічної системи формування творчої компетентності майбутніх дизайнерів у процесі вивчення комп'ютерної графіки складається із цільового, методологічного, організаційно-методичного, змістового та результативного блоків. У цільовому компоненті сформульовано мету та складники творчої компетентності (психоенергетичний, мотиваційний, когнітивний, діяльнісний). До методологічного блоку автор відносить використання підходів навчання (інформаційно-технологічний, особистісно-орієнтований, контекстний), а також етапи проведення дослідження (пропедевтичний, тренувальний, творчо-розвивальний). Змістовий компонент містить використання навчальних предметів при вивченні яких відбувається формування творчої компетентності («Комп'ютерні графічні системи», «Комп'ютерний дизайн», «Тривимірне моделювання»). До організаційно-методичного компонента входять форми (лекції практичні заняття з використанням індивідуальної та групової форм роботи), методи (евристичні, інтерактивні, перед проектні, графічні, проектні) та засоби навчання (програми дисциплін, зразки творчих робіт, інформаційні посібники, інтернет-ресурси). Результативний блок – це висновок щодо ефективності формувального експерименту по підвищенню рівнів творчої компетентності студентів-дизайнерів [1, с. 10].

Стислу і просту модель становлення і розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя представлено в праці О. Тутолміна. Модель охоплює систему педагогічної освіти, до якої входять структурні підрозділи розвитку творчої компетентності, управляюча система, у якій перелічені принципи навчання та виховання, технологічну систему, яка включає форми, методи та засоби, систему умов, систему керування до якої відносяться складові зазначеної компетентності [5, с. 15].

У дисертаційній роботі С. Яланської розроблено й обґрунтовано структурну модель розвитку творчої компетентності майбутніх учителів. Дослідниця стверджує, що зміст і структура моделі розвитку творчої компетентності майбутніх учителів складається з основних структурних компонентів: особистісно-розвивального, діяльнісно-розвивального, комунікативного, фахового, інтеграція яких на найвищому рівні забезпечує ефект педагогічної творчості [6, с. 21].

На підставі аналізу педагогічних моделей ми розробили авторську модель формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами композиції. Вона містить нормативно-цільовий, методологічний, процесуальний, дидактико-змістовий та результативний блоки.

Створення нормативно-цільового блоку моделі зумовлене соціальним запитом суспільства на компетентного фахівця, вимогами освітнього Держстандарту до компетентного педагога, потреби особистості в

професійному зростанні.

Метою педагогічного процесу є підвищення рівня художньо-творчої компетентності майбутніх вчителів образотворчого мистецтва.

Для конкретизування мети процесу формування, сформульовано такі завдання:

- сформувати стійку мотивацію до художньо-творчого розвитку;
- розкрити художньо-творчий потенціал;
- активізувати художньо-творчу композиційну діяльність.

Наступним є методологічний блок, який представлений дидактичними підходами та принципами педагогічної науки. Ми виокремили такі підходи на засадах яких відбувається формування художньо-творчої компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва:

- системний підхід, при якому вивчаються механізми художньої творчості і її складові;
- професіографічний підхід, спрямовує учасників педагогічного процесу на кінцевий результат який досягається при виконанні певного комплексу вимог до їх майбутньої професійної діяльності;
- акмеологічний підхід, який сприяє досягненню кожним студентом вищого рівня професіоналізму в процесі оволодіння педагогічною майстерністю;
- контекстний підхід, згідно якого за допомогою всієї системи форм, методів, засобів навчання моделюється предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності студентів.

Використання названих методологічних підходів в запропонованій педагогічній моделі вимагає дотримання цілого ряду принципів освіти:

- принцип єдності теорії і практики мистецтва зазначає, що теоретичні основи предмета перевіряються і уточнюються на практиці, стаючи вищим критерієм істини, покращуючи її;
- принцип навчання і художньої творчості, згідно якого враховуються основні положення що визначають зміст, форми та методи як навчально-виховного так і художньо-творчого процесу;
- принцип індивідуалізації та диференціації, означає врахування в навчально-виховному процесі індивідуальних особливостей об'єктів навчання, об'єднуючи їх в групи та використовуючи відповідні форми і методи.

Процесуальний блок містить етапи впровадження педагогічної моделі (спонукальний, розвивальний, рефлексивний) а також, педагогічні умови, які потрібно створити при формуванні художньо-творчої компетентності. Аналіз наукової літератури та результати експериментального дослідження дають можливість виокремити наступні педагогічні умови:

- орієнтація на цінності художньої творчості;
- стимулювання художньо-творчої активності;
- збагачення художньо-творчого досвіду.

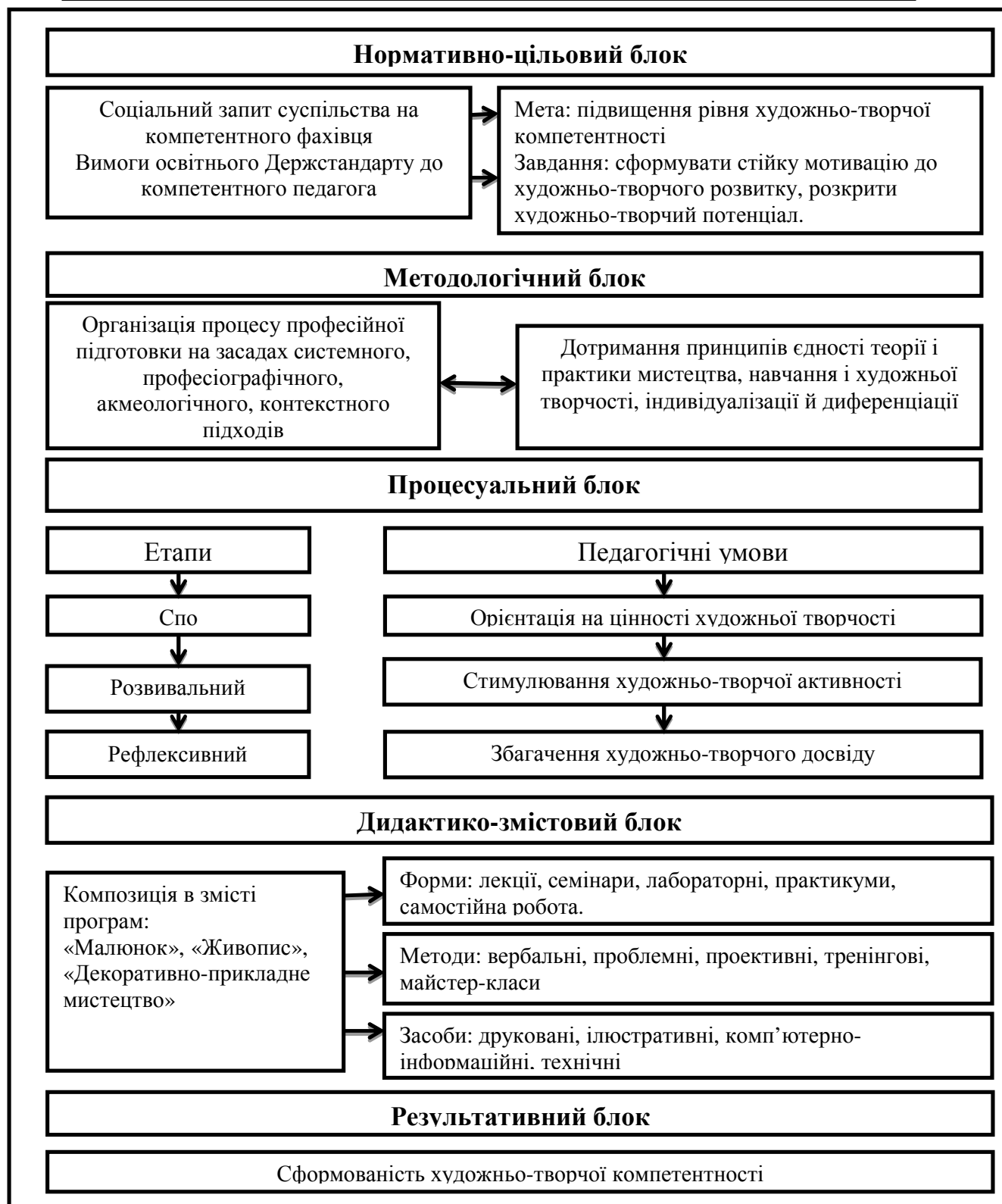


Схема 1. Модель педагогічної системи формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Модель формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва містить дидактико-змістовий блок до якого входить перелік дисциплін в змісті програм яких досліджується композиція (малюнок, живопис, декоративно-прикладне мистецтво), а також, форми, методи та засоби навчання.

При формуванні художньо-творчої компетентності нами використовувалися такі форми навчання: лекції, семінари, лабораторні, практикуми, самостійна робота. Навчальний процес відбувався при використанні таких методів навчання: вербальні, проблемні, проєктивні, тренінгові, майстер-класи. В процесі роботи використовувалися наступні засоби навчання: друковані, ілюстративні, комп'ютерно-інформаційні, технічні.

Впровадження даної моделі в навчальний процес підготовки спеціалістів мистецького профілю забезпечить високий рівень формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Отже, на основі аналізу проблеми формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва можемо зробити висновок, що це питання потребує подальших досліджень. Запропонована нами модель є ефективним засобом. Вона є динамічною та при необхідності може бути доповнена новими блоками або компонентами. Подальшого дослідження потребують механізми впровадження запропонованої нами моделі у практику роботи ВНЗ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Комашко Н. В. Формування творчої компетентності майбутніх дизайнерів у процесі вивчення комп'ютерної графіки : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. – «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Комашко. – Черкаси, 2011. – 20 с.
2. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
3. Слостенин В. О. Педагогика / В. О. Слостенин. – М. : Просвещение, 1977. – 362 с.
4. Словник української мови: в 11 томах [Електронний ресурс] / [Укл. під кер. І. Білодіда]. – Том 10, 1979. – 624 с. Режим доступу : <http://sum.in.ua/s/formuvaty>.
5. Тутолмин А. В. Становление и развитие творческой компетентности будущего учителя (на основе системного подхода): Автореф. дис. докт. пед. наук спец. Чебоксары, Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева 2009. – 20 с.
6. Яланська С. П. Психологія розвитку творчої компетентності майбутніх учителів : автореф. дис. ... докт. психол. наук : спец. 19.00.07 – «Педагогічна та вікова психологія» / С. П. Яланська. – Київ, 2012. – 39 с.

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ

Стаття присвячена проблемі підготовки магістрів з агрономії до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі аграрного профілю. Подано психолого-педагогічні характеристики професійної підготовки фахівців-аграріїв. Обґрунтовано значення щодо оволодіння магістрами аграрного профілю професійно-педагогічними знаннями, навичками та вміннями, що сприятиме професійному й особистісному зростанню, побудові індивідуальної освітньої траєкторії, вільного вибору власного професійно-педагогічного зростання.

Ключові слова: *магістр, професійно-педагогічна підготовка, вищий навчальний заклад аграрного профілю.*

Стаття посвящена проблеме подготовки магистров по агрономии к профессионально-педагогической деятельности в высшем учебном заведении аграрного профиля. Представлены психолого-педагогические характеристики профессиональной подготовки специалистов-аграриев. В обосновании данного вопроса, уделялось внимание по эффективности овладения магистрами аграрного профиля профессионально-педагогическими знаниями, навыками и умением использовать их в будущей преподавательской деятельности, что в свою очередь будет способствовать профессиональному и личностному росту, построению индивидуальной образовательной траектории, свободного выбора собственного профессионально-педагогического роста.

Ключевые слова: *магістр, професійно-педагогічна підготовка, вищеє навчальне заведення аграрного профіля.*

The article is devoted to the Master in agronomy in professional and educational activities in higher education agrarian. During her study revealed understanding of the essence of the concept and to determine its role in the future activities of the said master-farmers. Also, considering the problem of research, we studied the legal framework and analyzed psychological and pedagogical literature is professional-pedagogical preparation of masters in higher educational institutions of Ukraine, which marked a different interpretation of the concepts of «professional pedagogical training» and «master». Illuminated concepts by scientists of master of agricultural education. Presents psychological and pedagogical features of professional training of specialists-agrarians. In support of this issue, attention was paid to performance mastery of Masters agrarian professional teaching knowledge, skills and ability

to use them in future teaching, which in turn will contribute to the professional and personal growth, building an individual educational trajectory, the free choice of their own Professional Education growth.

Key words: *master's degree, vocational teacher training, higher education agrarian.*

Прогресивний соціально-економічний розвиток країн визначально залежить від того, наскільки своєчасно і безпомилково встановлені світові тенденції і напрями світового розвитку, як повно й адекватно вони враховуються, а також наполегливо, грамотно і враховуються при розробці та реалізації відповідних національних стратегій [1].

Нестабільність соціально-економічної сфери України вимагає трансформації у всіх галузях виробництва. Значною мірою це стосується аграрної промисловості, ефективність функціонування якої забезпечує вирішення проблем якісних продуктів харчування, екології, захисту навколишнього середовища, розвитку сільської місцевості. За таких умов підвищення ефективності професійної підготовки фахівців аграрної галузі є одним із пріоритетних завдань системи вищої сільськогосподарської освіти. Враховуючи проблемність цього питання, одним із важливих завдань професійного навчання є підготовка професіонала з цілісною системою знань та вмінь, конкурентоспроможного фахівця аграрного профілю, готового до професійного зростання і самореалізації у сучасних економічно розвинених умовах.

Підготувати кваліфікованого працівника сільського господарства може викладач, який має високу робітничу кваліфікацію, обізнаний з новітніми виробничими та педагогічними технологіями і вміло використовує їх у навчально-виробничому процесі. Відповідно вимагає перебудови процес навчання у вищому навчальному закладі аграрного профілю, який би став основою формування педагогічної і професійної діяльності по підготовці й вихованню магістрів-аграріїв і сприяв би підвищенню рівня їх культури, розширенню кругозору, умінню творчо відноситися до своєї праці [2].

Важливе значення для дослідження професійно-педагогічної підготовки магістрів аграрного профілю мають праці з: філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Кудін, В. Лутай, В. Огнев'юк); вивчення педагогічних умов у процесі навчання агрономів-магістрів вищих аграрних навчальних закладах (А. Галєєва, А. Зуєва, К. Ковальова, Т. Кристопчук, О. Тепла, С. Якубовська та ін.); психолого-педагогічної підготовки педагогів, магістрів-викладачів (В. Луговий, Н. Ничкало, Л. Пуховська, М. Степко З. Удич, О. Щербак, Н. Якса та ін.); формування педагогічної компетентності магістрів аграрних спеціальностей (Л. Барановська, Н. Бурмакіна, Л. Вікторова, С. Вітер, Т. Маслова, П. Пахотіна та ін.). Не зважаючи на широкий спектр досліджень з проблем

професійної підготовки магістрів вищих навчальних закладів, залишається відкритим питання щодо майбутньої професійно-педагогічної підготовки магістрів аграрного профілю.

Метою статті є здійснення теоретичного аналізу сучасних досліджень з проблеми професійно-педагогічної підготовки магістрів у вищих навчальних закладах аграрного профілю.

Професійно-педагогічна підготовка майбутніх магістрів у вищих навчальних закладах аграрного профілю базується на ключових постулатах законів України «Про освіту» (1996), «Про професійно-технічну освіту» (1998), «Про вищу освіту» (2002), «Про вищу освіту» (2014), а також Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) (1993), Національній доктрині розвитку освіти (2002), Концепції організації підготовки магістрів (2010), Положеннях «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» та інших нормативних документах.

Згідно законодавчої бази та сучасних соціально-економічних і суспільно-політичних умов, які склалися в Україні, необхідними є кардинальні перетворення у підходах до професійно-педагогічної підготовки фахівців з освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр».

Магістр – освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особистості, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра або спеціаліста здобула повну вищу освіту, спеціальні вміння та знання достатні для виконання завдань та обов'язків інноваційного характеру. Магістерський освітній ступінь, здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми: за освітньо-професійною чи за освітньо-науковою. Підготовка магістра здійснюється за обсягом освітньо-професійної програми, яка становить 90 – 120 кредитів ЄКТС, в той час як обсяг освітньо-наукової програми – 120 кредитів ЄКТС. Особа має право здобувати ступінь магістра за умов наявності в неї ступеня бакалавра. Однією з основних складових освітньої програми є професійно-педагогічна підготовка майбутнього фахівця зазначеного ступеня освіти.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє констатувати, що поняття «професійно-педагогічна підготовка» трактується науковцями по-різному: систематичний процес формування професійно-педагогічних знань, умінь і навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності [7]; складна психолого-педагогічна система зі специфічним змістом, наявністю структурних елементів, формами відношень, особливостями навчального процесу, специфічними для певного фаху знаннями, вміннями та навичками [4]; підсистема професійної підготовки фахівців, праця яких пов'язана з людським фактором і передбачає сукупність спеціальних знань, умінь та навичок, необхідних для виконання роботи в певних сферах діяльності; цілісність освіти, яка складається зі взаємопов'язаних

компонентів: мети навчання, змісту освіти, мотивів навчання, діяльності викладачів і студентів, технології і результату навчання [9], організований, систематичний та цілеспрямований процес формування та розвитку професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, якостей студента, необхідних йому для успішної реалізації майбутньої професійно-педагогічної діяльності [5]. Незважаючи на різні трактування сутності поняття «професійно-педагогічна підготовка», спільною думкою науковців є те, що майбутній фахівець – випускник вищого навчального закладу, отримавши професійно-педагогічну підготовку, повинен володіти знаннями, вміннями та навичками, які дозволять у перспективі професійно виконувати як фахову так і педагогічну роботу у певній сфері діяльності.

Важливим напрямом професійно-педагогічної підготовки є підготовка магістрів аграрного профілю. А результативною вона буде, якщо здійснюватиметься за умови ефективної навчальної, навчально-педагогічної діяльності із запровадженням у систему підготовки майбутнього фахівця-аграрія інтегрованих знань агрономічних і педагогічних. На переконання О. Левчука, майбутній фахівець-аграрій повинен уміти раціонально синтезувати професійно-педагогічні та агрономічні знання, трансформувати фахову інформацію в педагогічну систему, володіти творчим професійно-педагогічним мисленням. Це можна вирішити при умові розвитку у магістра аграрного профілю проєктувальних, аналітичних умінь уже на початкових етапах його навчання у вузі, які пов'язані зі здатністю добирати, структурувати науково-агрономічну інформацію у зміст навчального предмета, обирати оптимальні рішення для досягнення очікуваних результатів. У свою чергу, чим більша інтеграційна система, більш синтетичною є її структура, тим довше вона буде функціонувати і широко застосовуватися [3].

О. Ляска досліджуючи проблему професійно-педагогічної підготовки інженерів-педагогів в аграрному вузі наголошує, що вона буде ефективною за умови оволодіння студентами змістом окремих навчальних предметів, відображення якого у свідомості останніх має, здебільшого, дискретний характер. А система професійно-педагогічної підготовки, на переконання автора, повинна бути цілісною, взаємообумовленою попереднім етапом навчання і визначальною для наступного, зв'язаною з кожною педагогічною та агрономічною дією, конструктивною для теорії і практики [5].

Аналізуючи особливості професійно-педагогічної підготовки інженерів-педагогів в аграрному вузі, В. Мозговий підкреслює посилення значущості їх готовності до здійснення означеної діяльності, яка передбачає динамічний стан особистості спрямований на реалізацію професійних здібностей, нахилів, уподобань в структурі професійно-педагогічної діяльності. Це зумовлено на думку дослідника завдяки наскрізній професіоналізації процесу формування готовності до

педагогічної діяльності майбутніх інженерів-педагогів аграрного профілю, який набуває логічності, послідовності та системності [6].

С. Толочко аналізуючи проблеми професійної підготовки викладачів спеціальних дисциплін вищих аграрних навчальних закладів, стверджує про наявність суперечностей між вимогами суспільства до висококваліфікованих викладачів вищих аграрних навчальних закладів та недостатнім рівнем їхньої професійно-педагогічної підготовки. Саме тому, як підкреслює дослідниця, важливого значення має означена підготовка у процесі якої здійснюється формування методичної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих аграрних навчальних закладів [8].

Не менш важливу роль у професійно-педагогічній підготовці майбутніх фахівців-аграріїв, за слушним твердженням С. Штангей відіграє компетентнісний підхід, який спрямовує педагогічний процес «на формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості, результатом якого буде сформована загальна компетентність, що є сукупністю ключових компетенцій як інтегрованої характеристики особистості, яка формується у процесі навчання (знання, уміння, ставлення, досвід діяльності, поведінкова модель особистості)». Науковець довела, що застосування означеного підходу сприяє подоланню традиційних когнітивних орієнтацій професійної освіти, оновлюючи її зміст, методи, технології. Сформовані на цих засадах компетентності передбачають: здатність особистості сприймати і задовольняти індивідуальні та соціальні потреби; наявність необхідного для цього комплексу уявлень, цінностей, професійних знань, умінь, навичок, досвіду [10].

Аналіз вищезазначеного та осмислення наукових поглядів щодо сутності професійно-педагогічної підготовки магістрів аграрного профілю дозволяє стверджувати, що вона є важливою складовою їхньої професійної підготовки. Це в свою чергу, уможливорює ефективність оволодіння студентами професійно-педагогічними знаннями і навичками та вмінням використовувати їх у викладацькій діяльності, сприяє професійному й особистісному зростанню, побудові індивідуальної освітньої траєкторії, вільного вибору власного професійно-педагогічного зростання. Відповідно вимагає обґрунтування змісту і структури професійно-педагогічної підготовки магістрів аграрного профілю, що буде подальшим предметом нашого дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биков В. Ю. Інноваційні інструменти та перспективні напрями інформатизації освіти / В. Ю. Биков / Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: третя міжнар. наук.-конф.: [в 2ч.]. Ч. 1. – Львів : ЛДУ БЖД, 2012. – С. 14–26.
2. Кулько В. А. Сутність і структура готовності майбутніх аграріїв до

- професійної діяльності. Вісник Запорізького національного університету. Педагогіка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.stattionline.org.ua>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Левчук О. В. Інтеграція як необхідна умова сучасної підготовки майбутнього фахівця агропромислового комплексу / О. В. Левчук // Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія: зб. наук. праць Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. – Вип. 18. – Вінниця: «Діло» ТМ, 2006. – С. 147–156.
 4. Лігоцький А. О. Стратегія розвитку професійної освіти в Україні / А. О. Лігоцький // Вища освіта України: навч.-метод. реком. – К. : АПН України, 2014. – С. 48.
 5. Ляска О. П. Професійно-педагогічна підготовка інженерів-педагогів в аграрному вузі / О. П. Ляска; [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://docviewer.yandex.ua/> – Загол. з екрану. – Мова укр.
 6. Мозговий В. Л. Професійно-педагогічна готовність інженерів-педагогів аграрного профілю: теоретичний аспект / В. Л. Мозговий // Проблеми фахової підготовки інженерів-педагогів спец. «Професійне навчання»: зб. статей II Всеукр. наук.-практ. конф., 23–24 листопада 2006 р., м. Херсон / Херсонський державний університет. – Херсон, 2007. – Вип. 45. – С. 317–321.
 7. Павлик О. Б. Формування навичок ділової комунікації у студентів на сучасному етапі розвитку освіти / О. Б. Павлик // «Вісник»: зб. наук. праць Хмельницького державного університету. – Хмельницький, 2004. – С. 48–51.
 8. Толочко С. В. Етапи та рівні сформованості методичної компетенції викладачів спеціальних дисциплін вищих аграрних навчальних закладів / С. В. Толочко // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки: науковий журнал. № 5 / Міністерство освіти і науки України, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя; Гол. ред. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2008. – С. 39–44.
 9. Троцько Г. В. Теоретичні питання формування професійно-педагогічної готовності майбутнього вчителя / Г. В. Троцько // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002: зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Частина 1. – Харків : ОВС, 2002. – С. 200–209.
 10. Штангей С. В. Професійна підготовка майбутніх агрономів на засадах компетентнісного підходу: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.04 / С. В. Штангей. – Київ, 2012. – 20 с.

ВИХОВНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ

УДК [371.134:811.161.2(07)](477.46)

Віта Кириченко

**ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ КУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ У
СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ В ПРОЦЕСІ ЇХ ПІДГОТОВКИ
ДО ОРГАНІЗАЦІЇ КУЛЬТУРНО-ДОЗВІЛЛЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
В ШКОЛІ (з досвіду Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини)**

У статті розглядається питання формування системи культурних цінностей студентів-філологів у процесі підготовки їх до організації культурно-дозвілєвої діяльності в школі. Ця система містить усі вартості: абсолютні вічні (загальнолюдські); національні (національно-культурні); громадянські; вартості сімейного життя; вартості особистого життя. На прикладі діяльності кафедри української літератури, українознавства та методик їх навчання продемонстровано, як це завдання розв'язують викладачі.

Ключові слова: *студенти-філологи, культурно-дозвілєва діяльність студентів, підготовка до культурно-дозвілєвої діяльності студентів, культурні цінності, абсолютні цінності, національні цінності, громадянські цінності, сімейні та особисті цінності.*

В статье рассматриваются вопросы формирования системы культурных ценностей студентов-филологов в процессе подготовки их к организации культурно-досуговой деятельности в школе. Эта система содержит все ценности: абсолютные вечные (общечеловеческие), национальные (национально-культурные), общественные, ценности семейные, ценности личной жизни. На примере работы кафедры украинской литературы, украиноведения и методик их обучения продемонстрировано, как эта задача решается преподавателями кафедры.

Ключевые слова: *студенты-филологи, культурно-досуговая деятельность студентов, подготовка к культурно-досуговой деятельности студентов, культурные ценности, культурные ценности, абсолютные ценности, национальные ценности, общественные ценности, семейные и личные ценности.*

The author of the article discusses the formation of system of cultural values of students-philologists in the process of preparing them for organization cultural and recreational activities at school. This system includes all values: perpetual absolute (universal); national (ethno-cultural); civil; the value of family life; the value of privacy. The example of the Chair of Ukrainian Literature, Ukrainoznavstvo and methodology of their study was demonstrated how teachers solve this problem. Teachers of the chair developed the concept of

educational work with students. It is aimed to conduct Ukrainoznavstvo educational activities for students-philologists, such work has stood the test of time and proved its highly effectiveness. The priority of education is to focus on human values, cooperation in all areas of life, follow all human rights and the organic combination of interests in system «citizen – state». Educational work is based on the traditions and customs of Ukrainian nation, its historical and cultural heritage, and helps to develop students' high national consciousness, culture of international relations, willingness to perform civil and constitutional duties, respect for Ukrainian language, culture and Ukrainian state symbols.

Key words: *students-philologists, cultural and recreational activities of students, preparation for cultural and recreational activities of students, cultural values, absolute values, national values, civic values, family and personal values.*

Організація культурно-дозвіллевої діяльності студентів одне із чільних завдань сучасної освіти. Д. Соммер зазначає, що особистість має так організувати вільний час, щоб він був сповнений корисною, конструктивною діяльністю, важливо уникати пустих балачок, які не дають нічого корисного для розвитку, але навпаки створюють перешкоди для саморозвитку [6].

Сьогодні у Законах України «Про освіту» [3] та «Про вищу освіту» [4] спеціально виокремлено статті, в яких йдеться про позааудиторну виховну роботу зі студентами як невід'ємну складову частину системи вищої педагогічної освіти, яка повинна бути спрямованою на розвиток у них здібностей і талантів, а також задоволення їх особистих і професійних інтересів та духовних потреб і запитів. При цьому не випадково наголошено на тому, що саме цілеспрямована позааудиторна робота сприяє виробленню у майбутніх фахівців навичок поведінки, що відповідають нормам загальнолюдської та професійної культури і моралі. Виховати їх можна тільки на основі народних традицій, народної педагогіки.

Проблема виховання молоді на національних традиціях досліджували у своїх працях В. Галузинський, М. Євтух, Л. Кондрашова, В. Кузь, С. Литвиненко, О. Савченко, О. Сухомлинська, Г. Троцько та ін., учені також вказували на те, що передусім необхідно вивчати чинники, що впливають на формування нового типу вчителів, здатних виконувати свою роль в умовах особистісно зорієнтованого навчання та нестабільного виховного і культурно-дозвіллевого простору, не ізольовано, а у взаємозв'язку. Серед них вони виділяють такі групи: макрочинники (суспільство, держава, світ); мезачинники (етнокультурні умови і тип населення, в яких живе і розвивається особистість); мікрочинники (сім'я, навчально-виховні заклади, громадські та релігійні організації, товариства ровесників, засоби масової інформації, інші соціальні інститути). Не випадково, тому, вчені наголошують на тому, що студенти повинні розуміти, для чого вони залучаються до виховної роботи і участі у конкретному дозвіллевому заході, оскільки кожен з них проводиться не

сам по собі, а в тісному зв'язку з певними подіями у їхньому житті.

Постановка завдання – розглянути формування культурних цінностей у студентів-філологів у процесі підготовки до організації культурно-дозвілєвої діяльності в школі, на основі досвіду Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Важливим завданням вищої школи є підготовка спеціалістів нового типу, які зможуть гідно відстоювати національні інтереси на світовій арені та використовуватимуть культурну спадщину наших предків. Особливу увагу потрібно звернути на організацію культурно-дозвілєвої діяльності студентів на засадах українознавства. У наш час педагоги повинні бути справжніми інтелігентами, аристократами духу, сподвижниками, людьми активними і творчими. Завдання освітніх закладів – наполегливо й цілеспрямовано готувати такі педагогічні кадри з урахуванням вимог Болонського процесу.

Велика увага формуванню вчителя-патріота приділяється в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини. На кафедрі української літератури, українознавства та методик їх навчання (зав. кафедри – кандидат педагогічних наук, професор Н. П. Сивачук) розроблено концепцію виховної роботи зі студентами. Робота викладачів спрямована на проведення виховних заходів українознавчого спрямування для студентів-філологів, така робота витримала перевірку часом і показала свою високу ефективність.

Пріоритетом виховання є акцент на загальнолюдських цінностях, співробітництво і кооперація у всіх сферах життя, дотримання прав людини та органічне поєднання інтересів у системі «громадянин – держава».

Учитель повинен бути, перш за все, сам носієм духовних і моральних цінностей і для того, щоб реалізувати цінності духовної культури, необхідно самому володіти ними, бути гідним прикладом для наслідування [4]. Сформована ціннісна орієнтація вищого рівня – це орієнтація на надособистісне, надіндивідуальне. Саме на цьому рівні розвитку ціннісного світу професіонал усвідомлює покликання, розуміє власне призначення, особисту значимість і унікальність, формулює свою місію в світі і професії [7].

Сприяє цьому виховна робота, здійснювана на основі традицій і звичаїв українського народу, дослідженнях його історичної та культурної спадщини, розвиває у студентів високу національну свідомість, культуру міжнародних відносин, готовність до виконання громадянських і конституційних обов'язків, повагу до української мови і культури, державних символів України.

Національне виховання є надійною основою культурно-історичного розвитку нації, а відповідно й особистості, гарантом найуспішнішого залучення молоді до загальнолюдських матеріальних і духовних цінностей.

Український народ має давні традиції високоефективного виховання юного покоління. Саме вони дозволили виховувати самовідданих

патріотів, мужніх воїнів, працьовитих і вмілих господарів, свідомих громадян своєї держави. Ці традиції складають основу, ядро української системи виховання, адже вони вироблялися протягом усієї історії розвитку українського етносу і найповніше відповідають менталітетові українців. А вже потім важливе місце в системі національного виховання посідають загальнолюдські надбання.

Оскільки виховання молоді відбувається в певному освітньо-культурному просторі, то більш повному пізнанню національних виховних цінностей сприяють регіональні традиції. Саме через регіональне пролягає шлях до всеукраїнського.

Педагогічна сутність національно-культурних традицій полягає в тому, що вони, по-перше, служать формою культурного самозахисту нації; по-друге, виступають засобом і результатом виховних зусиль народу протягом багатьох століть; по-третє, надійно захищають національну самобутність народу, орієнтують на професійне самовизначення, пов'язане з традиційними регіональними промислами, декоративно-ужитковим мистецтвом; по-четверте, передають велич моральних засад нації; по-п'яте, надають вихованню певного національного спрямування, забезпечують поєднання національних і загальнолюдських ціннісних пріоритетів індивідууму.

На сучасному етапі з ідеї практичного державотворення впливає проблема поєднання української національної традиції і національного ідеалу виховання.

О. Вишневський склав «Кодекс вартостей», у якому поділив усі вартості на п'ять основних груп (абсолютні вічні (загальнолюдські); національні (національно-культурні); громадянські; вартості сімейного життя; вартості особистого життя) і конкретизував кожну з них [1, с. 129–131]. Серед абсолютних вічних цінностей вчений виділяє: віру, доброту, красу, надію, чесність, свободу, любов, щирість, нетерпимість до зла, гідність, співчуття, служіння, сумління, милосердя, правду, прощення, мудрість, досконалість, благородство, справедливість [1, с. 128]. Серед національних цінностей: українську ідею; державну незалежність України; самопожертву в боротьбі за свободу нації; патріотизм, готовність до захисту Батьківщини; єдність поколінь на основі віри в національну ідею; почуття національної гідності; історичну пам'ять; громадську національно-патріотичну активність; повагу до державних та національних символів; любов до рідної культури, мови, традиції тощо.

Ці ж риси українського менталітету виокремлює О. Стражний у праці «Український менталітет», додаючи до них ще хазяйновитість, консерватизм, універсальність, миролюбство, сміливість, волелюбність, демократичність, духовність, обдарованість, образність сприйняття, сентиментальність, містицизм, сердечність, відкритість, кмітливість, хитрість, лукавство, самовілля, оптимізм, життєрадісність, почуття гумору, повага до жінки-матері, до родини [5, с. 281–308].

Система вартостей передбачає гармонію і єдність усіх складових.

Але в основу виховання ставимо загальнолюдські та культурно-національні цінності, виплекані протягом віків. Вони найкраще репрезентують риси національного виховного ідеалу людини – громадянина суверенної України, який традиційно втілює в собі м'якість і ніжність вдачі, доброту і милосердя, лагідність і щирість, правдолюбство і справедливість, витривалість і терплячість, стійкість і незламність духу у справі захисту рідної землі.

О. Вишневський підкреслює, що «гармонія цінностей і стабільність їх системи, з одного боку, визначається станом суспільної свідомості, а з другого – впливає на цей стан. ... Стабільність духовного життя, підтримувана традицією, сприяє гармонійному само становленню людини, що приречена діяти, прагнути, здобувати, перебудовувати тощо світ, а водночас змушена також в чомусь обмежувати себе, долати у собі щось нижче задля чогось вищого і важливішого. На все це вказує система цінностей. Вона спонукає людину підніматися сходинками духу, прагнути, а не втрачати при цьому рівновагу. Таким чином чистота, однорідність, рівновага та ієрархія системи цінностей стають якостями природи людини» [1, с. 133–134].

Саме на такий ідеал людини орієнтуються викладачі кафедри української літератури, українознавства та методик їх навчання, готуючи майбутнього вчителя до організації культурно-дозвілдової діяльності молоді. Узагальнений ідеал людини-українця криється у пісенному фонді України, у звичаях і обрядах українського народу, в його літературі, мистецтві, історичному минулому – в усьому багатогранному пласті традиційної народної культури, її регіональних особливостях, які студенти детально вивчають у процесі пошукової діяльності.

При кафедрі створено науково-дослідну лабораторію «Етнологія Черкаського краю», роботою якої керує кандидат педагогічних наук, професор Н. П. Сивачук. Метою роботи лабораторії є становлення особистості вчителя на основі регіональних етнокультурних традицій та збереження фольклорної пам'яті українців й історичної Уманщини зокрема.

При лабораторії діють студентське наукове товариство імені Хрисанфа Ящуржинського, студентські аматорські колективи «Софія» та «Лелія», театр-студія танцю «Вервечка», майстер-клас «Українська вишивка». Робота студентів спрямована на дослідження фольклору та етнографії, народних промислів та ремесел, народної педагогіки Уманщини. Студенти активно залучаються до пошуково-дослідної роботи.

На засіданнях студентського фольклорного наукового товариства імені Хрисанфа Ящуржинського студенти знайомляться з дослідженнями провідних вчених-фольклористів, переглядають відеозаписи попередніх експедиційних сезонів, обговорюють нові публікації з проблем фольклористики, зустрічаються з провідними науковцями, як-от: Степан Павлюк, Ганна Горинь, Євгенія Сявакко, Вадим Скуратівський, Микола Дмитренко, краєзнавцями Вадимом Мициком, Ольгою Діденко, кобзарями Павлом Супруном та Миколою Ковалем, археологом Юрієм Шиловим.

Нерідко на заняття гуртка запрошуються народні виконавці. Зокрема, відбулися зустрічі з Мотроною Сінкевич, мешканкою м. Умані, від якої було записано майже сотню пісень, фольклорним колективом «Калина» с. Черповоди, народним фольклорним колективом «Краснопільський викрутас» (с. Краснопілка), вишивальницями Наталею Некрасою, Євгенією Шпорою, відомою писанкаркою Світланою Бас.

На основі зібраних в лабораторії фольклорних та етнографічних матеріалів студенти пишуть курсові, бакалаврські, дипломні та магістерські роботи. Підтримують зв'язки з лабораторією ті студенти, які закінчили навчальний заклад (Н. Даценко, В. Іващук, О. Козій, М. Кравчук, Н. Рантюк).

При лабораторії «Етнологія Черкаського краю працює народний аматорський колектив «Софія» (керівник – доцент кафедри української літератури, українознавства та методик їх навчання, Заслужений працівник культури В. В. Семенчук) та студентський аматорський колектив «Лелія» (керівник – учасниці народного аматорського колективу «Софія», викладач кафедри Т. О. Хлівна).

У репертуарі колективу українські народні пісні (основний матеріал зібраний на Уманщині під час фольклорно-етнографічних експедицій) та українські пісні літературного походження.

У 2001 році при лабораторії започатковано роботу театру-студії «Вервечка». Керує ним – канд. пед. наук, доцент І. Г. Терешко

Український народний танець – це невичерпне джерело історії культури нашого народу у якому знаходять відображення його соціальні й естетичні ідеали, його історія, трудова діяльність, національні обряди і звичаї, менталітет і характер. На Уманщині побутують усі жанри танцювального мистецтва. Поряд з різноманітними хороводами («Подоланочка», «Мак», «Ящур», «Шум» «Кривий танець», «А ми просо сіяли», «Зайчик» та ін.) і сюжетними танцями («Весільний», «Віз», «Горлиця», «Ой під вишнею, під черешнею») тут побутують різні види кадрили, гопака, козачка, польки. Танцювальні рухи цього району відзначаються пластичною округлістю, яка великою мірою залежить від характеру використання рук, корпусу і голови. Велике значення має міміка, яка значною мірою допомагає розкрити внутрішній зміст танцю, показати глибокі психологічні риси людини.

У процесі пошукової діяльності студентами було зафіксовано декілька танців, що передавалися від покоління до покоління. Записуючи танці, учасники «Театру танцю» точно копіювали те, що побутувало раніше в народі, проявляли максимум уваги до обряду танцю, щоб зберегти його колорит і зміст, не розгубити в процесі обробки типове для даної місцевості.

В умовах оновлення національної системи освіти України особливо актуальною постає потреба відродження традицій українського мистецтва. Традиційна культура, народне мистецтво є безцінним скарбом українського народу. В цьому мистецтві втілені найвищі ідеали

національного мислення й відповідні світоглядні засади, виявлені риси українського характеру, його принципові погляди на загальнолюдські та національні цінності. Унікальність та своєрідність українського народного мистецтва утворює незалежну державу, зміцнює авторитет серед інших країн світу.

Досить актуальним на сьогодні є збереження для майбутніх поколінь етнічних пам'яток українського народу. Тому максимальна дослідницька, наукова і пошукова діяльність студентів-філологів набуває особливого значення у популяризації матеріальної та духовної культури українців. Саме реалізації такої мети слугує робота науково-методичного центру «Дослідження народної вишивки Східного Поділля».

Українська народна вишивка – культурне явище, що відображає світогляд, художню творчість та історичний розвиток українського народу. Закодована у знаково-символічних графемах міфопоетична картина світу наших предків, відтворювана впродовж віків щораз іншими матеріалами і техніками, збереглася до наших днів в орнаментальній системі вишивки традиційного одягу та ужиткової тканини українців.

Отже, розроблена викладачами кафедри української літератури, українознавства та методик їх навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини система організації культурно-дозвілєвої діяльності студентів не тільки формує у них систему культурних цінностей, притаманну українцям, але й сприяє набуттю досвіду щодо організації такої роботи у подальшій самостійній педагогічній діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вишневецький О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки [Текст] : навч. посібник / О. І. Вишневецький. – Вид. 3-є, доопрац. і доп. – К. : Знання, 2008. – 566 с.
2. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
3. Законах України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/110-zakon-ukrayiny-pro-osvitu>.
4. Наумова О. С. Подготовка будущих учителей к реализации ценностей духовно-нравственной культуры / О. Наумова // Грани профессионального развития. Гуманитарный вектор. – 2015. – № 1 (41). – С. 67 – 71.
5. Стражний О. С. Український менталітет: Ілюзії. Міфи. Реальність. / О. С. Стражний. – К. : «Книга», 2008. – 368 с.
6. Соммэр Д. С. Существует ли женщина? / Соммэр Д. С – М. : «Научная книга». – 2007. – 192 с.
7. Шафранова О. Е. Конструирование системы Я-образов преподавателя высшей школы в процессе непрерывного образования : аксиологический подход / О. А. Шафранова // Мир науки. Культуры. Образования. – 2014. – № 1 (44). – С. 73–75.

УДК 371.132

Андрій Максютів

ДЕОНТОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті висвітлюється роль деонтологічної підготовки майбутнього учителя у його професійній діяльності. Проводиться короткий ретроспективний аналіз поняття деонтологія, професійна деонтологія, педагогічна деонтологія та деонтологічна підготовка, визначаються фактори професійного успіху педагога, з точки зору деонтології. Висвітлюються деонтологічні норми у професійній діяльності майбутнього учителя та необхідність їх дотримання. Доведено, що у системі фахової підготовки майбутніх учителів необхідно цільовим орієнтиром обрати деонтологічну підготовку педагога.

Ключові слова: деонтологія, професійна деонтологія, деонтологічна підготовка, педагог, учитель, професійна діяльність, професійний успіх.

В статье освещается роль деонтологической подготовки будущего учителя в его профессиональной деятельности. Проводится короткий ретроспективный анализ понятия деонтология, профессиональная деонтология, педагогическая деонтология и деонтологическая подготовка, определяются факторы профессионального успеха будущего учителя, с точки зрения деонтологии. Обращается внимание на деонтологические нормы в деятельности педагога и необходимость их соблюдения. Доказано, что в системе профессиональной подготовки будущих учителей необходимо целевым ориентиром выбрать деонтологическую подготовку педагога.

Ключевые слова: деонтология, профессиональная деонтология, деонтологическая подготовка, педагог, учитель, профессиональная деятельность, профессиональный успех.

The article highlights the role of deontological training teacher in his professional activity. A short retrospective analysis deontological concepts. Deontology interpreted as a specific system of knowledge about proper, mandatory field, based on the requirements of public morality. Professional ethics – the science Interdisciplinary Section ethics and sociology of morality that considers problems professional duties, requirements, norms and proper behavior in relations system. Teaching ethics – a set of ethical standards and principles of conduct teacher during his duties. Indicator deontological culture of the teacher is his ability to cooperation and mutual respect and equality of the parties – a necessary condition of this culture. By determining factors of teacher professional success, in terms of ethics, highlights the requirements of

professional ethics to educators. The attention to ethical standards in the activities of the teacher and the need to respect them. The attention that the desire of society to gain a new quality, which would correspond to the current level of world civilization is undoubtedly connected with the need to view many deontological foundations of the educational process, not only in terms of awareness, but also spiritual reflection. The author concludes that the system of professional training of future teachers should choose targets deontological training teacher.

Key words: *ethics, professional ethics, deontological education, teacher, professional activity, professional success.*

В залежності від соціальних перетворень, що відбуваються у суспільстві, набувають змін ставлення певних професійних груп до людей, що пов'язані з їх діяльністю та користуються результатом цієї діяльності. Це стало причиною появи низки норм професійної етики, які підтримують престиж професійних груп у суспільстві, створюють позитивне ставлення до них. На початку ХІХ століття виникає особливий інтерес до професійних етичних норм, з'являється система наукових знань про обов'язок та норми належної професійної поведінки людей в трудовій діяльності під назвою «деонтологія».

Теоретичну основу дослідження складають праці, в яких розкриті загальні основи деонтології (І. Бентам, І. Кант, Дж. Мілль); характеризуються окремі галузі професійної (М. Петров, О. Скакун, С. Сливка, В. Горшеньов, О. Шмоткін) та педагогічної (М. Васильєва, К. Левітан, Г. Караханова, Л. Хоружа) деонтології; висвітлюється сутність і зміст деонтологічної підготовки фахівців (Т. Карпова, К. Коробова, М. Орешкіна, Л. Переймибіда, В. Соколов) [4–10].

Метою статті є дослідження ролі деонтологічної підготовки майбутнього учителя до його професійної діяльності.

«Деонтологія» грецького походження (deontos – «належне», і logos – «вчення»), що перекладається як наука про належне. Таким терміном інколи позначають розділ етики, в якому вивчаються проблеми обов'язку людини, сфера належного (того, що повинно бути), всі форми моральних вимог до життєдіяльності людей та відносин між ними [1]. Вперше цей термін було введено англійським вченим І. Бентамом, який застосував його для позначення теорії моральності загалом у своїй праці «Деонтологія, чи наука про мораль» – «Deontologie or the sciense of morality») [2, с. 2].

Деонтологія формувалась як специфічна система знань про належне, сферу обов'язкового, виходячи з вимог суспільної моралі. Так, в одному із дореволюційних словників іншомовних слів «деонтологія» розглядається як наука про обов'язки людини, про особливу і державну моральність, про особистісні та громадські обов'язки, тобто як наука про належне [3, с. 192].

З часом принципи деонтології знайшли своє відображення в різних професійних кодексах: юристів, соціальних працівників, журналістів та педагогів.

Професійна деонтологія – це міждисциплінарна наука, розділ етики та соціології моралі, що розглядає проблеми професійного обов'язку, вимоги, нормативи та належну поведінку в системних відносинах [4, с. 26].

Поняття педагогічної деонтології К. Левітан трактує як «науку про професійну поведінку педагога» [5, с. 5]. Тобто, педагогічна деонтологія – це сукупність етичних норм та принципів поведінки педагога під час виконання своїх обов'язків. Ще пізніше деонтологію почали відрізняти від вчення про моральні цінності. Деонтологія вивчає форми вираження належного, шляхом якого моральність виражає вимоги соціальних законів, приймає різні форми в особистій поведінці, загальних нормах і вимогах [6, с. 20].

М. Васильєва звертає увагу, що у цільовій комплексній програмі «Вчитель» зазначається необхідність та значущість оволодіння вчителями базовими знаннями з питань законодавства про освіту, нормативними документами, що регламентують поведінку педагога, містять вимоги до його особистісних якостей. Тому використання деонтологічного аспекту в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя зумовлено високою роллю його педагогічної праці, необхідністю постійної взаємодії між учасниками педагогічного процесу, в якому дотримання обов'язку педагогом стає особливо значущим, оскільки від цього залежить майбутнє вихованців [7, с. 5].

Деонтологічна підготовка майбутнього учителя, на думку М. Васильєвої, – це цілеспрямований керований процес, який забезпечує деонтологічну компетентність шляхом оволодіння майбутнім педагогом деонтологічними знаннями та уміннями, розвитку відповідних особистісних якостей, необхідних для здійснення нормативної професійної поведінки. Зміст деонтологічної підготовки педагога включає мотиваційно-ціннісний, когнітивний, процесуальний та аналітико-рефлексивний компоненти [7]. Саме в результаті деонтологічної підготовки формується та розвивається деонтологічна культура педагога.

Слід зазначити, що елементи деонтологічних норм з'явилися разом із появою педагогічної діяльності як особливої суспільної функції. На початку деонтологічні норми існували у вигляді свідомості та закріплювалися у прислів'ях, приказках, неписаних правилах. Окремі з них дійшли до нашого часу і знайшли відображення у працях вітчизняних та зарубіжних вчених. Так, норма поважати особистість вихованця не є новою. Її висували великі педагоги минулого Я. Каменський, К. Ушинський, І. Песталоцці. Гуманізм вчителя, В. Сухомлинський вбачав в його умінні бачити та розвивати в дітях все найкраще через прищеплення

їм позитивних якостей. Великий педагог застерігав нас від того, щоб колектив вихованців не заступив вчителю окрему особистість з її духовним світом, бо колективізм це не розчинення особистості в колективі, а розвиток її у ньому. Поважати кожного студента, бачити в ньому особистість – складна робота розуму та серця викладача.

Взаємовідносини між учасниками педагогічного процесу у вищому навчальному закладі керуються програмою, навчальними планами, статутами, розкладом занять та іншими адміністративними засобами. Як наслідок цього мають офіційно-діловий характер. Під офіційними взаємовідносинами розуміємо відносини, що регулюються в межах лише професійних стосунків, за яких особистісні риси вихованців не завжди достатньо враховуються. Ділові стосунки можуть сприйматися вихованцями як бездушні. Інший характер мають людські взаємовідносини викладача зі студентом. Людські взаємовідносини – це ставлення педагога до вихованця як до носія неповторної сукупності особистісних якостей, з якими необхідно рахуватися під час освітньої діяльності. В таких взаємовідносинах педагог сам діє як носій індивідуальних якостей, мисляча особистість. Педагогічний процес в цьому разі дійсно відповідає вимогам деонтологічних норм.

Таким чином, факторами професійного успіху педагога, з точки зору деонтології, є такі: вміння долати психологічні труднощі, що виникають під час педагогічної діяльності, а саме володіння своїм самопочуттям, вміння поводити себе вільно та невимушено, знайти необхідну інтонацію, вираз обличчя, жест; вміння вислухати вихованця. Педагог зобов'язаний розвивати в собі здібність слухати мовчки, не перебиваючи, стримувати свої емоції, зважувати відповіді. Слід уникати поганої звички слухати, не дивлячись на людину, реагувати на будь-яку відволікаючу дію, займатися під час бесіди сторонніми справами. Все це необхідно не тільки для отримання потрібної інформації та виявлення позиції співбесідника, але і для зняття психологічної напруги, що значно полегшує подальшу взаємодію. Атмосфера взаємодовіри, доброзичливості допомагає викладачу та студенту пізнати свої позитивні якості, долати труднощі, реалістично ставитись до себе та оточуючих.

Прагнення суспільства набути нової якості, яка б відповідала сучасному рівню світової цивілізації, безперечно, пов'язане з необхідністю перегляду багатьох деонтологічних основ освітнього процесу не тільки з точки зору їх усвідомлення, але й духовного відображення.

Протягом багатьох століть існують різні точки зору щодо проблеми функціональних обов'язків викладача. Для одних він просто викладач конкретного навчального предмету, в основі якого полягає та чи інша наука. Для інших – він не лише викладач-предметник, але перш за все наставник молоді, людина, яка сприяє становленню особистості виховання.

Звідси й різне розуміння ролі деонтологічної підготовки у вищій школі. З одного боку, домінуюча роль надається «озброєнню» студента комплексом наукових знань та підготовка його до втілення цих знань у подальшій професійній педагогічній діяльності, з іншого – забезпечення всебічного розвитку особистості людини-громадянина, що містить у собі необхідну наукову освіту, є деонтологічно підготовленою.

У результаті дослідження було доведено, що побудова взаємовідносин між викладачем та студентом на такій основі є зразком деонтологічного підходу до здійснення освітнього процесу. Загальна ж незадоволеність результатом деонтологічної підготовки студентів, станом взаємовідносин у педагогічних колективах диктує для кожного викладача необхідність творчого пошуку.

Офіційними джерелами професійної деонтології є документи про стандарти відповідних професій (зокрема, етичні професійні Кодекси), в яких сформульовано ідеї, принципи, методи, умови і порядок їхнього саморегулювання, а також відображено суспільні вимоги, встановлені норми й правила належної професійної поведінки фахівців [10, с. 42]. Це свідчить про те, що у професійному середовищі медичних працівників, юристів, психологів, соціологів, соціальних педагогів й вчителів відбулося усвідомлення своєї професійної приналежності, соціальної ролі й місії, що накладає на них професія, своїх професійних цілей, завдань і необхідності контролю, що забезпечує їх належне здійснення.

Отже, у системі фахової підготовки майбутніх учителів необхідно цільовим орієнтиром обрати деонтологічну підготовку. Необхідно також шукати нові технології, здатні забезпечити досягнення поставленої цілі. Це складна проблема, яку ми не в змозі вирішити в межах однієї статті чи навіть в одному окремо взятому дослідженні. Ці вимоги особливо актуальні в контексті тих завдань, які ставить перед освітянами сучасне суспільство: «Відкрити найширший простір для виявлення здібностей дитини, зробити її життя духовно багатим, багатограним». Деонтологічна підготовка майбутнього учителя є необхідною складовою його фахової підготовки. Досягти високих результатів у педагогічній справі без належного рівня деонтологічної підготовленості неможливо. Перспективу подальших наукових пошуків з окресленої проблеми становить дослідження педагогічних умов деонтологічної підготовки майбутніх учителів географії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов.ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2002. – 1440 с.
2. Избранные сочинения Иеремия Бентама / Пер. А. Н. Цапина и А. Н. Неведомского. – Спб : Рус.кн.торговля, 1867. – Т. 1 – 678 с.

3. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка / Сост. под ред. А. Н. Чудинова. – 2-е изд. – СПб: Губинский, 1902. – 878 с.
4. Караваев В. А. Педагогические условия деонтологической подготовки студентов, обучающихся на военной кафедре в техническом вузе дисс. ... канд. пед. наук / В. А. Караваев. – Ижевск, 2011. – 153 с.
5. Левитан К. М. Основы педагогической деонтологии. – М. : Наука, 1994. – 192 с.
6. Соловьев В. С. Оправдание добра: Нравственная: философия // Сочинения : в 2 т. / В. С. Соловьев. – М., 1988. – Т. Г.
7. Васильева М. П. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога : дис. д.п.н. 13.00.04 / Х., 2003. – 430 с.
8. Лихачев А. Є. Виховання та духовність / А. Лихачев // Педагогіка. – 2001. – № 3. – С. 33–36.
9. Фісун О. В. Проблема фасилітуючої позиції педагога у наукових дослідженнях / О. В. Фісун // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2011. – № 2. – С. 66–71.
10. Полякова Г. П. Деонтологічна підготовка науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в аспірантурі [Текст] : дис. ... канд. пед. наук, спец.: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Г. П. Полякова. – Кіровоград : Кіровоградський держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка, 2011. – 311 с.

УДК 37.01:378

Віра Петляєва

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті обґрунтовано актуальність і практичну значущість проблеми морального виховання особистості майбутнього вчителя іноземних мов. Визначено педагогічні умови формування моральної культури майбутнього вчителя іноземних мов в процесі професійної підготовки. Автором проаналізовано значущість формування моральної культури майбутнього вчителя іноземних мов. Висвітлена проблема виховання моральної культури у студентів вищих педагогічних навчальних закладів в системі підготовки вчителя іноземної мови. Зазначено сучасні аспекти проблеми виховання моральної культури як категорії формування особистості майбутнього вчителя іноземних мов в процесі професійної підготовки.

Ключові слова: культура, мораль, моральність, моральна культура, моральні цінності, моральне виховання.

В статье обоснована актуальность и практическая значимость проблемы нравственного воспитания личности будущего учителя иностранных языков. Определены педагогические условия формирования нравственной культуры будущего учителя иностранных языков в процессе профессиональной подготовки. Автором проанализированы значимость формирования нравственной культуры будущего учителя иностранных языков. Освещена проблема воспитания нравственной культуры у студентов высших педагогических учебных заведений в системе подготовки учителя иностранного языка. Отмечено современные аспекты проблемы воспитания нравственной культуры как категории формирования личности будущего учителя иностранных языков в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: культура, мораль, моральная культура, нравственность, нравственные ценности, нравственное воспитание.

The article deals with the relevance and practical importance of the problem of moral education of future teachers of foreign languages. Pedagogical conditions of formation of moral culture of in training future teachers of foreign languages are defined. The author analyzes problem of education of moral culture of the students of higher educational institutions in training future teachers of foreign languages. The problems of education moral culture of students of higher educational institutions in training teachers of

foreign languages. Modern aspects of the problem of education moral culture as a category of formation of personality of the future teacher of foreign languages in the process of training are noted.

Key words: *culture, ethics, morality, moral culture, moral values, moral education.*

Процес інтенсивної інформатизації суспільства в умовах глобальної інтеграції України в європейський освітній простір ставить нові завдання перед професійною освітою, суттєво змінюючи форми і методи роботи у вищих навчальних закладах, що, в свою чергу, зумовлює значне підвищення вимог до рівня та якості підготовки майбутніх вчителів, особливо фахівців з іноземної мови. Оскільки іноземна мова є засобом міжнародного спілкування, сучасний вчитель має не тільки досконало володіти предметом та методикою його викладання, а й відповідати всім критеріям висококультурної та освіченої особистості.

Постановка проблеми обумовила мету статті – визначення педагогічних умов формування моральної культури майбутнього вчителя іноземних мов в процесі професійної підготовки.

На думку відомих українських фахівців у галузі педагогіки, таких як Н. Волкова, І. Бех, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Миропольська, Г. Шевченко в країні настав час докорінно переглянути та переосмислити систему виховання, освіти і навчання та оновити зміст, форми і методи духовно-морального становлення особистості майбутнього вчителя іноземних мов на основі гуманізації життєдіяльності учня, створити ефективні умови для самореалізації особистості майбутнього вчителя у різних видах діяльності.

Проблему формування моральної культури особистості майбутнього вчителя у вищих навчальних закладах досліджують К. Байша, Л. Бурдейна, О. Денищик, В. Діуліна, О. Кузнецова.

Проблема виховання моральної культури – це проблема формування людського в людині, її духу, гуманістичних цінностей, гуманістичної свідомості, гуманістичного знання. Моральна культура несе в собі загальнолюдські цінності, національні моральні ідеали, що відображає рівень розвитку цивілізації в конкретно історичний період.

Проблема моральної культури знаходиться на кордоні етики та теорії культури. В даний час існують два підходи до розкриття сутності поняття «моральна культура». Перший починається з розкриття сутності родового поняття – «культура», а другий підхід – видового – «моральність».

На основі аналізу наукової літератури встановлено, що феномен «культура» являє собою одне з найбільш складних, багатозначних філософських понять, що охоплює велику кількість явищ і відноситься до найскладнішої, з точки зору визначення, категорії гуманітарної науки. Відомі українські фахівці з проблем соціальної філософії В. Андрущенко,

Л. Губерський та М. Михальченко зазначають, що сьогодні налічується близько 500 варіантів визначення терміну «культура». Суспільна практика, на їхню думку, «свідчить про органічну єдність матеріального та духовного, об'єктивного й суб'єктивного, необхідного та випадкового в культурі. Вилучення однієї з її складових збіднює культуру, спотворює уявлення про неї як цілісний феномен. Наукове розуміння даної категорії зумовлене інтерпретацією всіх творчих реалій, що виявляються у різноманітних сферах життєдіяльності суспільства, втілюються в характері, поведінці, способі життя особистості» [2, с. 14–15]. Наведене положення повною мірою стосується й такої специфічної підсистеми цього феномену, якою виступає моральна культура, і тому має розглядатися як один з принципових моментів при визначенні її сутності, змісту та характеру.

Моральна культура особистості – це засвоєння особистістю моральних норм, принципів, категорій, ідеалів суспільства на рівні власних переконань, дотримання їх як звичних норм особистої поведінки [7, с. 430].

Поняття моральної культури також тісно пов'язане з термінами «мораль» і «моральність», які по суті своїй синонімічні.

Однак явну розбіжність нормативно-ціннісної, ідеальної сторони моралі і реальних моральних відносин дало підстави деяким дослідникам (А. Гусейнов, А. Звейніекс та ін.) наповнити ці поняття різним смисловим змістом. Як правило, спроби розмежувати поняття «мораль» і «моральність» зводяться до співвідношення суцього і належного, де сфера моралі постає як сукупності норм, принципів і цінностей, а моральність, у свою чергу, характеризується як втілення моральної свідомості в реальних відносинах і діяльності.

Вперше теоретичне обґрунтування поділу понять моралі і моральності було запропоновано Гегелем, який вважав, що вони повинні описувати різні феномени духовного життя. Під мораллю він розумів суб'єктивну значущість людської поведінки, а моральність – це практичні відносини, що втілюються в історичному досвіді сім'ї, громадянському суспільстві та державі.

На думку А. Гусейнова, на користь поділу цих термінів можуть бути розглянуті наступні міркування. По-перше, індивід включається в моральне визначення безпосередньо, моральність освячується традицією, мораль як вираз внутрішньої переконаності є свідченням духу. По-друге, моральність збігається з формами поведінки, мораль є суб'єктивною повинністю. По-третє, моральність висловлює точку зору спільності (сім'ї, держави, суспільства), а мораль є вираз індивідуальної волі [3, с. 160].

Визначення поняття моральної культури майбутнього вчителя в сучасних умовах потребує ретельного аналізу її гуманістичної складової, як основної умови успішної педагогічної діяльності. Особистісна моральна культура утворюється лише на основі вимог суспільної моралі. Е. Ільєнков розглядає мораль як сукупність «чітко сформульованих загальних вимог, нормативів, у вигляді словесно запрограмованої схеми поведінки», а

моральність як «реальний спосіб ставлення людини до іншої людини і до самого себе...» [4, с. 278]. Єдність понять «мораль» і «моральність» полягає в їхній деонтологічній сутності, розкриття якої у виховному процесі важко переоцінити, адже для того, щоб забезпечити майбутньому вчителю правильний вибір тієї чи іншої діяльності та поведінки необхідно сформулювати в нього правильне мислення, виважену систему етичних цінностей, уявлень і переконань. Отже, мораль зосереджує на теоретичному рівні принципи, норми, ідеали, що виконують функцію регуляції поведінки людини. Мораль і моральність розкривають сферу належного, моральність розглядається як «ствердження людського в людині як найбільшого досягнення людської культури» [5, с. 146].

Студентський вік має особливе значення в цілісному тривалому процесі виховання моральної й естетичної культури особистості, і тим актуальніше питання про планомірну організацію процесу морально-естетичного виховання, а визначення критеріїв і вивчення рівнів моральної вихованості майбутнього вчителя іноземних мов дозволить цей процес зробити більш результативним.

Моральне виховання студентів вищих педагогічних навчальних закладів важливіше вдвічі: як необхідна якість особистості сучасної інтелігентної людини і як один з найважливіших компонентів професійно-педагогічного арсеналу засобів і умова успішного вирішення задач, які стоять перед школою. Від того як сьогодні буде вихований студент, завтра ми одержимо ту або іншу якість вихованості школярів, оскільки від особистості педагога значною мірою залежить успіх виховного процесу в школі [6, с. 10].

І. Д. Бех зазначає, що «стратегія виховної дії щодо розвитку особистості студента має вибудовуватися з основного постулату сучасності: головною справою людства, нормою його життя є вирішення моральних проблем» [1, с. 27].

Важливість культурологічного підходу у підготовці майбутніх вчителів іноземної мови обумовлена факторами, що безумовно впливають на розвиток і становлення вітчизняної освіти. Такими факторами постають:

1. Інтеграція України в освітній та науковий простір. Мета створення єдиної Європейської школи – зберігаючи досягнення і національні традиції всіх освітніх систем, забезпечити умови для мобільності кожної особистості на європейському ринку праці та освітніх послуг, взаємне визнання дипломів про освіту, прийняття єдиної градації ступенів і кваліфікацій кредитно-модульної системи. Іншими словами, – входження у європейський світ зі збереженням своїх кращих національних культурних надбань.

2. Глобалізація суспільного життя. Розвиваються міжнародні зв'язки в усіх галузях діяльності. Це вимагає не просто знання іноземних мов, а й розуміння культур різних народів, їх національних традицій, особливостей полікультурного світу та вміння жити в ньому. Це значно підвищує

конкурентоспроможність вчителя іноземної мови, його адаптованість до сучасного світу.

3. Зміни, що відбуваються в економічному, соціальному, політичному і духовному житті суспільства, що загострили потребу у майбутніх вчителів іноземних мов, здатних свідомо визначати спосіб свого життя, нести відповідальність за результати своїх дій, чітко визначатись у напрямках розвитку та реалізації своїх можливостей.

4. Стрімкий розвиток інформаційних та телекомунікаційних технологій, що значною мірою впливає як на сам навчальний процес, так і на вимоги щодо його результатів.

Оволодіння іноземною мовою це запорука ознайомлення з культурою країни досліджуваної мови. Іноземна мова стає, таким чином, невід'ємним компонентом культури, її акумулятором, носієм і виразником. Іноземна мова містить у своїх словах і граматичних формах не тільки знання про систему мови, про правила користування елементами цієї системи, а й фонові знання. Відомості про культуру іншого народу можна зустріти і в назвах предметів і явищ традиційної і нового побуту, в поняттях, що відображають явища суспільного характеру.

Формування моральної культури майбутніх вчителів іноземних мов ефективно здійснюється тільки як цілісний процес педагогічної, що відповідає нормам загальнолюдської моралі, організації всього життя особистості: діяльності, відносин, спілкування з урахуванням їх вікових та індивідуальних особливостей. Результатом цілісного процесу є формування морально цілісної особистості, в єдності її свідомості, моральних почуттів, совісті, моральної волі, навичок, звичок, суспільно цінного поведінки.

Вибір методів залежить від змісту виховної діяльності, від її спрямованості. Так, в процесі моральної освіти на перше місце, природно, висувається переконання; в трудовому вихованні – вправу; у вихованні дисциплінованості і відповідальності поряд з основними методами застосовуються також заохочення і покарання.

М. І. Рожков та Л. В. Байбородова виділяють наступні бінарні методи морального виховання-самовиховання: переконання і самопереконання (інтелектуальна сфера), стимулювання і мотивація (мотиваційна сфера), навіювання та самонавіювання (емоційна сфера), вимога і вправу (вольова сфера), корекція і самокорекція (сфера саморегуляції), виховують ситуації і соціальні проби-випробування (предметно-практична сфера), метод дилем і рефлексія (екзистенціальна сфера) [9, с. 114].

Найбільш послідовною і сучасною видається, на наш погляд, класифікація, розроблена Г. Щукіною, в якій виділяють такі групи методів:

- методи різнобічного впливу на свідомість, почуття і волю учнів в інтересах формування в них моральних поглядів і переконань (методи формування свідомості особистості);

- методи організації діяльності і формування досвіду суспільної

поведінки;

- методи стимулювання поведінки і діяльності [8, с. 236].

Підготовка морально вихованого вчителя іноземної мови буде здійснюватися ефективно, якщо:

- викладач володіє методологічним і теоретичним знанням змісту, шляхів і умов формування моральної культури студентів у навчально-пізнавальної діяльності на заняттях з іноземної мови;

- враховує сучасні тенденції та підходи до проблеми формування моральної культури студентів;

- виявляє і використовує можливості змісту програмного матеріалу з іноземної мови у формуванні моральної культури студентів;

- використовує аксіологічний компонент культури країни мови, що вивчається в формуванні моральної культури майбутнього вчителя;

- визначає шляхи та дидактичні умови формування моральної культури студентів на заняттях з іноземної мови;

- використовує найбільш ефективні методи формування моральної культури студентів на заняттях з іноземної мови.

Отже, проблематика досліджень моральної культури майбутнього вчителя іноземних мов складається під впливом реальних потреб поновлення як середньої загальноосвітньої школи, так і вищої педагогічної школи, і перш за все таких, як потреба істотного підвищення якості навчання і виховання вчителів нового покоління.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Категорія «становлення» в контексті розвитку образу «Я» особистості // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С. 25–34.
2. Губерський Л. В., Андрущенко В. П., Михальченко М. І. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз. – К., 2002. – 580 с.
3. Гусейнов А. А. Мораль // Суспільна свідомість та її форми. – М. : 1986. – С. 160.
4. Ильенков Э. В. Об идолах и идеалах. М. : Политиздат, 1968. – 319 с.
5. Ильяева И. А. Культура общения. Опыт философско-методологического анализа: (Монография). – Воронеж : ВГУ, 1989. – 167 с.
6. Кузнецова О. А. Моральне виховання студентів вищих навчальних педагогічних закладів: Навчальний посібник. – Миколаїв : Видавництво «Іліон», 2006. – 164 с.
7. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 5-е видання, доповнене і перероблене – К., 2007 – 656 с.
8. Педагогіка школи / За ред. Г. І. Щукіної. – М. : Просвещение, 1998.
9. Рожков М. І. Байбородова Л. В. Організація виховного процесу в школі: Навчальний посібник для студ. вищ. навч. закладів. – М. : Гуманит. вид. центр ВЛАДОС, 2000.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

УДК 37 (09) (477)

Юлія Клименко

**ДО ІСТОРІЇ СТВОРЕННЯ ПЕРШИХ ПЕДАГОГІЧНИХ
ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАНЬ МІЖНАРОДНОЮ МОВОЮ ЕСПЕРАНТО
В УКРАЇНІ (20–30-ті рр. ХХ ст.)**

У статті висвітлено історію створення перших педагогічних періодичних видань міжнародною мовою есперанто в Україні у 20 – 30-х рр. ХХ ст. Автором встановлено, що перші кроки в цьому напрямі були зроблені в 1925 р. Наркомосом України і Головополітпросвітою, журнали яких – «Путь просвещения» і «Рабочий клуб» – стали одними з перших радянських періодичних видань, що обслуговувалися есперкорами. У їхніх іноземних відділах з цього року регулярно використовувалися матеріали з листів, отриманих від педагогів-есперантистів з інших країн.

Ключові слова: есперанто, міжнародна мова, педагогічні періодичні видання, есперкор, есперанто-рух.

В статтє отражена история создания первых педагогических периодических зданий на международном языке эсперанто в Украине в 20–30-х гг. ХХ в. Автором установлено, что первые шаги в этом направлении были сделаны в 1925 г. Наркомпросом Украины и Главполитпросвещением, входивший в его состав, журналы которых – «Путь просвещения» и «Рабочий клуб» – стали одними из первых советских периодических изданий, которые обслуживались эсперкорамы. В их иностранных отделах регулярно использовались материалы из писем, полученных от педагогов-эсперантистов из других стран.

Ключевые слова: эсперанто, международный язык, педагогические периодические издания, эсперкор, эсперанто-движение.

In the article the history of creation of the first educational periodicals international language Esperanto in Ukraine in 20–30's. XX century. The author found that the first steps in this direction were made in 1925 and Holovpolitprosvitoyu Commissariat Ukraine, magazines which – «The way of Enlightenment» and «Rabochy club» – became one of the first Soviet periodicals served esperkoramy. In their foreign departments this year regularly used materials from letters received from teachers, Esperanto speakers from other countries. In the second half of 1920 – the first half of 1930 journalism educational system includes four Soviet periodicals international language that was the Soviet leaders abroad perspectives on priority areas of education and upbringing of the new man. It was found that a positive attitude towards

Esperanto showed a relatively small number of periodicals. They, on the contrary, together with published translations received from abroad Esperanto letters usually mark was made on the original language. In some editions of the same cell function Esperanto. Largely thanks to the leadership and support of the esperkoriv of newspapers and magazines, and especially some government and party-government organizations in the 1920–1930's. These community correspondents were able to achieve significant (and sometimes famous) success creating unprecedented case wide use of artificial languages for state and public needs.

Key words: *esperanto, the international language, educational periodicals, esperkor, esperanto movement.*

Історія культури знає немало спроб знайти взаєморозуміння за допомогою створення єдиної штучної мови. Передісторія міжнародного засобу спілкування займає відрізок часу більш ніж два тисячоліття, бо витoki ідеї загальної мови, як і багатьох інших наукових ідей, сходять до античної старовини.

З-поміж інших заслуговує на увагу мова «есперанто», створена польським лікарем, поліглотом Людвиком Лазарем Заменгофом (1859–1917). Есперанто – міжнародна мова, соціально-культурний феномен, універсальний засіб міжкультурного діалогу та людського взаєморозуміння в загальносвітовому масштабі. Її творцем є Людвик Лазар Заменгоф – польський лікар-окуліст, лінгвіст і поліглот, автор праць в галузі інтерлінгвістики, активний громадський діяч.

Різні аспекти процесу виникнення та розвитку міжнародних планових мов як соціально-культурного, інтерлінгвістичного феномену знайшли відображення у працях Є. Бокарева, Д. Власов, Ю. Дмитрієвської-Нільсон, Б. Колкера, А. Королевича, А. Короля, С. Кузнецова, Д. Лук'янець, Г. Махоріна, А. Мельникова та ін. Проте слід зазначити, що більшість з наукових праць тільки побічно стосуються досліджуваної теми та мають фрагментарний характер.

Мета статті – висвітлити історію створення перших педагогічних періодичних видань міжнародною мовою есперанто в Україні у 20–30-х рр. ХХ ст.

Як свідчить аналіз джерел, практичне застосування есперанто почалося в 1887–1888 рр., коли, завдяки виданому у Варшаві першого підручника російською, польською, німецькою, французькою та англійською мовами в різних країнах світу з'явилися перші есперантисти. Як правило, використання ними цього лінгвістичного проекту починалося з написання мовою есперанто листів Людвігу Заменгофу, який вже в 1889 р. опублікував збірку з адресами тисячі чоловік, які вивчили есперанто. У зв'язку з тим, що більшість із них проживали в Російській імперії, спочатку обмін есперантськими листами відбувався в основному в

межах її кордонів, але вже з середини 1890-х рр. із зародження громадського руху прихильників есперанто в Німеччині, Франції, Швеції та інших країнах листування цією мовою набуло міжнародного характеру [4, с. 168].

У Росії ж до 1904 р. цензура не дозволяла видавати газети і журнали на есперанто, і тільки після значних зусиль його прихильники отримали можливість випускати на цій мові художню літературу. Незважаючи на таку жорстку цензурну політику відносно есперанто у кінці XIX – початку XX ст., російські есперантисти могли спілкуватися штучною мовою по телеграфу. Документальне ж право вживати цю мову в телеграмах було закріплено в грудні 1904 р., коли Головне управління пошти і телеграфів випустило циркуляр, згідно з яким, телеграми «на вигаданій мові «Esperanto» «зараховувалися «до телеграм на умовній мові» [14, с. 10–11].

Трансформація головної ідеї есперантизму про примирення людства на основі нейтрального засобу міжнародного спілкування, що відбулася в революційний період 1917–1920 рр., привела до створення нової есперантської концепції, згідно якої, єдина допоміжна мова повинна була зіграти визначальну роль в об'єднанні світового пролетаріату. Зайнявши цю позицію, багато російських прибічників есперанто вже під час Громадянської війни почали шукати підтримку у органів радянської влади, вказуючи їм на потенційну роль цієї мови як каталізатора світової соціалістичної революції і однієї з основ для побудови світової пролетарської культури [2, с. 2].

Вони не залишилися не почутими: в 1919–1920 рр. інтерес до їх громадського руху почав проявляти Народний комісаріат освіти РРФСР, внаслідок чого в 1920–1923 рр. деякі місцеві політпросветні установи і відділення народної освіти ввели до свого складу осередки есперантистів або допомагали їм з відкриттям і підтримкою мовних курсів. Більше того, в 1921 р. царинське відділення Державного видавництва (Держвидав) надрукувало підручник проекту Л. Заменгофа накладом 5 тис. екземплярів [18, с. 16; 21, с. 8], що в умовах економічної кризи і жорстокої цензурної політики 1919–1921 рр., коли «...Держвидав у доступній йому мірі регулював усю видавничу діяльність в країні» [7, с. 237], говорить про дуже серйозне відношення влади до цієї штучної мови.

Сприяючи поширенню есперанто на початку 1920-х рр., органи освіти, природно, розраховували незабаром перейти до його практичного застосування. Перші кроки в цьому напрямі були зроблені в 1925 р. Наркомосом України і Головополітпросвітою, журнали яких – «Путь просвещения» і «Рабочий клуб» відповідно – стали одними з перших радянських періодичних видань, що обслуговувалися есперанто. У їхніх іноземних відділах з цього року регулярно використовувалися матеріали з листів, отриманих від педагогів-есперантистів з інших країн [19, с. 15].

Зворотний зв'язок із зарубіжжям за допомогою есперанто Народний

комісаріат освіти УСРР почав здійснювати в січні 1926 р., коли Державний науковий методологічний комітет, що функціонував при ньому, розпочав випуск транснаціонального педагогічного щомісячника «La Vojo de Klerigo» («Путь просвещения» або по-українськи «Шлях освіти»). Будучи дайджестом основного органу цього комітету – харківського журналу «Комуністична освіта» («Комуністична освіта»), він являв собою збірку скорочених статей з цього видання, присвячених теорії і методології освіти і просвітницькій практиці в СРСР. Цільовою аудиторією «La Vojo de Klerigo» були іноземні учителі-есперантисти, які отримували журнал безкоштовно через глобальну мережу есперкорів [20, с. 60]. Редагував його активіст СЕРК, член Комісії міжнародних зв'язків при ЦК Союзу працівників освіти І. Зильберфарб [4, с. 180].

Перші успіхи Наркомпросу України в застосуванні есперанто для обслуговування своїх республіканських видань і міжнародної пропаганди системи ціннісних орієнтирів радянської освіти (виховання нової людини – людини, яка перетворить світ відповідно до програми побудови комунізму) не могли не звернути на себе увагу аналогічного органу влади РРФСР. Про це свідчить відвідування російським наркомом освіти А. Луначарським міжнародного конгресу Всесвітньої позанаціональної асоціації (SAT), що проходив в Ленінграді літом 1926 р. На його відкритті 29 липня, виступаючи з вітальним словом перед есперантистами, А. Луначарський відмітив зростання популярності міжнародної мови і виразив надію на подальше його поширення в СРСР і використання на користь держави: «Я повинен покаятися, що сам не говорю на есперанто і недостатньо знайомий з основами цієї мови. У мені ще живі деякі апріорні міркування про те, що навряд чи шляхом штучної мови можна створити ту єдину мову міжнародного спілкування, якою прагне стати есперанто. Проте факти річ уперта, а факти говорять за есперанто. Рух цей поширюється з неспростовуваною потужністю і перетворюється на одне із серйозних явищ сучасного громадського життя. Не можна також заперечувати, що прибічники есперанто, почувавши себе провідниками надзвичайно прогресивних форм людського спілкування, відчують відому близькість з великим комуністичним рухом і що серед комуністів іноді цілі організації примикають до руху есперантистів. Я від душі бажаю есперанто подальшого зближення з передовими формами робочої боротьби і подальших успіхів» [12, с. 4]. Така позитивна оцінка, надана керівником Наркомпросу РРФСР цьому лінгвістичному проекту, значним чином сприяла розвитку стосунків між радянськими працівниками освіти і есперантистами у кінці 1920-х – початку 1930-х рр. [4, с. 181].

Так, харківський педагогічний журнал «La Vojo de Klerigo», який почав виходити в січні 1926 р., став самим «довгоживучим» радянським спеціалізованим виданням міжнародною мовою. До кінця 1932 р. вийшли 69 його номерів, а в 1934 р. він був відроджений у вигляді бюлетеня, який

планувалося випускати кожні три місяці, проте цього року з'явився тільки один номер. Крім того, услід за «La Vojo de Klerigo» в СРСР з'явилися й інші есперантські органи педагогічної спрямованості. У кінці 1920-х рр. український досвід був врахований російськими просвітниками. У 1929 р. Центральний комітет Союзу працівників освіти приступив до видання в Москві власного есперантського щомісячного журналу – «Soveta Pedagogia Revuo» («Советское педагогическое обозрение»). У перший видавничий рік вийшли 7 його номерів, після чого він був перетворений в альманах, кожен зошит якого присвячувався певній темі: «Религия и школа» («Religio kaj lernejo», 1929), «Проблема педагогического состава во второй сессии статусного научного совета» («Problemo de pedagogiaj kontingentoj en la dua sesio de stata scienco konsilantaro», 1930), «Пионеры и школа. Система образования в Украинской ССР» («Pioniroj kaj lernejo. Klerigsystemo en Soveta Ukrainio», 1930). Аудиторія «Soveta Pedagogia Revuo» була тією ж, що і у «La Vojo de Klerigo». За свідченням ЦК СЭСР, і той, і інший мали поширення в десятках країн світу, створюючи «розгалужену мережу есперантських кореспондентів-просвітників за кордоном» для радянських педагогічних журналів [15, с. 202].

У 1930-х рр. роль альманаху, що закотився, стали виконувати есперантські прес-бюлетені ЦК Союзу працівників освіти. Окрім них, керівництво цієї профспілки випускало у видавництві «Рабпрос» і прес-бюлетені російською мовою «із закордонних есперкорівських матеріалів для обслуговування радянського друку і масової інтерроботи серед просвітників» [1, с. 9].

Отримуючи за допомогою московської і харківської педагогічної періодики на міжнародній мові зведення про розвиток системи освіти і виховання в СРСР, іноземні педагоги-есперантисти прагнули також інформувати колег зі всього світу про сферу просвітницької діяльності у своїх країнах. У зв'язку з цим у 1930 р. Позанаціональна всесвітня асоціація при найближчій участі СЕРК і Комісії міжнародних зв'язків при ЦК Союзу працівників освіти заснувала для них видання того ж типу – журнал «Sennacieca Pedagogia Revuo» («Вненациональное педагогическое обозрение»). У вихідних даних цього «двомісячного органу SAT» вказувалося, що його видавець Р. Лерхнер (R. Lerchner) знаходиться в Лейпцігу, проте друкувався він у столиці Радянського Союзу – в друкарні «Мосполиграф». Редакційна колегія журналу об'єднувала представників декількох європейських країн, від СРСР до неї увійшов І. Зильберфарб. Основний зміст «Sennacieca Pedagogia Revuo» складав статті і нотатки про стан середньої і вищої освіти в різних державах, у тому числі в СРСР, підвищенні культурного рівня молоді за допомогою театру і кіно, боротьбі з релігійними забобонами шляхом освіти і так далі. З березня по вересень 1930 р. вийшли чотири його номери, після чого у зв'язку з кризою SAT, що почалася в результаті внутрішньоорганізаційної боротьби комуністів-

есперантистів з представниками інших політичних поглядів [6, с. 271–275], видання припинилося.

Таким чином, у другій половині 1920 – першій половині 1930-х рр. до системи педагогічної журналістики СРСР увійшли чотири періодичні видання міжнародною мовою, що були провідниками за кордон радянської точки зору на пріоритетні напрями розвитку освіти і виховання нової людини. На думку сучасних дослідників, враховуючи відносно тривале існування «*La Vojo de Klerigo*», можна зробити висновок про те, що досвід використання есперанто для міжнародної пропаганди Наркомос УСРР знаходив задовільним, отримуючи відповідні відгуки з-за кордону. Про те ж говорять і зростання накладу цього журналу з 1 тис. екземплярів в 1926 р. до 2,5 тис. в 1928 р. і поява в Москві подібних органів у просвітницької профспілки – журналу «*Soveta Pedagogia Revuo*» і прес-бюлетеня [4, с. 183].

Проте результатом уваги Наркомосів Росії і України до есперанто стали не лише видання цією мовою спеціалізованої періодики і відкриття у ряді шкіл факультативних курсів по вивченню цієї мови: набагато глибші наслідки воно мало для радянського есперантського руху, фактично на вісім років відстрочивши його скасування. Так, в умовах ліквідації НЕПу після висунення партією концепції «...посилення класової боротьби по мірі завершення будівництва соціалізму», сформульованою І. Сталіним на пленумі ЦК ВКП (б) 9 липня 1928 р., Народний комісаріат внутрішніх справ в цілях скорочення в країні кількості громадських організацій в 1929 р. почав проводити їх перереєстрацію, пояснюючи її «посиленням класової боротьби, діяльністю антирадянських елементів, що засіли в багатьох суспільствах і союзах» [10, с. 86–87]. Оцінювати доцільність існування того або іншого об'єднання НКВД доручив декільком відомствам, у тому числі Головному управлінню науковими, науково-художніми і музейними установами (Головнаука), що входив у структуру Наркомпросу. Завдяки позиції Головнауки залишити Союз есперантистів Радянських Республік «в числі діючих» товариств, хвиля розпуску добровільних організацій не торкнулася есперанто-руху [4, с. 100–103]. Цей факт, поза сумнівом, є головним свідченням визнання придатності проекту Л. Заменгофа як знаряддя міжнародної пропаганди і мови міжнародного робкорівського зв'язку з боку Народного комісаріату освіти.

До такої ж думки про есперанто на початку 1930-х рр. прийшли і керівні структури радянських профспілкових організацій – Всесоюзна центральна і Всеукраїнська ради професійних спілок (ВЦСПС і ВУСПС). Причиною їх інтересу до цієї мови стало значне «зробітничення» громадського руху його прибічників і, як наслідок, стрімкий розвиток інтернаціональних зв'язків між робітниками-есперантистами СРСР і інших країн. Якщо в 1929 р. представники пролетаріату склали 21 % від загального числа членів СЕРК, то до 1933 р. ця величина збільшилася до

32 %, а до 1934 р. – до 44,9 %. Найбільший же відсоток робітників у місцевих відділеннях цього союзу відзначався на Україні, наприклад, актив його одеського відділення складався з них більш ніж на половину [11, с. 44].

У зв'язку з цим на початок 1930-х рр. ряд профспілкових організацій УСРР, зокрема Києва, Кременчука, Кривого Рогу, Сталіно і Костянтинівки, налагоджували міжнародний зв'язок «переважно з використанням есперанто», що було винесено на обговорення на нараді при культсекторі Всеукраїнської ради професійних спілок у травні 1931 р. Заслуховує виступ доповідача-есперантиста з цієї теми, присутні представники Всеукраїнських комітетів профспілок констатували, що за великим рахунком «роботі есперантських осередків не приділяється досить уваги місцевими профорганізаціями, ним не опиняється в роботі достатньої моральної і матеріальної підтримки, їх роботою майже ніхто не керує» [9, с. 59]. Тому, «відмічаючи практичну допомогу, зроблену профорганізаціям з боку есперантистів в галузі встановлення міжнародних зв'язків і практичного здійснення міжнародного листування», Президія Всеукраїнської ради профспілок прийняла рішення про підтримку республіканських відділень СЕРК, зобов'язавши підвідомчі йому комітети і профради забезпечити: 1) «повсякденне керівництво роботою есперанто-організацій»; 2) «усебічну практичну і матеріальну допомогу ним у роботі, звернувши особливу увагу на зробітничення есперанто-осередків, посилення комуністичного ядра в них і повсякденне керівництво змістом роботи, особливо в галузі міжнародного листування» [5, с. 2].

Як і у випадках з просвітниками і профспілками, найбільше поширення в другій половині 1920-х – першій половині 1930-х рр. міжнародна мова отримала в середовищі комсомольців на Україні. Цьому сприяла директива їх Центрального комітету (ЦК ЛКСМУ), видана в жовтні 1929 р. окружним комсомольським комітетом республіки і відділенням СЕРК, в якій вказувалося, що «...комсомол на місцях повинен не лише брати найактивнішу участь вже існуючому в багатьох округах України есперантському русі, але більш того, саме для зміцнення інтернаціональної роботи поставити як одне з найголовніших завдань в планах цієї галузі роботи сприяння оформленню і навіть організації знову осередків і відділів Союзу есперантистів в тих округах і важливих промислових районах, де таких ще немає» [8, с. 358]. Завдяки увазі ЦК ЛКСМУ до міжнародної мови, цього року в Кременчуці виникла «інтернаціональна бригада» комсомольців-есперантистів, яка вже до 1931 р. зуміла налагодити листування з 40 країнами світу [13, с. 42–44]. Услід за нею гарні результати були досягнуті комсомольськими осередками вузів і підприємств Києва, Харкова, Дніпропетровська, Полтави і Кривого Рогу, про що ЦК комсомолу України повідомив у квітні 1934 р. [17, с. 115].

Таким чином, з першої половини 1920-х до середини 1930-х рр. радянський есперанто-рух, цілеспрямовано йдучи назустріч органам влади

і партійно-радянським організаціям, зміг добитися різних результатів. Частина державних, партійних і громадських структур, яким СЕРК пропонував допомогу в налагодженні міжнародних зв'язків і обслуговуванні їх друкованих органів, охоче йшла з ним на контакт і займалася керівництвом його активістами. Найбільший інтерес до есперанто виявили Народні комісаріати освіти РРФСР і УСРР, комсомол, Всесоюзна центральна і Всеукраїнська ради профспілок, Спілка працівників освіти, а також Спілка воєвничих безбожників і Товариство друзів радіо (про це буде розказано окремо). Проте їхні наміри використовувати в роботі прихильників міжнародної мови не завжди надалі реалізовувалися, зокрема редакції профспілкового друку так і не виконали розпорядження ВЦСПС ввести до свого складу есперантистські осередки.

Інша ж частина, ігнорувала есперкорів і їхні успіхи, а в деяких випадках навіть виражала негативне відношення до проекту Л. Заменгофа. Особливо болючою для руху есперантистів-кореспондентів стала відсутність офіційного визнання з боку ВКП (б) і негативна думка про есперанто одного з керівників робсількорівського руху – М. Ульянової. У 1928 р. вона двічі висловлювалася не на його користь, протиставивши есперанто найбільш поширеним європейським мовам [4, с. 189].

По суті, цю ж саму думку висловила і М. Ульянова у статті «Иностранные языки или эсперанто?», що, здавалося б, повинно було справити позитивний вплив на розвиток радянського есперкорства і сприяти його широкому визнанню в радянських республіках. Проте загальний тон її виступів привів до зворотних наслідків. Багато в чому завдяки характеристиці, даній відповідальним секретарем «Правди» і редактором «Рабоче-крестьянского корреспондента» есперантському листуванню, делегати що проходило в січні 1931 р. П'ятої Всесоюзної наради рабселькорів відмовили есперанто в підтримці і надання йому статусу мови «міжнародного робкорства» [3, с. 33]. Не зважаючи на те, що це рішення не зробило прямої негативної дії на його поширення в СРСР, негативне посилення воно все-таки несло: невизнання досягнень есперкорів Всесоюзною нарадою ще сильніше «зміцнило» їх положення як елементів, що хоча і знаходиться у складі радянського робсількорівського руху, але працюють не спільно, а як би паралельно з ним.

У такому невизначеному, подвійному становищі вони перебували до ліквідації СЕРК, що почалася в 1936 р. Багато друкарських органів охоче користувалися їх послугами, при цьому часто нічого не пропонуючи натомість. Більше того, спостерігалися випадки, коли редакції газет, приймаючи допомогу есперкорів, ставили перед ними «неодмінну «маленьку» умову», що вони «ні в якому разі» не можуть вказати на есперантське джерело статей [16, с. 14].

Висновки. Таким чином, позитивне ставлення до есперантистів

демонструвала відносно невелика кількість періодичних видань. У них, навпаки, поряд з опублікованими перекладами отриманих з-за кордону есперантських листів, як правило, робилася позначка про мову оригіналу. При деяких редакціях же функціонували осередки прихильників міжнародної мови. Багато в чому завдяки керівництву і підтримці есперкорів з боку таких газет і журналів і головним чином деяких органів влади і партійно-радянських організацій, в 1920–1930-х рр. ці громадські кореспонденти змогли досягти істотних (а іноді і видатних) успіхів, створивши безпрецедентний випадок широкого вживання штучної мови для державних і громадських потреб.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми. Більш детального вивчення потребує історія створення та розвитку тих міжнародних мов, які залишили помітний слід в історії вітчизняної та зарубіжної інтерлінгвістики, насамперед – мови «есперанто», яка, на думку багатьох дослідників, теоретиків та практиків, була і залишається універсальним засобом міжкультурного діалогу та людського взаєморозуміння в загальносвітовому масштабі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. XVII С'езду Всесоюзной коммунистической партии (большевиков). Рапорт Союза эсперантистов Советских Республик. – М., – 1934. – 36 с.
2. Артюшкин-Кормильцын. Да здравствует международный язык Эсперанто! / Артюшкин-Кормильцын // *Esperantista Movado*. – 1920. – № 1 (8). – С. 2–4.
3. В. У. Что же нам теперь делать? / В. У. // *Международный язык*. – 1931. – № 1. – С. 32–34.
4. Власов Д. В. Эсперанто: полвека цензуры : развитие эсперанто-движения и его журналистики в условиях цензуры в Российской империи и СССР (1887–1938 гг.) : монография / Д. В. Власов. – Москва : Импэто, 2011. – 181 с.
5. ВУК СЭСР. Помощь и руководство профорганизаций пролетарскому эсперанто-движению // *Bulteno de SK SEU*. – 1932. – № 1–2. – С. 2.
6. Двурешников – ответу! // *Международный язык*. – 1930. – № 6. – С. 271–275.
7. Жирков Г. В. История цензуры в России XIX–XX вв.: Учебное пособие / Г. В. Жирков. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 368 с.
8. За активное участие комсомола // *Международный язык*. – 1929. – № 6. – С. 358.
9. Из протокола совещания завкультсектором Всеукраинских комитетов профсоюзов при культсекторе ВУСПС // *Bulteno de SK SEU*. – 1931. – № 8–9. – С. 58–60.
10. Ильина И. Н. Общественные организации России в 1920-е годы / И. Н. Ильина. – М. : Ин-т рос. истории РАН, 2001. – 198 с.

11. Красников О. И. История Союза эсперантистов Советских Республик / О. И. Красников // Эсперанто-движение: фрагменты истории / Сост. А. В. Сидоров. – М. : Импэто, 2008. – 215 с.
12. Луначарский А. VI Международному конгрессу рабочих эсперантистов единого фронта / А. Луначарский // Международный язык. – 1926. – № 23. – С. 3–4.
13. Нетер-Одесский. Кременчугский «Наркоминдел» / Нетер-Одесский // Международный язык. – 1931. – № 1. – С. 42–44.
14. О телеграммах на языке «Esperanto» // Почтово-телеграфный журнал. – 1905. – № 1. – С. 10–11.
15. Факты красноречивее слов. На Всесоюзном совещании при ЦК Рабпроса // Международный язык. – 1933. – № 9–10. – С. 201–203.
16. Хлеб ест, а чей – не говорит // Международный язык. – 1926. – № 7 (33). – С. 12–13.
17. ЦК ЛКСМУ рекомендует эсперанто как орудие межрабсвязи // Международный язык. – 1934. – № 5. – С. 114–116.
18. Эсперанто в учебных заведениях // Бюллетень ЦК СЭСС. – 1923. – № 2. – С. 14–16.
19. Эсперанто на службе рабочей прессы // Международный язык. – 1925. – № 1 (27). – С. 15–16.
20. «La Vojo de Klerigo» // Bulteno de CK SEU. – 1932. – № 8. – С. 58–60.
21. Esperanta Movado en N.-Novgorod dum 1921 j. // Ruĝa Esperantisto. – 1921. – № 1. – С. 7–9.

УДК 821.161.2(07)

Лілія Моргай

ПОНЯТТЯ «НАЦІЯ» У ТВОРЧОСТІ НИКИФОРА ЯКОВИЧА ГРИГОРІІВА

У статті здійснено спробу реконструювати основні віхи життєвого та творчого шляху Н. Я. Григорііва. Процеси реформування освіти в Україні вимагають детального вивчення педагогічної спадщини попередніх років. Особливо актуальним видається вивчення внеску педагогів, чії імена та педагогічні ідеї тривалий час були табуйовані для вітчизняних дослідників. Педагог був активним учасником української революції і визвольних змагань 1917–1920–21 рр., міністром освіти в уряді Української Народної Республіки, членом культурно-освітніх та політичних організацій. Педагогічна діяльність Н. Я. Григорііва розпочалась у 1905 р. в м. Сквирі Київської губернії. Згодом продовжує педагогічну діяльність та стає членом управи Просвіти, одним із керівників Товариства українських поступовців (ТУП) в Кам'янці-Подільському, делегатом кількох з'їздів ТУПу в Києві.

Ключові слова: Н. Григоріів, нація, держава, освіта, культура.

В статье предпринята попытка реконструировать основные вехи жизненного и творческого пути Н. Я. Григориива. Процессы реформирования образования в Украине требуют детального изучения педагогического наследия предыдущих лет. Особенно актуальным представляется изучение вклада педагогов, чьи имена и педагогические идеи долгое время были табуированные для отечественных исследователей. Педагог был активным участником украинской революции и освободительной борьбы 1917–1920–21 гг., Министром образования в правительстве Украинской Народной Республики, членом культурно-образовательных и политических организаций. Педагогическая деятельность Н. Я. Григориива началась в 1905 г. в городе Сквире Киевской губернии. Впоследствии продолжает педагогическую деятельность и становится членом управы Просвещения, одним из руководителей Общества украинских прогрессистов (ОУП) в Каменце-Подольском, делегатом нескольких съездов ТУПу в Киеве.

Ключевые слова: Н. Григориив, нация, государство, образование, культура.

The article is an attempt to reconstruct the key milestones life and career N. J. Hryhoriyiva. The process of educational reform in Ukraine requires a detailed study of the pedagogical legacy of previous years. Particularly relevant study appears contribution of teachers whose names and pedagogical ideas long been taboo for local researchers. The teacher was active in the Ukrainian

revolution and the liberation struggle of 1917–1920–21 biennium., Minister of Education in the government of the Ukrainian People's Republic, a member of the cultural, educational and political organizations. Educational activity N. J. Hryhoriyiva started in 1905 in Skvyra Kiev province. Later continue teaching career and became a member of the council Enlightenment, one of the leaders of the Society of Ukrainian progressives (TUP) in Kamenetz-Podolsk, delegate some stupid conventions in Kiev. The author outlines the main stages of the educational ideas of the scientist. Analyzed the formation and evolution of the concept of «nation» in the work of the teacher. The basic factors in the formation of the nation, analyzed the conditions for its preservation and principles of national public policy. Attention is paid to the interpretation of scholars such factors as «national love».

Key words: *N. Hryhoriyiv, nation, state, education, culture.*

Сучасні спроби реформування освітянської сфери надають особливої актуальності вивченню історії педагогічних ідей минулого. Серед українських педагогів, творча спадщина яких довгий час була забороненою для широкого кола дослідників, знаходиться ім'я Никифора Яковича Григорієва. Доля педагога віддзеркалює драматичну плеяду багатьох діячів Української революції, але його науковий доробок не втратив своєї актуальності і донині.

Грунтовні дослідження проводили О. Сухобокова [3], Т. Бевз [1–2], Л. Пироженко [9] та інші. Проте, в силу вирішення більш широких наукових завдань, мало вивченою залишається педагогічна діяльність Н. Григорієва.

Метою публікації є дослідження понять «нація» та чинників її формування у педагогічній спадщині Н. Григорієва.

Нація – це спільність людей, що історично склалася, виникла на основі спільної мови, території економічного життя і психічного складу, який проявляється у спільності культури.

Поняття «держава» і «нація» впродовж всього життя була в центрі уваги відомого українського вченого, громадського і політичного діяча, політолога і соціолога Никифора Яковича Григорієва. Н. Григорієв – цікава і неординарна особистість. Він був активним учасником української революції і визвольних змагань 1917–1920–21 рр., міністром освіти в уряді Української Народної Республіки, членом Центрального Комітету Української партії соціалістів-революціонерів [2, с. 34].

Народився Никифор Якович Григорієв 9 (3 березня за ст. стилем) лютого 1883 року в місті Буртах Чернігівського повіту. Починаючи з 1903 р. Н. Я. Григорієв входить до осередку партії соціалістів-революціонерів, учасники якого опікувались проблемами народу [8, с. 252].

Педагогічна діяльність Н. Григорієва розпочалась у 1905 р. в м. Сквирі Київської губернії. Згодом він працював у Бердичівській початковій школі, де стає активним учасником повітового учительського

союзу, на нелегальному з'їзді якого було прийнято резолюцію з вимогами до уряду запровадити вивчення рідної мови. Уже працюючи в Літинській двокласній школі він записався на вчительські курси (працювали влітку 1906 р. у Києві), на яких озвучувалися питання викладання в школі української мови та історії. У своїй квартирі в м. Літин Н. Григорійв відкриває бібліотеку-читальню, яка стала місцем зустрічей учителів міста. [8, с. 253].

У 1907 р. Никифор Якович працює в м. Кам'янець-Подільський. В той час у місті активно популяризувалась українська мова та культура. В 1909 р. тут утворилася місцева організація «Просвіти» – культурно-освітнє й національно спрямоване громадське товариство, яке організовувало творчі вечори, театральні вистави. Н. Григорійв поринає в громадську роботу. Він стає членом управи Просвіти, одним із керівників Товариства українських поступовців (ТУП) в Кам'янці-Подільському, делегатом кількох з'їздів ТУПу в Києві. Тут Никифор Якович знайомиться з М. Коцюбинським, М. Лисенком, Д. Дорошенком та подружжям Русових. Н. Григорійв працює багато як педагог у школі, де викладає російську літературу, історію та географію. У цей час він укладає досить багату статистичними і фактичними даними «Коротеньку історію Поділля».

У 1911 р. виходить перша літературна праця Н. Григорієва – невеличка книжка українською мовою для молоді «Мораль», у якій автор намагається з'ясувати генезис і суть надприродної, «даної божим явленням» людської моралі. Усі висновки, тези було підтверджено статистичними даними – результатами соціологічних досліджень [9, с. 3].

У 1917–1919 роках на українських землях відбулося кілька змін влади, проте, за роки існування Української Держави було сформовано українську національну шкільну політику, вималювалися перші контури національної системи освіти й виховання. Н. Я. Григорійв долучився до розвитку української освіти, виконуючи обов'язки міністра освіти і товариша міністра освіти в урядах В. Голубовича (січень 1918 р.), Б. Мартоса (червень – серпень 1919 р.), І. Мазепи (серпень 1919 р. – травень 1920 р.). Вбачаючи українізацію основним фундаментом у процесі державотворення, Никифор Якович узяв курс на відродження національної культури, рідної мови у навчально-виховних закладах держави. Цей період характеризувався переходом початкової школи на українську мову навчання, запровадження української мови в учительських семінаріях, створенням українських гімназій. В університетах, де викладання здійснювалося російською мовою, як обов'язкові предмети вводилися українська мова, історія і географія України, історія української літератури.

У листопаді 1920 р. Н. Григорійв після остаточного падіння УНР змушений був емігрувати [1, с. 21]. У своїх спогадах в еміграції Н. Григорійв згадує: «Коли я виходив на громадське поле, на Великій Україні не було ні одної української школи, навіть мрія про неї вважалася безглуздою. Сьогодні їх там, поперх 20000. І як би підло сучасний режим

не виужував їх для своїх вузеньких цілей – все таки дадуть прекрасний ефект у вихованні української нації і вселюдської свідомості. Ми теж училися під примусом. Проте дух наш пішов своїм шляхом. Так буде із сучасним українським поколінням, що виховується під чужим примусом. Сама вже рідна мова допоможе їм дошпортатися, хто вони, «ким і за що закуті» [1, с. 22].

У 1921 р. сім'я Григоріївих переїхала до Чехословаччини, де Никифор Якович працював професором Празького університету, очолював партію Українських соціалістів-революціонерів. У еміграції був написаний і вийшов друком цілий ряд наукових праць педагога, серед яких: «Державознавство» (1936), «Українська національна вдача» (1941), «Соціалізм та національна справа» (1938), «Спогади руйнника» (1937), «Весна української революції» (1938), «Основи пізнання» (1940).

У 1938 р. Н. Григоріїв переїхав до США, де з 1949 р. керував українським відділенням радіостанції «Голос Америки». Та впродовж усього життя, далеко від Батьківщини, в його творчій та науковій діяльності звучатиме ностальгія за рідним краєм, рідним народом, за рідними Буртами [8, с. 257].

Перебуваючи в еміграції, Н. Григоріїв почав активно займатися тлумаченням поняття «культура». На його думку, «...культура та її витвори, з одного боку, є свідоцтвом вдачі людських поколінь, а з іншого – чинниками, які впливають на витворення вдачі нових поколінь. В обох випадках це чинники, після яких пізнається вдача народу. Вони свідчать як про минулу та сучасну національну вдачу, так і про її тенденції в майбутньому» [4, с. 34]. Учений стверджує, що саме ця вдача є спільною ознакою окремого етносу в одному випадку і тим явищем, яке відрізняє його від інших – в іншому.

Українська національна вдача, яка ґрунтується на етнокulturі народу, виокремилась із загальнолюдської під впливом історичних умов, у яких перебували наші предки і продовжує вдосконалюватись у нинішніх умовах. На думку Н. Григоріїва, їй притаманні такі властивості: а) арійські (набуті у тих умовах, в яких перебували наші далекі предки – арійці); б) слов'янські («витворені в час загальнослов'янського побуту українських предків»); в) сусідніх народів (увібрані «через сусідство, війни, торгівлю і т. п.»); г) власне українські («відшліфовані» мовою, звичаями, суспільним устроєм тощо.) На сьогодні збереглися розвинуті здавна етнічні ознаки українського рівномовного середовища, які проявляються в його любові до природи, поезії, глибокій моральності, релігійності, чутливості, спільної власності, лінії, злочинності [4, с. 14]. На думку Н. Григоріїва, властивості характеру етнічних українців спричинені природними факторами: простором (за умов малого простору деякі народи перебувають у постійній тривозі, напруженості, готовності захищатись, а на широких просторах, як в Україні, люди привчилися до пасивності, байдужості, недбалості); ґрунтом (родючий ґрунт сприяє безпечності, розслабленню); географічним розміщенням (запозичення духовних надбань у країн Сходу, Заходу,

Півночі і Півдня, критичне порівняння досягнень сусідніх народів, гумор); багатством природи (мальовничість одягу, житла, мови) і т.п.» [4, с. 14].

«Не хочемо переоцінювати значення географічного фактору, але, все ж таки, є дійсністю, що в землі й географічних умовах треба шукати висвітлення різних особливостей національної культури – зазначав Н. Григорійв» – Проживання окремого етносу на конкретній території впливає на формування характерів людей, їх темпераментів, розуміння ними змісту життя, визначення рівня свого добробуту. Відомо, що, потрапляючи в чужі, нерідні умови, особистість багато втрачає, оскільки волею ситуації опиняється за межами рідномовного середовища, пристосованого до природних умов і вироблених етнокультурних звичок. А більшість своїх досягнень людина може реалізувати лише в своєму краї» [4, с. 6].

Природні фактори, на думку педагога, «...впливають на вибір професії, оточення, духовний і моральний стан особистості, і, загалом, на її етнокультурні досягнення. Також особливості етнічних українців викликані внутрішніми суспільними факторами: належністю до держави (держава своєю рідномовною політикою, законами впливає на розвиток етнокультури народу); оточенням (батьками, близькими родичами, сусідами, знайомими); життєважливими структурами (навчально-виховними, виправними, культурними, інформаційними, медичними, довідковими тощо). Тобто, на соціальне виховання людини впливають всі скупчення, з якими вона стикається» [4, с. 11].

Педагог виокремлює низку суспільних факторів таких як: належність до держави, оточення, життєважливі структури. Важливими у цьому руслі є зовнішні фактори:

– «політична позиція сусідніх держав, яка історично впливала на розвиток окремих, часто не найкращих якостей характеру українців (згадаймо довготривале панування Литви і Польщі, котре витворило «покірливість, приниженість, надмірну скромність, недостачу почуття власної гідності, гордості, а подекуди навіть підхліблівість і запобігливість») [4, с. 46];

– «культурні зв'язки з іншими народами, які базувались і базуються на повазі до рідномовних обов'язків та етнокультурних традицій кожного з них і виробленні на цій основі єдності національних і загальнолюдських позицій у сфері духовної взаємодії» [4, с. 46].

Етнічна культура особистості в українському рідномовному середовищі включає моральність, милосердність, відвертість, а, одночасно, і обережність, скритість, замкнутість, політичну пасивність тощо. Вона залежить від рівня її етнічної самосвідомості, охарактеризованої як «...усвідомлення людьми своєї причетності до певного народу, одна з основних етнічних прикмет» [7, с. 600].

У своїй роботі «Соціалізм та національна справа» Н. Григорійв торкається досить цікавих аспектів, пов'язаних із культурою нації. Він стверджує, що громадяни великих держав, запозичуючи з власної волі

культурні здобутки інших народів і приєднуючи їх до своєї культури, щиро вірили, що їхня збагачена культура найкраще може задовольнити все людство і вважали, що окремі народи, в своїх власних інтересах повинні переймати їхню збагачену культуру собі. Що ж стосується власної культури завойованих народів, то, на думку педагога, «...від неї потрібно відректись в ім'я чужої великої» [2, с. 35]. Зрозуміло, велика культура завойовників не мала в собі всіх тих національних особливостей і цінностей, притаманних малій культурі того чи іншого завойованого народу. Прагнення підкорених народів зберегти свою культуру, завойовники вважали наслідком відсталості, нерозумінням користі, які дає велика культура або сліпим шовінізмом, ненавистю до чужої культури» [2, с. 36].

Н. Григорійв визначав умови, за яких нація може зберегти свою суверенність, тільки маючи власну територію, господарство, культуру». «Територія і господарство, – продовжує далі Н. Григорійв, – основа суверенності нації. Нація, що не має своєї території та свого господарства, завше залежатиме від тих, на чийй території вона перебуває й чийм господарством користується. Без своєї території і свого господарства нація може існувати тільки як наймит, що живе і працює на пана при його господарстві, маючи свою тільки душу та свої мрії про волю. Без своєї ж культури, нація зовсім існувати не може, як людина не може існувати без своєї душі» [2, с. 37].

На думку педагога Н. Григорійва, «нація, яка не має власної культури, – засуджена на занепад, підлеглисть іншим, винищення». Передумовою культурного розвитку нації є її державна самостійність, а «...боротьба за культуру в кінцевому висліді – боротьба за державу, за політичну самостійність» [2, с. 38].

Як відомо, культура нації залежить від її господарського стану. Заслуговує на увагу трактування Никифора Яковича поняття «національно-державної політики». В першу чергу, на його думку, вона повинна захищати інтереси нації і держави. Нація і держава можуть існувати тільки розвиваючись, тобто збільшуючи кількість своїх членів та їхні життєві здібності, або, у крайнім разі, не допускаючи їх до зменшення та занепаду, бо всяке ослаблення сил, потрібних для життя нації, використовують її вороги для повного знищення нації. З цих причин нація і держава: «1) постійно захищають свою територію від зменшення, тобто не допускають до захоплення або мирного заселення; 2) стараються збільшувати територію свого оселення, тобто, або захоплюють нові території, або мирно заселяють їх своїми членами (колонізація); 3) розвивають своє господарство до такого ступеня, щоб воно задовольнило всі потреби нації чи держави, тобто, роблять його самозабезпеченим або хоч зв'язують його з іншими господарствами так, щоб воно могло найкориснішим для себе способом здобути від інших держав та націй усе йому потрібне в обмін на речі йому зовсім не потрібні або мало потрібні; 4) розвивають власну культуру так, щоб вона дала їм можливість самостійно і самобутньо використовувати всі знання світу,

культурні здобутки й багатства природи для захисту і ущасливлення свого буття» [2, с. 38].

Значну увагу приділяє науковець і такому фактору, як любов національна. Любов, на його думку, має проявлятися не до певної території, а до людей та їх вдачі. Любов ця має проявлятися не до всього населення території, а лише до спорідненого біологічно і культурно. Н. Григорієв зазначав: «Кожна людина любить себе, своє «я», навіть тоді, коли воно розпорошується в поколіннях на «ми»; любить свій образ на дітях, на других, де б ті люди не перебували. Через те людина любить своїх родичів і тих людей, що належать до одного коріння з нею, любить тих, що подібні до неї звичаями, мовою і т.д., тобто любить свою націю» [2, с. 34]. І тому, цілком закономірно, на думку педагога, стверджувати, що «...українець любить українця за спільність походження, за мову, за однакові звичаї і спільну культуру, спільну історичну долю незалежно від того, де хто з них і коли живе. Один українець має батьківщину в Карпатах, другий в Катеринославських степах, третій в Канаді, четвертий на Зеленому Кліні; один живе у Х ст., другий у ХХ, а всі люблять один одного, не тільки сучасників, а й предків й нащадків, де б вони не були, в якій би батьківщині не перебували» [2, с. 34]. Однак одночасно учений зауважував, що любов до нації інша, ніж до батьківщини й держави і наголошував, що нація і держава речі не тотожні. Він переконаний, що розвиток нації залежить від її власних сил, а не сил держави. Держава може допомагати або перешкоджати в розвитку нації. Нація може об'єднуватися в одну державу, або входити до складу держави разом з іншими націями. У світі існує дуже мало держав, які мають в своєму складі лише одну націю [2, с. 35].

Н. Григорієв стверджував, що в час, коли він писав свою «Націографію», не існувало чіткого загальноновизнаного визначення нації, нація не існувала як усвідомлене явище, нація існувала як біологічно-культурний факт, як розрослий рід, як скупчення споріднених елементів, «що будучи позбавлені права володіння землею, завжди захищали інтереси своїх членів різними способами, переважно розвитком культури» [2, с. 36]. Багато людей цього факту не помічали (часто не хотіло помічати), однак від цього він не переставав існувати. Існував завжди, навіть в часи найбільшого розквіту великих держав. Біблійні оповідання уже свідчать про те, що євреї розрізняли своїх сусідів не тільки за релігією, за державами, а й вирізняли окремі національні (біологічно-культурні) типи.

На думку Н. Григорієва, недооцінювати цих об'єктивних, від людської волі незалежних, чинників творення нації не можна. «Особливо в наш час, коли етнографічна різниця між людством занадто виразно написана. Йдучи по вулиці, навіть в Празі, серед маси народу, вдягненого на один європейський кшталт, ми відрізняємо не відомих нам до того українців не тільки від чехів та росіян, відрізняємо часто по ледве помітних антропологічних і культурних особливостях, які властиві нашій нації.

Територія і природні умови, безперечно, найбільше впливають на

створення окремих національних людських типів. Людське скупчення виростає в певній місцевості у однієї родини чи роду під впливом крайової органічної спорідненості та однакового впливу природного оточення витворює певний біологічний тип людини. З другого боку, ті самі умови формують в певному напрямі й психіку тих людей. Через те витворюється більш-менш однотайний не тільки біологічно, а й культурно тип людства, який і зветься нацією» [4, с. 11].

Аналіз життя і діяльності національно-свідомого, політично активного українського інтелігента періоду визвольних змагань Никифора Яковича Григорієва дає підстави стверджувати, що ідею народу, української державності, української нації, народоправства він проніс через усе життя.

Національне відродження України неможливе без довготривалої боротьби багатьох поколінь патріотів за права і гідну долю свого народу. Тому вивчення історико-педагогічного досвіду, доробку вітчизняних педагогів і просвітників сприятиме кращому розумінню, усвідомленню сучасних процесів національного творення.

Перспективи подальших досліджень в означеному напрямі полягають у ознайомленні з педагогічною діяльністю Н. Григорієва в еміграції, громадсько-просвітницькою діяльністю та аналізі змісту навчальних книг за авторством педагога.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бевз Т. Українська державність: ідеологія, політика, практика: (система народознавства у теоретичних концепціях Н. Григорієва) / Т. А. Бевз – К : ІПіЕНД, 2004. – 248 с.
2. Бевз Т. До питання про формування нації (за творчим спадком Н. Я. Григорієва) / Т. Бевз // Етнічна історія народів Європи. – 2001. – Вип. 9. – С. 34–39.
3. Григорієв Н. Я. Поділля. Географічно-історичний нарис / Вступна стаття О. Сухобокової. – Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2003. – 92 с.
4. Григорієв Н. Я. Українська національна вдача. – Вінніпег (Манітоба): Видання української видавничої спілки в Канаді, 1941. – 61 с.
5. Лікарчук Л. Міністри освіти України: В 2-х т. – Т. 1. (1917–1943 рр.). – [Монографія]. – К. : Видавець Ешке О. М., 2002. – 328 с.
6. Никифор Григорієв про Україну в системі міжнародних відносин напередодні та під час Другої світової війни / О. О. Сухобокова // Укр. іст. журн. – 2006. – № 3. – С. 95–111.
7. Українське народознавство: Навч. посібник / За ред. С. П. Павлюка, Г. Й. Горинь, Р. Ф. Кирчіва. – Львів : Фенікс, 1994. – 600 с.
8. Українська педагогіка в персоналіях: У 2 кн. Кн.2: Навч. посібник / За ред. О. В. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – С. 252–256.
9. Пироженко Л. Н. Я. Григорієв – автор навчальних книг з історії країни / Л. Пироженко // Історія в школі. – 2000. – № 2. – С. 3.

УДК 378(477) (09)

Людмила Новаківська

ЛІТЕРАТУРНА БЕСІДА ЯК ФОРМА НАВЧАННЯ СЛОВЕСНОСТІ (СЕРЕДИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

У статті здійснено аналіз та простежено розвиток літературної бесіди як форми навчання словесності у середині ХІХ – на початку ХХ століття. З'ясовано, що евристичний метод (метод бесіди) ще в 40-і роки ХІХ століття трансформувався в методиці літератури у форму літературних бесід. Теоретичний та практичний інтерес до бесіди упродовж середини ХІХ – початку ХХ століття зумовив розвиток цілої низки методичних підходів до означеної проблеми, які демонстрували академічну свободу бесіди як альтернативу так званої «обов'язковості» класно-урочних занять. Автором проаналізовано теоретичні та практичні аспекти літературних бесід, відображені у працях методистів різних років (Ц. Балталон, В. Голубков, В. Істомін, М. Мусін-Пушкін, М. Пирогов, Ф. Сушицький та ін.).

Ключові слова: метод бесіди, літературна бесіда, словесність, учитель словесності, форми навчання словесності, методисти-словесники середини ХІХ – початку ХХ століття.

В статье осуществлен анализ развития литературной беседы как формы обучения словесности в середине ХІХ – начале ХХ века. Выяснено, что эвристический метод (метод беседы) еще в 40-е года ХІХ века трансформировался в методике литературы в форму литературных бесед. Теоретический и практический интерес к беседе в течение середины ХІХ – начала ХХ века обусловил развитие целого ряда методических подходов к обозначенной проблеме, которые демонстрировали академическую свободу беседы как альтернативы так называемой «обязательности» классно-урочных занятий. Автором проанализированы теоретические и практические аспекты литературных бесед, которые отражены в трудах методистов разных лет (Ц. Балталон, В. Голубков, В. Истомин, М. Мусин-Пушкин, Н. Пирогов, Ф. Сушицкий и др.).

Ключевые слова: метод беседы, литературная беседа, словесность, учитель словесности, формы обучения словесности, методисты-словесники середины ХІХ – начала ХХ века.

The article analyzed and traced the development of literary conversation as a form of teaching literature in the mid ХІХ – early ХХ century. It was found that the heuristic method (method of conversation) in the 40 years of the ХІХ century was transformed in the method of literature in the form of literary conversations. Literary conversation involves students develop skills of presentation ideas – and not only fiction, but also other humanitarian themes

and subjects gymnasium course. Thus literary conversation pieces humanitarian subjects solve interdisciplinary tasks of education and developmental significance goes far beyond the discipline of «literature». Theoretical and practical interest in the conversation during the mid XIX – early XX century led to the development of a number of methodological approaches to the abovementioned problems which have demonstrated academic freedom conversations as an alternative to so-called «mandatory» class-task sessions. The author analyzes the theoretical and practical aspects of literary discussions are reflected in the writings of trainers from different years (M. Musin-Pushkin, M. Pirogov, V. Istomin, C. Baltalon V. Golubkov, F. Sushytsky et al.).

Key words: *method of conversation, literary conversation, literature, teacher of literature, forms of teaching literature, Methodist teacher of literature mid XIX – early XX century.*

Особливістю сучасної школи є повернення таких забутих предметів, як словесність – найважливіший прояв духовного життя людини. Головним чином у словесності виражаються самосвідомість нації, народу, моральні, політичні, соціальні засади життя суспільства. Завдяки словесності особистість усвідомлює своє включення в суспільство, націю, історію, пізнає світ і саму себе, освоює культуру і розвиває здатність мислити, відчувати, творити, спілкуватися з людьми. Словесність створює нову реальність, засвоюючи яку, люди набувають здатність самовдосконалення.

У зв'язку з цим набуває актуальності вивчення досвіду викладання словесності в дореволюційній школі. Історичне осмислення цього питання допоможе об'єктивно оцінити сучасні напрями у викладанні словесності, розставити акценти в її культурологічному змісті.

Проблемам розвитку теорії і практики словесності, професійної підготовки вчителя словесності в історії вітчизняної вищої школи XIX – початку XX століття присвячені праці В. Аннушкіна, О. Гетьманської, Н. Демченко, Н. Дем'яненко, Т. Зибіної, Л. Кіпнес, Ю. Мінералова, В. Майбороди, Ю. Рождественського, О. Семенов, О. Снітовського та ін.

Однак аналіз історико-педагогічних праць свідчить, що проблеми розвитку теорії словесності як науки і навчальної дисципліни, змістового і навчально-методичного аспектів викладання словесності у середині XIX – на початку XX століття не були предметом спеціального історико-педагогічного дослідження.

Мета статті – здійснити аналіз та простежити розвиток літературної бесіди як форми навчання словесності у середині XIX – на початку XX століття.

Як свідчить аналіз джерел, традиція викладання літератури в XIX столітті базувалася на поєднанні евристичного (метод бесіди) і догматичного (лекційного) методів викладання. Методисти по-різному визначали значення лекції у викладанні літератури у середній школі.

Рахуючи її, в цілому, приналежністю вищої освіти, вони підкреслювали своєрідність лекції на уроках літератури, вказуючи психологічні, дидактичні і методичні особливості застосування лекційного методу у шкільному історико-літературному курсі. Оптимальним у вітчизняній методичній школі вважалося поєднання евристичного і лекційного методів, оскільки «...бесіда неминуче повинна чергуватися з лекцією, не замінюючи її, а лише виступаючи там, де це дозволяє матеріал» [5, с. 40].

При евристичному методі учень не лише пасивно сприймав, але і сам реагував на мову учителя, обмірковуючи навчальні питання і даючи на них посилену відповідь. У порівнянні з лекцією, з точки зору методистів початку ХХ століття, евристика представлялася кориснішою [7, с. 447].

Як свідчить аналіз джерел, евристичний метод ще в 40-і роки ХІХ століття трансформувався в методиці літератури у форму літературних бесід.

Літературній бесіді, як перехідній навчальній формі, що спирається і на шкільні методи, і на академічні прийоми вищої школи, був властивий цілий ряд особливостей, з-поміж яких сучасні дослідники виокремлюють такі: великий пласт самостійної навчальної діяльності учнів, можливість використання для бесіди художніх творів, що виходять за межі шкільної програми; використання в процесі бесіди академічних прийомів, властивих вищій школі (доповіді, реферати, опонування, дискусія) [3, с. 282].

Як свідчить аналіз джерел, в різні роки учені-словесники, теоретики та практики, приділяли значну увагу літературній бесіді як методу і формі навчання словесності. Так, у 40–50-ті роки ХІХ століття теоретичні та практичні аспекти літературних бесід вивчали М. Мусін-Пушкін і М. Пирогов. 80-ті роки ХІХ століття характеризуються поверненням методичного інтересу до бесіди – саме в цей час вийшли у світ відомі праці Ц. Балталона, В. Істоміна та О. Грузинського. На початку ХХ століття методику літературних бесід розробляли О. Алферов, В. Голубков, Г. Дорофеев, Ф. Сушицький та ін. [3, с. 282].

Теоретичний та практичний інтерес до бесіди упродовж середини ХІХ – початку ХХ століття зумовив розвиток цілої низки методичних підходів до означеної проблеми, які демонстрували академічну свободу бесіди як альтернативу так званій «обов'язковості» класно-урочних занять.

У вітчизняній методиці ХІХ століття початком систематичного впровадження бесід у практику гімназій вважається 1858 р., коли М. Пирогов, будучи попечителем Київського учбового округу, запропонував учителям свої «Правила о беседах». Не зменшуючи ролі М. Пирогова, слід зазначити, що досліджені бібліографічні джерела свідчать про більш раннє «входження» літературних бесід в практику гімназій. Так, у 1845 році попечитель Санкт-петербурзького учбового округу М. Мусін-Пушкін доручив директорам гімназій вести «літературні бесіди», головна мета яких формулювалася ним як «збудження більшого інтересу до вивчення російської словесності між вихованцями». З приводу

цього нововведення попечитель у своєму циркулярі від 30 листопада 1845 року писав: «Тверде вивчення вітчизняної мови і словесності складає одне з основних знань гімназійного курсу. У постійній турботі про посилення успіхів у цих предметах я ... знаходжу корисним, незалежно від теоретичного викладання різних галузей російській словесності і практичних вправ, заснувати в кожній гімназії для VI і VII класів літературні бесіди» [10, с. 184–185].

Узагальнюючи досвід поширення літературних бесід у 40-і роки XIX століття, варто підкреслити відносну свободу їхньої тематики, оскільки обов'язкова програма з літератури не нав'язувала учням структуру і зміст бесід. В той же час, з приходом у гімназію літературних бесід з широкою публіцистичною тематикою, почала утверджуватися вітчизняна методика позакласних занять літературою. При цьому бесіда будувалася не як дозвіллене заняття, а як творчі зустрічі учнів, регламентовані серйозними академічними прийомами (читання доповідей, опонування, дискусія тощо) [3, с. 284].

У 1852 році методика літературних бесід була визнана на офіційному рівні. У «Наставлених преподавателям русского языка и словесности в гимназиях» підкреслювалося вільне призначення бесід, яке, поза сумнівом, виходило за межі завдань предмета «словесність», хоча їх кінцевою метою передбачалося «заохочення учнів до успіхів у словесності і заохочення їх до читання». Під час бесід повинні були обговорюватися «статті історичні, подорожі і т.п., але зовсім не журнальні повісті і романи» [1, с. 186].

Новий етап розвитку літературних бесід був пов'язаний з періодом перебування попечителем Київського учбового округу М. Пирогова. Досвід широкого творчого задуму з проведення бесід був викладений М. Пироговим у восьми параграфах «Правил о беседах», запроваджених у Київському учбовому окрузі відповідно до розпорядження від 14 жовтня 1858 р. Передусім, варто підкреслити «необов'язковий» (за визначенням М. Пирогова) характер бесід: вони повинні були служити «вираженням вільного прагнення учня висловитись поряд із товаришами і виявити свої переконання». Бесіди, називаючись літературними, передбачали вироблення навичок письмово і усно викладати свої судження не лише про художню літературу, але і про інші гуманітарні теми і предмети гімназійного курсу. Темі обиралися або самими учнями, або пропонувалися учителями; але всі вони повинні були носити науковий характер. Багатий матеріал в цьому відношенні, на думку М. Пирогова, могли дати словесність, історія, географія, фізика і народні прислів'я. Бесіди проходили в читанні учнями власних творів і наступному їх розборі. Твори і критичні відгуки на них, схвалені учителем словесності, зараховувалися як обов'язкові річні твори [3, с. 285].

Таким чином, значення літературних бесід виходило далеко за межі позакласних занять. Серйозність і глибина бесіди як методу і форми навчання словесності підтверджувалася можливістю заміщення рефератом,

підготовленим для бесіди, підсумкового випускного твору, який, у свою чергу, був одним із головних критеріїв для вступу на історико-філологічні факультети. Це свідчило, при всій декларованій «необов'язковості» бесід, про їх значущість як для програм багатого курсу словесності, так і для формування підсумкових літературних компетенцій випускника. Аналіз «Правил о беседах» показав, що значна їх частина працювала на забезпечення системних методичних взаємозв'язків гімназії і університету [3, с. 286].

Щоб зрозуміти прогресивний характер методики М. Пирогова, її досить порівняти зі Статутом гімназії 1871 року, в якому всього три роки після дев'ятирічного досвіду Ніжинської гімназії, від широти задуму М. Пирогова мало що збереглося. У пояснювальній записці Статуту до правил гімназії (§ 9) замість рефератів-бесід, що охоплюють майже усі гуманітарні предмети, керівництво бесідами покладалося тільки на учителя-словесника; мета бесід передбачала лише перевірку читання і уміння переказати прочитане [9, с. 231]. Таким чином, загальногуманітарна спрямованість бесід звужувалася до рівня контрольного засобу з перевірки читання учнів, самостійна творча діяльність учнів відходила на другий план.

З 80-х років XIX століття цілепокладання і зміст бесід помітно змінюються: тепер вони базуються на поглибленому вивченні сучасних творів. Найбільш відомими працями за методикою літературних бесід цього періоду є праці Ц. Балталона, В. Острогорського, В. Істоміна, О. Грузинського. Так, Ц. Балталон у статті «О литературных беседах» («Записки учителя», № 3, 1884 р.), що згодом увійшла до його «Пособия для литературных бесед» (1891 р.), розглядає бесіди і як форму класної роботи в школі, і як засіб літературної самоосвіти. На думку вченого, літературна бесіда стає стимулом пожвавлення розумової діяльності при вивченні твору і «засобом позбавлення від стомлюючої одноманітності у межах класного навчання» [2, с. 1].

У своїх бесідах Ц. Балталон застосовував методичні прийоми, використання яких не завжди можливе у звичайній класно-урочній системі, а саме: читання кожним учнем твору в повному його об'ємі (а не в уривках і перекладах); укладання питань для вивчення обраного твору; попереднє обдумування цих питань кожним учасником бесіди; колективну «перевірку» (обговорення) висновків, вражень і думок, винесених з читання, за допомогою спільної бесіди і обговорення [2, с. 3].

Як свідчить аналіз джерел, досить часто для бесід пропонувалися твори новітніх авторів, що не увійшли до шкільної програми, таких як: М. Некрасов, О. Островський, Л. Толстой, І. Тургенєв. За словами Ц. Балталона, така «мертва обов'язковість» для учнів класних занять поступалися місцем у літературних бесідах вільній участі, що впливала на свободу вибору у вивченні літературних творів. Система питань, літературна тематика, впровадження в теми бесід новітньої вітчизняної літератури, свобода літературної дискусії дозволяють вважати літературну

бесіду 80-х років XIX століття перехідною формою навчання словесності, що містить як традиційні шкільні, так і академічні прийоми вищої школи.

Методика Ц. Балталона корелювала з офіційним баченням щодо проведення бесід. Так, у документі «Извлечение из протокола заседаний комиссии для разработки программы внеклассного чтения учеников» (1890 р.) детально прописувалися механізми диференціації юнацького (середня школа) і дорослого (вища школа) читання. У протоколі пропонувалося «...не гнатися за тим, щоб учні старших класів відрізнялися особливою глибокодумністю, набираючи запас своїх суджень в чужих, хоч би і авторитетних критичних думках. Для викладача важливіше дізнатися, що саме взяв сам учень з цього твору, і, у свою чергу, пояснити йому і усьому класу, які риси залишилися нетронутими і чому важливо звернути увагу на той або інший факт» [6, с. 18].

На думку дослідників, така рекомендація побічно розмежовує методи вивчення твору в гімназіях і вищій школі [3, с. 289]. Подібне розмежування, що стало однією з головних методичних проблем другої половини XIX століття, отримало висвітлення і в методиці позакласних форм навчання і виховання. Вибудувавши, як і в документах 70-х років XIX ст., кінцеву мету літературних бесід як перевірку домашнього читання, протокол 1890 року все ж дещо розширює її функції. Відповідно до змісту документу перевірка читання не може зводитися до простого висновку про міру старанності учня; її значення – поповнити прогапане учнем при самостійному знайомстві з літературним твором і дати йому рекомендації для подальшого читання [3, с. 289].

Серед методичних розробок літературних бесід, представлених у періодиці 80–90-х років XIX століття, особливе місце займають численні статті В. Істоміна. Будучи редактором журналу «Русский филологический вестник», він самостійно обирав напрям і тематику своїх публікацій. Кількість його робіт, присвячених літературним бесідам, підкреслює значення, яке надавав їм методист. Методика бесід представлена в таких його працях: «К вопросу о практических занятиях (литературных беседах) по русскому языку» (1882 р.), «О внеклассном чтении книг учениками среднеучебных заведений» (1888 р.), «Пособие для литературных бесед и письменных работ. Вопросы для изучения произведений А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Н. В. Гоголя, И. С. Тургенева, Л. Н. Толстого, А. Н. Островского, В. Шекспира» (1892 р.).

В. Істомін розробляв власні підходи у двох напрямках: услід за Ц. Балталоном готував питання для учнів з програмних творів і створював програми позакласного читання для старших класів. Літературна бесіда за його сценарієм набувала властивість вільної форми засвоєння літературних творів з використанням продуктивних методів навчання і обліком особливостей сприйняття старшокласників [3, с. 289].

Звертався до питання літературних бесід і В. Острогорський. У 1885 р. він актуалізує такі засоби навчання, як письмові реферати,

опонування, визначення джерел, за якими слід розробляти тему. На жаль, методист намітив тільки шість-сім тем з російської літератури. Обмеженість конкретних методичних вказівок для проведення бесід пов'язана з переконанням В. Острогорського в «остаточній доступності» цієї форми, що не вимагає особливих вказівок [8, с. 57]. На його думку, методика бесід була досить висвітлена в Статуті гімназій 1871 року.

Нові можливості літературної бесіди розкриваються у праці В. Голубкова «Новый путь. Пособие для литературных бесед и письменных работ» (1914 р.). Передусім, у літературному творі методист виділяє два шляхи розвитку: перший – традиційний, що визнається більшістю, веде учня до засвоєння відомих знань і навичок (грамотного викладу думок, до освоєння граматичних форм мови, теорії словесності, народної творчості, давньої, середньовічної і нової літератури); другий – порівняно новий, запропонований у працях В. Стоюніна, Ц. Балталона, О. Алферова, який не обмежується означеними вище завданнями, а веде учня далі, до загального духовного розвитку, який може дати йому вивчення творчості кращих письменників [4].

В. Голубков виокремлює три необхідних умови, за яких література може виконувати своє високе педагогічне призначення: «...щоб з маси белетристики в руки учня потрапляли не модні і злободенні, а дійсно цінні художні твори; щоб учень навчився читати книгу, тобто вдумуватися в її зміст, робити з неї ті висновки, які вона може дати; щоб в учня вироблялася здатність критичного мислення, що не дозволяє жити за принципом «що йому книга остання скаже, то на душі його згори і ляже», а, навпаки, що допомагає розбиратися в протиріччях і виробляти ясний світогляд» [4, с. 4].

На думку В. Голубкова, школа може прийти на допомогу учневі шляхом правильної організації літературних бесід, творів і рефератів. Загальне обговорення літературного твору, «не стільки догматичне, скільки критичне» (за допомогою самостійного розбору творів і порівняння думок критиків) – ось те нове методичне наповнення літературних бесід, яке пропонував В. Голубков. Методист пропонував розгорнуті питання для розробки теми. Більшість питань про комедії мали соціально загострений характер, відбиваючи, очевидно, загальне соціальне напруження російського суспільства в 1914 році. Міра розгорнутості питань дозволяє вважати їх швидше чітким планом бесіди, що не повторює хід програмного вивчення цих творів. Соціальна спрямованість, поставлена В. Голубковим у центр аналізу, стала однією з можливих ознак диференціації розбору твору на уроках словесності і в процесі літературних бесід [3, с. 293].

У 1916 році виходить у світ книга Ф. Сушицького «Литературные беседы, рефераты и сочинения в средней школе». Вважаючи вершиною методики літературних бесід – «бесіди пироговського часу», методист і

сам намагається продовжити систематичні бесіди за тим же принципом. Він розглядає бесіди не як випадкові, поодинокі форми, а як «морально примусові роботи», відкидаючи необов'язковість та епізодичність бесід, які проголошували методисти О. Грузинський і О. Алферов. На думку Ф. Сушицького, обов'язковість бесід – необхідна для шкільної практики методична умова. Відповідно до «ігнат'євської програми» 1915 року середня школа переходила на семирічний курс навчання. Вилучення восьмого класу, з точки зору методиста, «...підривало можливість повного дозрівання гімназистів у школі, як самодостатньої, і підготовки їх до будь-якої вищої школи» [11, с. 17]. З одного боку, відмінялося восьмирічне навчання, з іншого – ставало обов'язковим вивчення майже усіх видатних письменників ХІХ століття. Таким чином, семирічний курс гімназії при серйозному розширенні програми словесності удвічі ускладнював роботу учителя. «Необов'язкові заняття» (усні літературні бесіди, письмові реферати і перевірка позакласного читання учнів) могли б, з точки зору Ф. Сушицького, забезпечити розвантаження обов'язкових занять [11, с. 25].

Новизна методики бесід в системі В. Голубкова і Ф. Сушицького зводилася до серйозної розробки тем для бесід, що не повторювали логіку класних занять. Відходячи від обов'язкової на уроках послідовності вивчення письменника (від біографії до творів), методисти пропонували зупинитися на виборі питань, важливих не з наукової точки зору, а з точки зору соціальної. Так, наприклад, Ф. Сушицький пропонував наскрізні для усього навчального року теми бесід у випускному класі: «Типы лишних людей в русской литературе XIX века (Чацкий, Онегин, Печорин, Рудин, Лаврецкий, Базаров»); «Вопросы войны и мира в новейшей художественной литературе»; «Отражение крепостничества в русской литературе» [11, с. 31].

Як свідчить аналіз джерел, в цілому методика літературної бесіди до 1917 року (чи ставилася вона в ряд необов'язкових форм або була частиною обов'язкових позакласних занять) була широко розроблена. Аналітичні питання, що пропонувалися у процесі бесіди, мали на меті викликати самостійність думки учнів з приводу прочитаного, глибоко охопити увесь зміст твору. Академічна свобода обговорення цих питань, використання методів вищої школи (реферування, опонування і вільна дискусія), регулярність проведення в старших класах і творча спрямованість робили літературну бесіду перехідною (від школи до університету) формою навчання, що обумовлює швидку адаптацію випускника гімназії до академічних прийомів вищої школи.

Літературні бесіди, починаючи з методики їх проведення М. Мусіним-Пушкіним і М. Пироговим, не обмежувалися історико-літературним матеріалом і не співвідносилися тільки з ним. У підготовці літературних бесід під керівництвом учителя-словесника брали участь усі педагоги гімназії. Бесіди, називаючись літературними, передбачали

вироблення в учнів навичок викладу думок – і не лише про художню літературу, але і про інші гуманітарні теми і предмети гімназійного курсу. Таким чином, літературні бесіди, твори гуманітарної тематики вирішували міжпредметні завдання, їх загальноосвітнє і розвиваюче значення далеко виходило за межі дисципліни «словесність».

Перспективи подальшої наукової роботи в означеному напрямі вбачаємо у дослідженні різних аспектів проблеми становлення і розвитку теорії словесності як науки і навчальної дисципліни, змісту, форм і методів викладання словесності у ХІХ – на початку ХХ століття.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алёшинцев И. А. История гимназического образования в России (XVIII и XIX век) / И. А. Алёшинцев. – Спб. : Издание О. Богдановой, 1912. – 346 с.
2. Балталон Ц. П. Пособие для литературных бесед и письменных работ / Ц. П. Балталон. – М. : Типография Волчанинова, 1891. – 68 с.
3. Гетманская Е. В. Словесность в средней и высшей школе. Традиции преемственности: историко-методический очерк : монография / Е. В. Гетманская. – М. : МПГУ : Прометей, 2013. – 407 с.
4. Голубков В. В. Новый путь. Пособие для литературных бесед и письменных работ / В. В. Голубков. – 2-е, перераб. издание. – М., 1914. – 200 с.
5. Дорошкевич А. К. Опыт методического построения урока словесности / А. К. Дорошкевич. – Петроград-Киев, 1917. – 58 с.
6. Извлечение из протокола заседаний комиссии для разработки программы внеклассного чтения учеников // Никольский А. Сборник стихотворений и басен для заучивания наизусть. – М. : Тип. Лисснера, 1890. – С. 7–20.
7. Лебедев А. И. Школьное дело (Для учителей, родителей и воспитателей) / А. И. Лебедев. – Нижний Новгород : Типография Г. Искольдского, 1914. – 532 с.
8. Острогорский В. П. Беседы о преподавании словесности / В. П. Острогорский. – Спб., 1885. – 110 с.
9. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения: В 15 тт. Т. 5. Царствование Александра II. (1871–1873). – Спб., 1877. – 2318 с.
10. Соловьёв Д. Н. Пятидесятилетие Санкт-Петербургской первой гимназии (1830–1880). Историческая записка / Д. Н. Соловьёв. – С.-Петербург, 1880. – 419 с.
11. Сушицкий Ф. П. Литературные беседы, рефераты и сочинения в средней школе (Опыт методики) / Ф. П. Сушицкий. – К. : Типография С. В. Кульженко, 1916. – 207 с.

УДК 371.134+37(092)

Олександр Санівський

МЕХАНІЗМ ТВОРЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО ІДЕАЛУ ВЧИТЕЛЯ-УКРАЇНОЗНАВЦЯ ЗА В. СУХОМЛИНСЬКИМ

У статті розкривається механізм творення українського ідеалу вчителя-українознавця за В. Сухомлинським. Автор аналізує зміст поняття «ідеал» на основі довідкової літератури та праць видатних вітчизняних політичних діячів, філософів, істориків, педагогів від доби Київської Русі до сьогодення.

Грунтовно пояснено механізм творення українського ідеалу вчителя, який базується на трьох складових: 1) безсвідомому; 2) чуттєвому; 3) розумовому. У статті пропонується авторське визначення термінів «ідеал», «ідеал людини», «ідеал вчителя».

Ключові слова: механізм, ідеал, ідеал людини, ідеал вчителя, вчитель-українознавець, українознавство, педагогіка В. Сухомлинського.

В статье раскрывается механизм становления украинского идеала учителя-украиноведа согласно педагогической системе В. Сухомлинского. Автор статьи анализирует смысл понятия «идеал» на основе справочной литературы и трудов выдающихся отечественных политических деятелей, философов, историков, педагогов от Киевской Руси до современности.

Основательно объяснено механизм создания украинского идеала учителя, который базируется на трех составляющих: 1) бессознательном; 2) чувственном; 3) умственном. В статье предлагается авторское определение терминов «идеал», «идеал человека», «идеал учителя».

Ключевые слова: механизм, идеал, идеал человека, идеал учителя, учитель-украиноведа, украиноведение, педагогика В. Сухомлинского.

The article lighted up the mechanism of creation of the ideal teacher of Ukrainoznavstvo by V. Sukhomlynskyi. The author analyzed the concept "ideal" from reference books and works of prominent local politicians, philosophers, historians, teachers of Kyivan Rus and to the present day. The mechanism of creation of Ukrainian ideal of teacher was explained. It is based on three components: 1) the unconscious; 2) sensitive; 3) mental based on works of V. Sukhomlynskyi. In the article the author's definition of such terms as «ideal», «ideal human», «ideal teacher» were proposed. Based on the above, the definition of an ideal teacher of Ukrainoznavstvo was proposed. Scientist who respects and knows national language and seeking to learn foreign languages as well, knows and loves literature, participates students to the roots of national culture, forms Ukrainian mentality, national consciousness, patriotism,

promotes folk memory of children and teaches the responsibility for its preservation.

Key words: *mechanism, ideal, human ideal, teacher ideal, teacher of Ukrainoznavstvo, Ukrainoznavstvo, pedagogy of V. Sukhomlynskyi.*

Сьогодні відбувається процес переосмислення наукової спадщини видатних українських філософів, митців, педагогів – М. Грушевського, А. Макаренка, С. Русової, В. Сухомлинського, І. Франка, Т. Шевченка та ін.

Наукова спадщина В. Сухомлинського вивчалася з різних аспектів, втім, дослідження педагогічних ідей Великого гуманіста крізь призму українознавства ще не було. Розроблені ним новаторські ідеї і положення цілісної педагогічної системи гуманістичного спрямування стали значним революційним етапом у розвитку вітчизняної педагогічної думки. Гуманістична педагогіка В. Сухомлинського наразі вкрай необхідна сучасному українському суспільству, сучасному вчителю. Адже, ми ще все переживаємо період відмови від соціалістичних традицій і стереотипів.

Спадщина В. Сухомлинського розглядалася в контексті різних наукових проблем: взаємодії людини і соціуму (В. Кремень), філософії дитинства (М. Антонєць, А. Богуш, Т. Кочубей), виховної системи (Б. Кваша, М. Мухін, А. Розенберг), духовних домінант (І. Бех, Н. Дічек), гуманістичної педагогіки і виховання гуманістичних цінностей (М. Библюк, І. Зязюн, В. Киричок, Є. Родчанін), формування світогляду (О. Невмержицький), осмислення механізму використання різних виховних середовищ (В. Костіна, О. Савченко, Є. Салтанов), батьківської педагогіки (А. Попова, О. Сухомлинська), взаємодії сім'ї та школи (Л. Бондар), проблем колективу і особистості (Г. Калмиков), виховання школяра (О. Білюк, Г. Бучківська, О. Дзевєрин), громадянського і патріотичного виховання (В. Кіндрат), самовиховання школярів (О. Дуда), творчого використання у зарубіжжі (Л. Цзихуа) та інших.

Постановка завдання – розкрити механізм творення українського ідеалу вчителя-українознавця за В. Сухомлинським.

Розглянемо зміст поняття «ідеал». «Великий тлумачний словник» визначає ідеал як найвищу мету, до якої прагнуть люди і яка керує їхньою діяльністю; взірцем досконалості; втіленням найкращих якостей [3, с. 496].

У «Педагогічному словнику» за редакцією С. Гончаренка пропонується наступне визначення: «Ідеал (франц. *idéal*, від грец. *idéa* – ідея, первообраз) – уявлення про найвищу досконалість, яка як взірець, норма й найвища мета, визначає певний спосіб і характер дії людини. Ідеал вірно чи ілюзорно відображає корінні суспільні інтереси. Залежно від сфер людської життєдіяльності формуються суспільні, політичні. Етичні, естетичні, гносеологічні та інші ідеали, які є виразом активно-творчого ставлення людини до дійсності й відіграють роль кінцевих цільових орієнтирів. Формування ідеалу у дітей необхідно розглядати як виключно

важливий аспект загального розвитку особистості дитини, її морального виховання» [4, с. 139].

Упродовж існування української нації формувалося уявлення про ідеал. Зокрема, у добу Київської Русі ідеал людини містив у собі такі якості: почуття власної гідності, трудівник, захисник Вітчизни і віри християнської.

Зовнішні чинники, як-от литовське, польське панування, турецько-татарська навала, доба національно-визвольних змагань і Запорізька Січ значно вплинули на зміст поняття «ідеал». Поступово утверджувався ідеальний образ запорізького козака, який на тривалий час визначив риси ідеального українця: повага до старших, співчуття до скривджених, почуття справедливості, товариськість, вірність обітниці, душевна щедрість, фізична сила і вправність, відвага, здатність будь-коли віддати життя за віру й Батьківщину, витривалість до болю тощо.

Отже, ідеал людини від часів Київської Русі до козаччини в Україні, це досконала особистість, що найбільшою мірою відповідає інтересам народу, виражає суть його прагнень.

Не залишив поза увагою ідеал людини видатний український філософ Г. Сковорода, який вважав, що ідеальною людиною може бути така, яка має у серці любов (любов до Бога, до ближнього), премудрість Божу (яка з'являється тальки у «палаючому» серці), непорочність, чистосердечність, благочестя, «целомудріє» [13, с. 41–61], а також прагнення до знань, милосердя, терпіння, прозорливість, сумирність, чистоту. Для ідеальної людини, на думку мислителя, Світ є Вітчизною [14, с. 164–175].

Відомий український історик І. Крип'якевич виділив наступні риси ідеального українця: лицарство, чесноти, вірність, пошанування права, почуття честі і власної гідності, вроджена інтелігентність, розвинене відчуття краси, любов до музики, хазяйновитість, підприємливість, гостинність, ввічливість, тактовність, стриманість [5, с. 294–295].

Г. Ващенко – один із творців української освітньо-виховної системи на основі ідеалу української людини визначив виховний ідеал українця: «Традиційним ідеалом треба визнати той, що витримав іспит історії, найбільше відповідає психології народу та його призначенню, ввійшов у психіку мас, відбитий у народній творчості і в творах кращих митців та письменників, що стали духовними провідниками народу» [2, с. 9].

Б. Цимбалістий визначає ідеальні риси характеру українців, які на думку вченого, є «прикметами ідеальної людини»: доброта, добродушність, лагідність, ніжність, м'якість, сердечність і в той же час твердість, відвага, повага та любов до батьків, родини, Батьківщини [19, с. 26–43].

Сучасний дослідник В. Постовий вважає найвищими ідеалами нашого народу: ідеал сім'ї, праці, духовності і громадянства, на яких має відбуватися виховання майбутніх поколінь [11].

Механізм творення українського ідеалу вчителя базується на трьох складових: 1) безсвідомому; 2) чуттєвому; 3) розумовому.

Позасвідоме, за К. Юнгом, це образ світу, сформований у давні часи, впродовж віків поступово виокремились певні риси, так звані архетипи або домінанти [20, с. 100]. При чому це стосується не тільки образів-архетипів, як-от тінь, звір, старий мудрець, аніма, анімус, мати, дитя. На основі архетипів створювалися уявлення про ідеального героя-рятівника, ідеальну людину. Вчений підкреслює, що архетип завжди і скрізь знаходиться в русі (дії) та призводить до відкриття сутності ядра людини. Не можна стверджувати, що цей процес природний та проходить без впливу та зусиль особистості, він також може здійснюватися шляхом активної роботи індивідуума з метою самореалізації. К. Юнг зазначає, що «зміст і мета даного процесу – втілення (первісно закладеної в ембріоні) особистості у всіх її аспектах» [20, с. 115], з метою відновлення та розгортання первісної потенційної цілісності. Символи, які для цього використовує позасвідоме – образи, що здавна існують у людства та відображають цілісність, повноту та довершеність [20, с. 115–116]. Такі образи узагальнюють колективну психіку. Отже, образ ідеальної особистості формується на основі психіки того чи іншого народу та відповідає його запитам, моральним настановам, релігії, культурі і відображається в міфах, легендах, казках, піснях тощо.

Чуттєве – базується на почуттях особистості, є формою суб'єктивного, безпосередньо переживаного відношення людини до явищ навколишньої дійсності, до інших людей, їхніх вчинків, до самого себе і власних дій. Почуття формуються у зв'язку з пізнавальними процесами, тісно пов'язані з діяльністю людини. «Цілеспрямований вплив на емоційну сферу дитини приводить до поступового перетворення почуттів у стійке емоційне відношення, формування характеристик особистості» [4, с. 267].

Отже, на основі відчуттів у дитини формуються моральні, естетичні, практичні, інтелектуальні, пізнавальні почуття.

В. Сухомлинський наголошував, що без «надійної емоційної основи неможливе не тільки успішне, а й взагалі нормальне навчання. Відсутність єдності емоційного виховання й пізнання світу – одно з найживучіших і найнебезпечніших джерел байдужого ставлення до знань і зрештою небажання вчитись. ...Емоційне й естетичне виховання починається з розвитку культури відчуттів і сприймань» [16, с. 502].

Педагог підкреслював, що емоційна культура (чуттєва складова) – важлива сторона інтелектуального багатства шкільного життя взагалі [16, с. 502].

Розумове – процес розвитку, вдосконалення інтелектуальної сфери й пізнавальних здібностей людини, цілеспрямоване формування особистості здійснюється шляхом навчання і виховання (засвоєння знань різних галузей науки, виховний вплив сім'ї, школи, суспільства, участь у

громадському житті).

О. Берженар вважає, що механізм формування гармонійної особи ґрунтується на взаємодії, взаємоперетворенні процесів розвитку суспільства і особистості. Тому, зрозуміти її можна лише за умови пізнання історії людської культури, на основі якої формуються цінності, смаки, ідеали і установки людини.

Отже, розумове поєднує в собі безсвідоме та чуттєве, про це В. Сухомлинський писав: «Розумове виховання передбачає набуття знань і формування наукового світогляду, розвиток пізнавальних і творчих здібностей, вироблення культури інтелектуальної праці, виховання інтересу і потреби в розумовому збагаченні протягом усього життя, в застосуванні знань на практиці» [18, с. 91]. Можемо стверджувати, що В. Сухомлинський випередив свій час, адже сьогодні педагоги наголошують на концепція безперервної освіти є актуальною проблемою психолого-педагогічної науки.

Таким чином, зміст ідеалу створюється на основі сутнісних сил. За визначенням «Великого тлумачного словника сучасної української мови», сутність – найголовніше, основне, істотне в чому-небудь, у філософському розумінні – головне, визначальне в предметі, зумовлене глибинними зв'язками й тенденціями розвитку, що пізнається на рівні теоретичного мислення [3, с. 1417].

В. Сухомлинський, вихований у найкращих традиціях української народної педагогіки, ідеальними рисами особистості вважав «високі благородні почуття – це насамперед любов до Батьківщини, до людей, до праці, до культури, поважання людської гідності кожного свого співвітчизника і кожної чесної людини на землі, почуття дружби, товаришування і братерства до трудящих, радість пізнання і перетворення світу, безкорислива насолода культурними багатствами, створеними людством» [17, с. 24]. Основою формування ідеальної особистості педагог вважав розвиток душевної чуйності – вміння відгукуватися серцем, думками, почуттями на те, що відбувається у навколишньому світі. Тобто чуттєве, у тлумаченні вчителя – чуйне, є загальним фоном гармонійного розвитку, на якому будь-яка людська якість – розум, працьовитість, талант – набуває справжнього змісту, дістає якнайяскравішого звучання [17, с. 24].

Модернізація сучасної освіти та її перспективи визначають складові особистості вчителя майбутнього: людина → наука → культура → мистецтво → мислення.

О. Семенов вважає: «Учитель сьогодні – це мудрий наставник, котрий у фасилітативному форматі навчально-виховної діяльності виховує громадянина України і світу з планетарним баченням і такою поведінковою нормою і етикою, за яких пріоритетними будуть ціннісно-культурний світогляд, вічні загальнолюдські і національні чесноти» [12, с. 6].

Метою сучасної вищої освіти вважаємо виховання професіонала,

тобто насамперед людини «у всій повноті її особистісного духовного багатства та індивідуальної своєрідності, суб'єктивного досвіду, компетентності в галузі людинознавства і спілкування, з розвиненим «комунікативним ядром» – здібністю адекватно відображати реальність, формувати й виявляти власне ставлення до явищ, поводитися відповідно не тільки і не стільки до зовнішніх регуляторів, скільки до внутрішніх – совісті, моральності, честі, людської та професійної відповідальності» [9, с. 243].

Академік В. Кузь наголошує, що «в освіті нині чітко окреслюється зміщення акцентів – від навчання абстрактних істин до оволодіння практичними конкретними корисними знаннями виховання мотивації до самовдосконалення і підготовки, до реальних умов життя, до нестабільності та невизначеності в ньому» [6, с. 1], вчений вважає, що сучасний вчитель має спрямовувати навчально-виховний процес у педагогічному університеті, таким чином: за наявності професійних, загальнонаукових та особистісних рис, що мають формуватися в гармонії зі шкільною концепцією, відповідати потребам сучасної школи; віра в обдарування кожної без винятку дитини; сповідування принципу природовідповідності; володіння найновішими педагогічними технологіями (індивідуалізації та диференціації навчання, електронно-інформаційними, педагогіки співробітництва, новим глобальним педагогічним мисленням); наявність творчих, дослідницьких, експериментаторських умінь, прагнення до розробки і впровадження в практику нових прогресивних технологій та власних дидактичних і виховних знахідок [7, с. 34].

При цьому крім комунікативних, організаційних, інтелектуальних, фізичних, моральних здібностей, у майбутнього педагога в процесі його професійного становлення та діяльності необхідно розвивати креативність, індивідуальність стилю діяльності; почуття власної гідності, такту; професійну компетентність; педагогічний оптимізм; авторитетність тощо [8, с. 1]. В умовах реформування освіти майбутній учитель розглядається не тільки як «суб'єкт педагогічної дії, як носій ініціативи, здатний до самопізнання і саморозвитку», він – єдина ланка між поколіннями [1, с. 275].

Сучасні дослідники звертають увагу на те, що школі сьогодні потрібен не просто хороший учитель, а «вчитель-технолог, учитель-майстер, учитель-новатор». Це має бути людина з «інноваційним мисленням, здатна усвідомлено взяти на себе відповідальність як за особистість іншої людини, що постійно розвивається, так і школи як системи, що теж перебуває у розвитку» [10, с. 4]. Сучасний вчитель має бути не тільки сховищем знань, він повинен стати «скульптором», який творить людину майбутнього [15, с. 533].

В. Сухомлинський визначив наступні якості справжнього вчителя: доброта (може знайти спільну мову з дітьми, бере близько до серця дитячі

радоші і прикрощі); на високому рівні володіє навчальним матеріалом, «закоханий» у дисципліну, яку викладає, знає найновіші відкриття, дослідження та досягнення у своїй галузі, постійно працює над самовдосконаленням; знає психологію і педагогіку; має трудову пристрасть [17, с. 49–50].

Отже, ідеал – це найвища досконалість, взірць для наслідування, втілення найкращих людських якостей, сформований на етнічних образах-архетипах.

Ідеал людини – особистість, яка вихована на генетичній та ментальній основі свого народу, на сукупності духовно-моральних цінностей, ідеалів, що передаються від покоління до покоління через мову, працю, усну народну творчість, звичаї, обряди. Ідеальна людина має сформовані світоглядні уявлення, чітку громадянську позицію, здатна на самопожертву за свій народ, Батьківщину.

Ідеальним вважаємо вчителя, який любить і поважає дітей, володіє ґрунтовними знаннями і постійно вдосконалює та підвищує свій професійний рівень, є високоморальним авторитетом в учнів, батьків, співробітників, володіє Словом, знає національну історію, культуру, пісню, вміє її виконувати, залучає дітей до вивчення історії рідного краю, володіє глибокими знаннями та практичними навичками з психології та педагогіки, уміє знайти індивідуальний підхід до учнів, є натхненником їх прагнень та звершень.

На підставі викладеного, пропонуємо визначення ідеального вчителя-українознавця, який шанує і володіє національною мовою та прагне вивчати іноземні, знає і любить літературу, прилучає учнів до витоків народної культури, формує у них українську ментальність, національну свідомість, патріотизм, сприяє формуванню фольклорної пам'яті у дітей та виховує відповідальність за її збереження. Такий учитель покликаний виховувати дітей відданими своєму народу, землі, родині, Батьківщині, готує їх до суспільно-корисної діяльності, привчає до порядку і дисципліни, знайомить з нормами моралі та вчить їх дотримуватися, дбає про духовний та фізичний розвиток вихованців.

Підготовка вчителя здійснена відповідно до поглядів відомих педагогів, таких як В. Сухомлинський, ідеї якого знаходять впровадження і в сучасній системі освіти, навчання, виховання і підготовки педагогів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексеєнко, В. М. Андрущенко, Г. О. Балл [та ін.]; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. – К. : Інформ. системи, 2010. – 342 с.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал : монографія / Г. Ващенко. – Полтава : Полтавський вісник, 1994. – 191 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і

- допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
 5. Крип'якевич І. П. Історія України / І. Крип'якевич. – Львів, 1990. – С. 294–295.
 6. Кузь В. Г. Готуємо кадри для сільської школи / В. Г. Кузь // Педагогічні вісті. – 2001. – № 3. – С. 1.
 7. Кузь В. Г. Кадри для «школи нового покоління» / В. Кузь // Вища освіта України. – 2002. – № 3. – С. 31–34.
 8. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя / Н. В. Кузьмина. – Гомель : Гомел. гос. ун-т, 1976. – 56 с.
 9. Куликова Л. Н. Проблемы саморазвития личности / Л. Н. Куликова. – Хабаровськ : Изд-во ХГПУ, 1997. – 315 с.
 10. Освітні технології : навчально-методичний посібник / [О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.]; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2002. – 255 с.
 11. Постовий В. Г. Тенденції і пріоритети виховання дітей в сучасній сім'ї: Монографія. / В. Г. Постовий. – К. : Інститут проблем виховання АПН України, 2006. – 190 с.
 12. Семенов О. М. Етнолінгвістична культура вчителя : навч. посіб. / О. М. Семенов. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – 188 с.,
 13. Сковорода Г. Пізнай в собі людину / Г. Сковорода / Пер. М. Кашуба; Пер. Поезії В. Войтович. – Львів : Світ, 1995. – 528 с.
 14. Сковорода Г. Повна академічна збірка творів / Г. Сковорода / За ред. проф. Л. Ушакова. – Харків – Едмонтон – Торонто : Майдан; Вид-во Канадського Інституту Українських Студій, 2011. – 1400 с.
 15. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : В 5 т. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 2. – С. 7 – 282.
 16. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : В 5 т. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 3. – С. 283–582.
 17. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : В 5 т. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 4. – С. 7–392.
 18. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : В 5 т. – К. : Рад. Школа, 1976. – Т. 1. – С. 5–202.
 19. Цимбалістий Б. Родина і душа народу / Б. Цимбалістий // Українська душа / ред. Вікторія Храмова. – К. : Фенікс, 1992. – С. 26–43.
 20. Юнг К. Г. Психологія бессознательного / К. Юнг / Пер. с нем. – М. : «Канон+», 2003. – 400 с.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

УДК 378.2(4)

Іван Бабин,
Інна Голуб

ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОДАТОК ДО ДИПЛОМА ЯК
ІНСТРУМЕНТ ПРОЗОРОСТІ ТА ВИЗНАННЯ У ЄВО

У статті розглядається питання додатка до диплома як ефективного інструмента прозорості, що сприяє справедливому спрощеному визнанню кваліфікацій і зростанню масштабів академічної та професійної мобільності у ЄПВО. Розкрито сутність поняття «загальноєвропейський додаток до диплома». Висвітлено історію виникнення додатка до диплома та його характерні особливості. Розглядається нормативно-правове підґрунтя додатка до диплома в офіційних документах європейської освіти. Визначено основоположні принципи додатка до диплома та сучасний стан проблеми додатка до диплома у ЄПВО.

Ключові слова: додаток до диплома, кваліфікація, прозорість, визнання, навчальна і професійна мобільність.

В статье рассматривается вопрос приложения к диплому как эффективного инструмента прозрачности, способствует справедливому упрощенном признанию квалификаций и росту масштабов академической и профессиональной мобильности в ЕПВО. Раскрыта сущность понятия «общеевропейский приложение к диплому». Отражена история возникновения приложения к диплому и его характерные особенности. Рассматривается нормативно-правовая основа приложения к диплому в официальных документах европейского образования. Определены основополагающие принципы приложения к диплому и современное состояние проблемы приложения к диплому в ЕПВО.

Ключевые слова: приложение к диплому, квалификация, прозрачность, признание, учебная и профессиональная мобильность.

The article discusses the Diploma Supplement as an effective transparency tool that promotes fair simplified recognition of qualifications and the increase of academic and professional mobility in the EHEA. The term Diploma Supplement has been defined. The issue of the DS origin and DS characteristics has been revealed. The DS as the subject matter is considered in the context of the European higher education official documents. The fundamental principles of the DS and the current state of the DS issue in the EHEA have been defined. The Diploma Supplement is an explanatory document attached to a higher education qualification (diplomas, degrees, certificates etc.) issued to all students by HEIs on the successful completion of any higher

education qualification. It describes the qualification they have received in a standard format that is designed to be easily understood and straightforward to compare. The DS has been recognised by the Bologna participating countries as a common device to improve the recognition, transparency and mobility of qualifications.

Key words: *diploma supplement, qualification, transparency, recognition, academic and professional mobility.*

Інтенсивний розвиток економічних, політичних і технологічних процесів у світі породжує глобальні зміни в освіті, а тому країни вдосконалюють власні освітні структури, й постійно оновлюють національну систему кваліфікацій, щоб охопити нові комплексні кваліфікації, кількість яких стрімко зростає в усьому світі. В результаті збільшується кількість осіб, які прагнуть спрощеного справедливого визнання здобутих кваліфікацій з метою реалізації потреб академічної і професійної мобільності.

Глобальні масштаби проблеми невизнання або низького рівня оцінювання кваліфікацій викликали потребу у створенні відповідного документа, який би дав змогу подолати такі труднощі для власників дипломів. Оригінальний документ про здобуту кваліфікацію (диплом, сертифікат тощо) не надає достатньої інформації та критеріїв для оцінювання рівня й призначення кваліфікації без відповідного детального тлумачення. Таким міжнародним документом, що полегшує продовження здобуття освіти за кордоном чи здійснення професійної діяльності за межами рідної країни, спрощуючи розуміння національної освіти в академічних колах ЄПВО та трактування отриманої кваліфікації для роботодавця, став загальноєвропейський додаток до диплома.

На новому етапі розвитку євроінтеграційних процесів в Україні проблема укладання додатка до диплома виявилася і залишається гостро актуальною для сучасної системи освіти нашої країни в цілому і зокрема для кожного українського закладу вищої освіти, який прагне посісти чільне місце на європейській арені провідних закладів вищої освіти, зберігаючи всю цінність власних традицій, здобутків і змісту підготовки фахівців.

Загальноєвропейський додаток до диплома як предмет обговорення з'явився наприкінці 90-х років минулого століття разом із початком Болонського процесу і створенням та запуском Європейського простору вищої освіти (ЄПВО). Питання пов'язані з додатком до диплома, проблеми його впровадження постійно обговорюються на загальноєвропейському рівні, зокрема під час роботи регулярних конференцій міністрів європейських держав, а також включені у робочі програми Групи супроводу Болонського процесу (ГСБП (англ. BFUG)) і її спеціальних підгруп. Дослідження стосовно загальноєвропейського додатка до диплома висвітлюються у регулярних звітах щодо імплементації ЄПВО,

сформованих ГСБП [8], у спеціальних публікаціях присвячених присвоєнню знака якості додатка до диплома (Diploma Supplement Label) [11], в офіційних комюніке ЄПВО [14] та інших важливих програмних документах і виданнях Європейської Комісії з питань розвитку ЄПВО [3; 5; 9; 10; 15]. Український формат проблеми укладання загальноєвропейського додатка до диплома потребує ґрунтовних наукових досліджень, оскільки питання зазначеної тематики знаходять своє відображення тільки на рівні журналістських розвідок і обговорень в міністерських колах, які без попереднього вивчення і глибокого аналізу питання одразу реалізуються у нормативно-правових документах.

Мета статті полягає у висвітленні характерних особливостей та принципів загальноєвропейського додатка до диплома, його генезису, нормативно-правового підґрунтя в офіційних документах європейської освіти, а також в обґрунтуванні важливості та доцільності його укладання як ефективного інструмента прозорості, який сприяє справедливому спрощеному визнанню кваліфікацій і зростанню масштабності академічної та професійної мобільності у ЄПВО.

Загальноєвропейський додаток до диплома (далі додаток до диплома – ДД) виступає загальноєвропейським у Європі інструментом для забезпечення вищого рівня прозорості, розуміння і справедливого академічного та професійного визнання кваліфікацій (дипломів, сертифікатів, ступенів тощо) на міжнародному рівні. Цей документ покликаний сприяти пришвидшенню процесу працевлаштування на міжнародному ринку праці.

Додаток до диплома (Diploma Supplement) – це загальноєвропейський офіційний стандартний документ, розроблений Європейською Комісією, Радою Європи і ЮНЕСКО/СЕПЕС, що супроводжує диплом про вищу освіту і сприяє його визнанню, шляхом надання достатньої об'єктивної інформації про здобуту кваліфікацію, систему освіти, до якої вона належить, та характер, рівень, контекст, зміст і статус навчання, завершеного власником диплома, з метою поліпшення міжнародної прозорості і полегшення академічного й професійного визнання [7; 13]. ДД видається закладом вищої освіти відповідно до норм і стандартів погоджених вище зазначеними європейськими структурами.

Важливо трактувати ДД саме як додаток до оригінального документа, тобто диплома, а не як його заміник, адже ДД це пояснювальний документ прикріплений до відповідної кваліфікації вищої освіти. Він не замінює її, а тільки додатково, розширено витлумачує. Назва «додаток до диплома» походить від поширеної загальноєвропейської практики говорити про будь-яку кваліфікацію як про диплом і рівнозначно вживати ці терміни для трактування одного поняття [7].

З огляду на 17-річну історію Болонського процесу, яка знаменувалася створенням основи для ЄПВО, ДД став одним із її ключових елементів, адже входить до переліку базових спільних для ЄПВО інструментів (Довідник користувача ЄКТС, Лісабонська конвенція

про визнання, Додаток до диплома) [4, с. 2]. ДД розпочав своє існування у 1996 році зі створенням робочої групи для «вивчення проблеми впровадження європейського адміністративного додатка до диплома (annex to the diploma) з метою сприяння прозорості і визнання в інших державах, аніж він видавався» [12, с. 6]. ДД спеціально розроблявся спільною робочою групою з представників Європейської Комісії, Радий Європи і ЮНЕСКО/СЕПЕС і апробований в пілотному проекті у 1996–1998 роках. Структура ДД була затверджена Європейською Комісією, Радою Європи і ЮНЕСКО/(СЕПЕС) 15 травня 1998 році під час їхнього спільного засідання у Брюсселі та рекомендована до запровадження у вищих навчальних закладах Європи «з метою сприяння прозорості і визнання диплома в інших країнах» [12, с. 7]. З того часу ДД вважають одним з ключових інструментів прозорості і визнання.

За прийняттям і затвердженням моделі ДД Радою Європи у 1999 р. слідувало його затвердження як частини національного законодавства у багатьох країнах. Довідник користувача ЄКТС 2004 року видання містить модель ДД, яка визначає структуру додатка, а також пояснювальну записку щодо його заповнення [9].

Використання ДД ґрунтується на важливих офіційних європейських документах: Лісабонська конвенція про визнання кваліфікацій вищої освіти в європейському регіоні (1997) [5], Сорбонська декларація (1998) [15], Болонська декларація (1999) [3], Берлінське комюніке (2003) [14].

Належне використання ДД неможливе без застосування положень «Конвенції про визнання кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні» (Лісабон, 1997) [5]. Конвенція розкриває фундаментальні принципи визнання, які закладено в основі ДД і, таким чином, виступає основоположним документом, яким необхідно керуватися у процесі укладання і читання ДД. З огляду на положення Лісабонської конвенції про визнання ДД вважається ключовим інструментом з визнання, який забезпечує правильне, ґрунтовне оцінювання кваліфікації на основі інформативних, вільних від оціночних суджень, висновків.

Сорбонська декларація 1998 року підсилює значення ДД, наголошуючи на тому, що «міжнародне визнання та міжнародний потенціал систем вищої освіти, безпосередньо пов'язаний з прозорістю і легкістю розуміння дипломів, ступенів і кваліфікацій» [15].

У «Спільній заяві європейських міністрів освіти» у м. Болонья, 19 червня 1999 року, яка знаменувалася Болонською декларацією, зазначається, що в цілях створення ЄПВО і просування європейської системи освіти передбачається «прийняття системи легко зрозумілих і сумісних ступенів, зокрема через запровадження ДД з метою сприяння працевлаштуванню європейських громадян і підвищення міжнародної конкурентоспроможності європейської системи освіти» [3].

Проявляючи послідовність у запровадженні положень Лісабонської конвенції про визнання, 45 країн-учасниць Болонського процесу на

конференції міністрів у Берліні 19 вересня 2003 зобов'язалися запровадити ДД. Берлінське комюніке Болонського процесу поставило вимогу до усіх закладів вищої освіти видавати ДД усім випускникам починаючи з 2005 року: «Міністри ставлять за мету, щоб кожний студент-випускник, починаючи з 2005 року, отримував ДД автоматично і безкоштовно. ДД повинен видаватися поширеною європейською мовою. Міністри закликають заклади вищої освіти і роботодавців до широкого запровадження ДД, а, отже до використання переваг прозорості і гнучкості системи ступенів вищої освіти з метою сприяння працевлаштуванню і академічному визнанню для подальшого навчання» [14].

Загальноєвропейський ДД розпочав своє існування в Україні з підписання від імені України Лісабонської Конвенції у 11 квітня 1997 року у м. Лісабон та її ратифікації Законом України «Про ратифікацію конвенції про визнання кваліфікацій з вищої освіти в Європейському регіоні» № 1273–XIV від 3 грудня 1999 року (Розділ IX, стаття IX.3) [1]. З підписанням і ратифікацією Лісабонської конвенції, долученням у м. Берген у 2005 році до Болонського процесу, Україна, таким чином, взяла на себе зобов'язання щодо впровадження і використання ДД у закладах вищої освіти.

ДД вважається ключовим інструментом сприяння Болонському процесу і реалізації його основних десяти цілей з метою забезпечення належного функціонування ЄПВО.

Забезпечуючи спрощене визнання кваліфікацій, ДД став одним із основоположних документів структури Європас (Europass) – узгодженої системи функціонування служби пошуку роботи і закладу для навчання у європейських країнах та єдиного формату документів, які супроводжують цей процес. Структура Європас, ініційована у 2003 році Європейською Комісією і Європейським центром професійної підготовки (CEDEFOP) та затверджена Європейським парламентом і Радою Європи у грудні 2004 року з метою забезпечення прозорості для умінь і кваліфікацій, представлена пакетом з 5 документів, так званим «Європаспортом освіти», що забезпечує власнику відповідної освітньої кваліфікації юридичні гарантії міжнародної прозорості і визнання періодів навчання, якості і змісту освіти, успішності, академічної та професійної мобільності власника диплома [2; 6]. Функціонування структури Європас завдяки стандартній формі документів забезпечує прозорість і чітке розуміння кваліфікацій і компетентностей здобутих в інших державах для роботодавця у будь-якій європейській країні.

ДД в першу чергу виступає інструментом з визнання кваліфікацій вищої освіти і вважається одним з найважливіших джерел інформації про кваліфікацію і освітню систему, до якої вона належить [17]. Однак виготовлення ДД або його наявність у власника диплома не гарантує автоматичного визнання здобутої кваліфікації, це тільки допоміжний засіб, який сприяє визнанню кваліфікації (диплома). Рішення про визнання

приймається відповідним компетентним органом. Цей принцип є важливим для захисту національної та інституційної автономії. Проте якість інформації наявної в ДД допомагає у процесі визнання.

ДД повинен укладатися з чітким дотриманням структури і послідовності надання інформації, відповідати принципам і практичним напрацюванням, які було розроблено в процесі пілотного проекту як рекомендації, а в результаті затвердженні на загальноєвропейському рівні.

У процесі укладання і заповнення ДД необхідно керуватися такими документами [7; 13]:

- Модель структури додатка до диплома (Outline structure for the Diploma Supplement);

- Пояснювальна записка до додатка до диплома (Diploma Supplement explanatory notes). Це оновлена версія затверджена комітетом Лісабонської конвенції про визнання у червні 2007 р. у Бухаресті, яка обґрунтовує актуальність, призначення, мету ДД, розкриває структуру і пояснює специфіку заповнення кожного пункту ДД.

- Основоположні принципи і загальні рекомендації для укладачів додатків (Founding principles and general guidelines for those producing supplements);

- Глосарій (Glossary).

Аналізуючи формат ДД, надзвичайно важливо наголосити, що окрема країна не може мати власного стандарту ДД, існує тільки спільний міжнародний стандарт і стандарт конкретного закладу вищої освіти, який повинен відповідати основній моделі. Цей документ являє собою погоджений стандартний європейський спосіб для презентації і пояснення кваліфікації її власника, а тому пропонує опис кваліфікації у стандартному форматі, який є зрозумілим і порівнянним. Саме стандартна форма забезпечує доступність і легку порівнянність інформації запропонованої у ДД закладів вищої освіти різних країн.

У рекомендаціях та пояснювальній записці для виготовлення і заповнення ДД неодноразово і не випадково зустрічається означення стандартний. Наголошення саме на стандартній формі зазначеного документа вимагає дотримання погоджених вимог його створення і не порушення затвердженої Європейською комісією, Радою Європи і ЮНЕСКО/(СЕПЕС) структури. Зокрема, у загальних рекомендаціях щодо заповнення ДД зазначається, що навчальні заклади повинні дотримуватися запропонованої структури і послідовності розміщення інформації, які були ретельно розроблені і апробовані у ході пілотного проекту [13].

ДД складається з преамбули і восьми розділів. Європейським закладам вищої освіти, які виготовляють ДД рекомендується строго дотримуватись цієї структури саме такого формату: вступна частина і визначена послідовність змістових розділів.

Задум преамбули полягає в тому, щоб її відтворювати на початку кожного ДД як запоруку того, що гарантується цілісність документа і його

відповідність погодженій моделі, а читач інформується про правильний офіційний формат і належну якість документа. Коротка пояснювальна вступна частина ДД є обов'язковим елементом кожного заповненого додатка, позаяк служить довідкою для університетів, роботодавців і потенційних користувачів запропонованої інформації, містить мету його укладання, тип наданої інформації і деякі спеціальні вказівки щодо заповнення. Наводимо автентичну англomовну версію преамбули ДД та її україномовний переклад:

This Diploma Supplement follows the model developed by the European Commission, Council of Europe and UNESCO/CEPES. The purpose of the supplement is to provide sufficient independent data to improve the international 'transparency' and fair academic and professional recognition of qualifications (diplomas, degrees, certificates etc.). It is designed to provide a description of the nature, level, context, content and status of the studies that were pursued and successfully completed by the individual named on the original qualification to which this supplement is appended. It should be free from any value judgements, equivalence statements or suggestions about recognition. Information in all eight sections should be provided. Where information is not provided, an explanation should give the reason why.

Цей Додаток до диплома відповідає моделі, що розроблена Європейською Комісією, Радою Європи і ЮНЕСКО/(СЕПЕС). Метою Додатка є надання достатньої незалежної інформації для покращення міжнародної «прозорості» і справедливого академічного та професійного визнання кваліфікацій (дипломів, ступенів, сертифікатів тощо). Метою Додатка до диплома є опис характеру, рівня, контексту, змісту і статусу навчання, здійсненого та успішно завершеного особою, зазначеною в оригіналі кваліфікаційного документа, до якого додається цей Додаток. Додаток не повинен містити жодних оцінювальних суджень, тверджень щодо еквівалентності чи пропозицій щодо визнання. Інформація має бути наведена в усіх восьми розділах. Якщо інформація не надається, слід зазначити причину її відсутності.

Змістове наповнення ДД складають вісім обов'язкових розділів, які містять інформацію про особу, якій видано диплом, про кваліфікацію, рівень кваліфікації, зміст і отримані результати, призначення кваліфікації, а також додаткову інформацію та дані стосовно засвідчення додатка і опис національної системи вищої освіти [13].

<p>1. INFORMATION IDENTIFYING THE HOLDER OF THE QUALIFICATION</p> <p>1.1. Family name(s) 1.2. Given name(s) 1.3. Date of birth (<i>day/month/year</i>) 1.4. Student identification number or code (<i>if available</i>)</p> <p>2. INFORMATION IDENTIFYING THE QUALIFICATION</p> <p>2.1. Name of qualification and (<i>if applicable</i>) title conferred (<i>in original language</i>) 2.2. Main field(s) of study for the qualification 2.3. Name and status of awarding institution (<i>in original language</i>) 2.4. Name and status of institution (<i>if different from 2.3</i>) administering studies (<i>in original language</i>) 2.5. Language(s) of instruction/examination</p> <p>3. INFORMATION ON THE LEVEL OF THE QUALIFICATION</p>	<p>1. ІНФОРМАЦІЯ ПРО ОСОБУ, ЯКІЙ ВИДАНО ДИПЛОМ</p> <p>1.1. Прізвище 1.2. Ім'я та по-батькові 1.3. Дата народження (<i>число/місяць/рік</i>) 1.4. Ідентифікаційний номер чи код студента (<i>якщо є</i>)</p> <p>2. ІНФОРМАЦІЯ ПРО КВАЛІФІКАЦІЮ</p> <p>2.1. Назва кваліфікації і звання (<i>якщо надається</i>) (<i>національною мовою</i>) 2.2. Основна(і) галузь(і) навчання за кваліфікацією 2.3. Найменування і статус навчального закладу, який присвоює кваліфікацію (<i>національною мовою</i>) 2.4. Найменування і статус закладу (<i>якщо відмінні від п. 2.3</i>), який здійснює навчання (<i>національною мовою</i>) 2.5. Мова(и) навчання/екзаменування</p> <p>3. ІНФОРМАЦІЯ ПРО РІВЕНЬ КВАЛІФІКАЦІЇ</p>
---	---

<p>3.1. Level of qualification 3.2. Official length of programme 3.3. Access requirements(s)</p> <p>4. INFORMATION ON THE CONTENTS AND RESULTS GAINED</p> <p>4.1. Mode of study 4.2. Programme requirements 4.3. Programme details (e.g. modules or units studied), and the individual grades/marks/credits obtained: <i>(if this information is available on an official transcript this should be used here)</i> 4.4. Grading scheme and, if available, grade distribution guidance 4.5. Overall classification of the qualification <i>(in original language)</i>:</p> <p>5. INFORMATION ON THE FUNCTION OF THE QUALIFICATION</p> <p>5.1. Access to further study: 5.2. Professional status <i>(if applicable)</i>:</p> <p>6. ADDITIONAL INFORMATION</p> <p>6.1. Additional information: 6.2. Further information sources:</p> <p>7. CERTIFICATION OF THE SUPPLEMENT</p> <p>7.1. Date: 7.2. Signature: 7.3. Capacity: 7.4. Official stamp or seal:</p> <p>8. INFORMATION ON THE NATIONAL HIGHER EDUCATION SYSTEM</p>	<p>3.1. Рівень кваліфікації 3.2. Офіційна тривалість програми 3.3. Вимоги до вступу</p> <p>4. ІНФОРМАЦІЯ ПРО ЗМІСТ ТА ОТРИМАНІ РЕЗУЛЬТАТИ</p> <p>4.1. Форма навчання 4.2. Вимоги програми 4.3. Детальні відомості про програму: <i>(напр., модулі або навчальні компоненти)</i>, і отримані особою індивідуальні оцінки/бали/кредити: <i>(якщо ця інформація міститься в офіційній академічній довідці, її потрібно навести тут)</i> 4.4. Схема оцінювання і, якщо є, рекомендації з розподілу оцінок 4.5. Загальна класифікація кваліфікації <i>(національною мовою)</i></p> <p>5. ІНФОРМАЦІЯ ПРО ПРИЗНАЧЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ</p> <p>5.1. Доступ до подальшого навчання: 5.2. Професійний статус <i>(якщо передбачається)</i>:</p> <p>6. ДОДАТКОВА ІНФОРМАЦІЯ</p> <p>6.1. Додаткова інформація: 6.2. Інші джерела інформації:</p> <p>7. ЗАСВІДЧЕННЯ ДОДАТКА</p> <p>3.4. Дата: 3.5. Підпис: 3.6. Посада: 3.7. Офіційний штамп чи печатка:</p> <p>8. ІНФОРМАЦІЯ ПРО НАЦІОНАЛЬНУ СИСТЕМУ ВИЩОЇ ОСВІТИ</p>
--	---

ДД базується на важливих принципах, які поважають національну і університетську академічну автономію та розкривають цілі закладені в основі ДД. Основні положення, що визначають зміст ДД, формат і вимоги до укладання ґрунтуються на таких принципах (Рис. 1):



Рис. 1. Принципи додатка до диплома

Прозорість: Основоположний принцип для Болонського процесу та існування ЄПВО виступає ще й першочерговою характерною ознакою ДД. Саме виступаючи інструментом для покращення прозорості, він сприяє прозорому визнанню здобутої кваліфікації.

Інформативність: Від ДД вимагається достатній об'єм точної інформації для об'єктивного і справедливого визнання здобутої кваліфікації. Читач ДД, хто б це не був – фахівець з оцінювання кваліфікації, представник приймальної комісії закладу вищої освіти, роботодавець, службовець, викладач – повинен отримати достатню інформацію для винесення правильних суджень про кваліфікацію.

Об'єктивність: Завдяки вичерпній об'єктивній інформації, наведеній в ДД, виключаються претензії й оцінювальні судження щодо еквівалентності і, таким чином, надається можливість самостійно виносити об'єктивне судження стосовно здобутої кваліфікації, зокрема про зарахування на подальше навчання чи визнання кваліфікації незалежними національними або місцевими органами (академічними, професійними, державними тощо).

Порівнянність і сумісність: ДД покликаний забезпечити легку порівнянність з дипломами, отриманими в інших країнах. У ДД застосовується порівняльний спосіб надання інформації про кваліфікацію, її рівень і призначення, зміст навчання та отримані результати, а також національну систему вищої освіти в цілому. Такий підхід певною мірою спрямований на підвищення якості вищої освіти на національному і міжнародному рівнях. Оскільки ДД відображає місце кваліфікації у структурі системи вищої освіти, у якій він видається, тобто контекст кваліфікації, що дає змогу провести аналогії між відповідними кваліфікаціями порівнюваних закладів чи країн. В результаті проведення структурних реформ у ЄПВО досягнуто більшої сумісності і порівнянності кваліфікацій та ступенів на національному і міжнародному рівнях.

Лаконічність: У процесі заповнення ДД важливо уникати зайвої деталізації інформації, щоб не заплутувати користувача. Мінімалістський підхід до заповнення ДД, у випадку доцільності, заохочує використовувати посилання на інші додаткові джерела інформації. Однак ДД повинен забезпечувати усю необхідну інформацію для прийняття рішення стосовно кваліфікації без повторних запитів щодо уточнення даних.

Комплементарність: За своїм призначенням ДД тільки доповнює основний документ про освіту, до якого він додається, а тому виступає допоміжним засобом у визнанні кваліфікації. Можна мати декілька ДД – кожний для окремої кваліфікації. Суть комплементарності підсилюється ще й тим, що ДД використовується у пакеті разом з іншими відповідними документами, зокрема пакет структури Європас «Європаспорт освіти».

Гнучкість: ДД передбачає пристосування до конкретних місцевих потреб і може використовуватися для заміни або розширення вже існуючих підходів. Тобто, наявні академічні довідки чи виписки, а також системи пояснень можуть бути інтегровані в структуру цього документу

або ж ним замінені.

Розсудливість у використанні: Інструмент, який необхідно використовувати з розумінням. Визнання іноземних кваліфікацій слід розглядати як процес оцінювання здобутих умінь, досвіду і знань, із врахуванням, що вимагається справедливе визнання, а не ідентичний відповідник. Читання додатка вимагає, за можливості, зосередження уваги на досягнутих результатах навчання і формулювання висновків на основі наданої кількісної та якісної інформації.

Цільове призначення: ДД сприяє визнанню як в академічних, так і професійних цілях. Документ використовують з метою полегшення навчальної і професійної мобільності. Він має вагомі переваги і користь для вищих навчальних закладів, професійних організацій, студентів, роботодавців, громадських організацій, урядів і громадян.

Збереження національної самобутності: Запровадження основних положень Болонського процесу передбачає врахування та збереження національних підходів до організації навчання, змісту освіти, традицій у підготовці майбутніх фахівців з вищою освітою. Формат ДД забезпечує реалізацію права на національну та міжнародну академічну автономію, що закладено в основі Болонського процесу, який не передбачає уніфікації вищої освіти в ході її трансформації. Зміст і структура ДД розроблені з урахуванням принципу збереження і узгодження різноманіття національних систем освіти у межах ЄПВО. Інформація, що надається у ДД не уніфікується, а дає змогу простежити її приналежність до національного контексту, розкриває особливості національної системи освіти і місце здобутої кваліфікації саме у цій системі. З метою правильного відображення змісту освіти і її національних традицій вимагається вказувати національною мовою і транслітерувати латиницею у процесі перекладу англійською мовою такі пункти: назву кваліфікації та звання (якщо надається); найменування і статус навчального закладу, який здійснює навчання і присвоює кваліфікацію; загальну класифікацію кваліфікації.

Самостійність (автономія) закладу вищої освіти: У багатьох керівних європейських документах, щодо розвитку вищої освіти зазначається, що університети діють автономно в межах ЄПВО і повинні зберігати свої власні традиції, надбання, досвід. Саме окремий заклад вищої освіти, а не Міністерство освіти, є відповідальним за укладення ДД належної якості у кожній країні. На отримання знака якості ДД (DS Label) [11] може претендувати конкретний заклад вищої освіти в країні, а не міністерство освіти відповідної країни. Для пришвидшення процесу визнання диплома у ДД зазначається коротка інформація про заклад, який забезпечив присвоєння кваліфікації. Однак, наявність ДД не гарантує статус закладу, не визнає його елементом національної системи вищої освіти, а присвоєну кваліфікацію її складовою. У процесі визнання, інформація про заклад вимагає додаткової перевірки на веб-сайті міністерства освіти відповідної країни і в національному центрі з

акредитації або в національному інформаційному центрі з визнання [17, с. 33]. ДД розкриває вимоги конкретної освітньої програми зазначеного закладу і вимоги вступу на неї, передбачені закладом. Окрім оцінки за національною шкалою оцінювання вноситься оцінка за інституційною шкалою і подається схема оцінювання і рекомендації з розподілу оцінок, якими користуються в конкретному закладі.

Масштабність застосування: ДД – це інструмент, який застосовують на національному та міжнародному рівнях з метою вирішення проблем визнання, викликаних динамічними змінами та складністю структури кваліфікацій і ступенів, як на загальноєвропейському рівні, так і всередині країни. ДД це документ, який потрібно видавати усім студентам після успішного завершення навчання на здобуття відповідної кваліфікації вищої освіти.

Як бачимо, принципи, що закладені в основі створення ДД характеризують документ, розкривають вимоги до укладання і в певній мірі відображають орієнтири ЄПВО. Оскільки ЄПВО – це не єдина система вищої освіти, а об'єднання національних систем 47 європейських країн, що розвиваються відповідно до спільно погоджених принципів, тому ЄПВО сприяє узгодженню, сумісності, порівнянності й визнанню усіх залучених національних систем вищої освіти шляхом використання основних інструментів, зокрема ДД.

Слід відзначити, що 17-річний розвиток Болонського процесу диктує нові вимоги часу для інструментів прозорості, зокрема і для ДД, позаяк він був прийнятий ще в кінці 1990-х. Робоча група зі структурних реформ виділяє щонайменше дві проблеми пов'язаних з ДД [16]. По-перше, незважаючи на те, що міністри доручили забезпечити до 2005 року автоматичне, безкоштовне видання ДД широко розповсюдженою мовою, сьогодні це все ще далеко від реальності у ЄПВО. Суть іншої проблеми полягає в доцільності потреби перегляду ДД у світлі сучасних тенденцій вищої освіти в Європі та за її межами. Тенденції в освітньому просторі включають посилення акценту на результатах навчання, розвиток національних рамок кваліфікацій сумісних з РК-ЄПВО і/або ЄРК, а також посилену увагу до зовнішнього забезпечення якості, зокрема перегляд Європейських стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в ЄПВО (ESG) та створення Європейського реєстру із забезпечення якості вищої освіти (EQAR), розробку он-лайн інформації і відповідальності за забезпечення якості ДД [16].

Оскільки, ДД розроблявся спільно трьома міжнародними установами у двох різних формальних контекстах, а тому внесення змін до нього є дуже складним процесом, до якого причетний Комітет Лісабонської конвенції про визнання, зустріч якого запланована у 2016 році. Ані відповідний орган Європейського Союзу, ані Комітет Лісабонської Конвенції про визнання не може затвердити переглянутий ДД без згоди іншої сторони, оскільки дуже важливо, щоб обидві структури затвердили ідентичну версію переглянутого ДД.

22 січня 2016 у ЄПВО організовано спеціальну консультативну групу з перегляду додатка до диплома (EHEA Advisory Group on «Diploma Supplement Revision»), яка повинна переглянути ДД з огляду на його відповідність останнім тенденціям у сфері вищої освіти із врахуванням розробки результатів навчання і рамок кваліфікацій; доцільність і актуальність для мобільності, визнання кваліфікацій і сприяння здатності до працевлаштування; а також врахування можливостей для надання найновішої інформації за допомогою сучасних інформаційних технологій, включаючи оцифрування ДД. Група працюватиме над забезпеченням затвердження переглянутої версії Додатка до диплома в ідентичних версіях ДД як для структури Лісабонської конвенції про визнання, так і для Європейського Союзу (Європас (Europass)) і з урахуванням відповідних тенденцій в інших регіонах світу; а також цілісності між переглянутим ДД і ймовірною розробкою «Докторського додатка» в межах Європейського дослідницького простору.

Таким чином, впровадження ДД сприяє прозорості у вищій освіті і пристосований до швидких змін, що відбуваються з кваліфікаціями, позаяк допомагає формувати справедливі, обґрунтовані судження про кваліфікацію, сприяє навчальній мобільності, полегшує доступ до навчання за кордоном і спрощує навчання впродовж життя, а також поліпшує можливості для професійної мобільності, надаючи ширші можливості для працевлаштування в інших країнах.

У процесі впровадження, укладання і читання ДД, важливо розуміти основоположні принципи ДД, оскільки вони характеризують документ, висвітлюють його цілі, розкривають вимоги до укладання, його зміст і формат і тісно взаємопов'язані з фундаментальними принципами ЄПВО.

Активізація євроінтеграційних процесів у системі вищої освіти України накреслює перспективу подальших розвідок питання ДД, зокрема аналізу проблем впровадження ДД з якими зіткнулися країни-члени ЄПВО та обговорення переваг від наявності такого документа, а також детальний розгляд рекомендацій щодо укладання ДД з урахуванням його переглянутої версії європейськими освітніми структурами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України Про ратифікацію Конвенції про визнання кваліфікацій з вищої освіти в Європейському регіоні. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/annot/1273-14>
2. About Europass. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://europass.cedefop.europa.eu/en/about>
3. Bologna Declaration of 19 June 1991. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf
4. Bologna Process revisited: the future of the European Higher Education Area / EHEA Ministerial conference, Yerevan 2015. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [---

203](http://bologna-</div><div data-bbox=)

- yerevan2015.ehea.info/pages/view/documents
5. Council of Europe/UNESCO (1997): Lisbon Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region. – 1997. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/recognition/lrc_EN.asp
 6. Diploma Supplement National Guidelines. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.europass.ie/europass/documents/DiplomaSupplementNationalGuidelines-August2009.pdf>
 7. Diploma Supplement. [Електронний ресурс] Режим доступу: http://ec.europa.eu/education/tools/diploma-supplement_en.htm
 8. European Commission/EACEA/Eurydice. The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. – 300p.
 9. European Commission. ECTS Users' Guide European Credit Transfer and Accumulation System for Lifelong Learning and the Diploma Supplement. – Brussels, DG Education and Culture, 2004. – 46p.
 10. European Commission. ECTS Users' Guide. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2009. – 60p.
 11. European Commission. Erasmus – Celebrating ECTS and Diploma Supplement label holders 2009–2013 / European Commission and Education and Culture DG. // Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015 – 58p. ISBN: 978-92-79-43272-9. _DOI: 10.2766/8675
 12. Guide to the Diploma Supplement / The UK HE Europe Unit // London, 2006. – 52 p.
 13. Model of the Diploma Supplement. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/doc/ds_en.pdf
 14. Realising the EHEA. Berlin Communiqué. – 2003. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Berlin_Communique1.pdf
 15. Sorbonne Joint Declaration. Joint declaration on harmonisation of the architecture of the european higher education system (1998). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/SORBONNE_DECLARATION1.pdf
 16. Structural Reforms Working Group: Report by the structural reforms working group to the BFUG. – Strasbourg, Brussels, Vatican City, Warsaw, December 8, 2014. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/12_2014/154923.pdf
 17. The European Recognition Manual for Higher Education Institutions / European Commission's Lifelong Learning Programme, 2014. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eurorecognition.eu/Manual/EAR%20HEI.pdf>

УДК 376

Ірина Малишевська

АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Стаття присвячена теоретичному аспекту впровадження інклюзивної освіти в Україні. Дослідження проблем інклюзивної освіти у світлі сучасних демократичних перетворень у країні потребує аналізу її філософії та гносеології, емпіричного досвіду її розвитку, усвідомлення її актуальності і надзвичайності як соціально-педагогічного феномену. Характерною особливістю сьогодення є реконструювання системи спеціальної освіти на демократичних, гуманістичних засадах, створення в країні альтернативних моделей психолого-педагогічної підтримки, механізмів для вільного вибору форм навчання дітей з особливими освітніми потребами, рівня і діапазону їх освітніх потреб.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, гуманістичні світові вимоги, соціально-педагогічний феномен, гуманне суспільство.

Стаття посвящена теоретическому аспекту внедрения инклюзивного образования в Украине. Исследование проблем инклюзивного образования в свете современных демократических преобразований в стране требует анализа ее философии и гносеологии, развития ее эмпирического опыта, осознания ее актуальности и чрезвычайности как социально-педагогического феномена. Характерной особенностью нашего времени является изменение системы специального образования на демократических, гуманистических началах, создание в стране альтернативных моделей психолого-педагогической поддержки, механизмов для свободного выбора форм обучения детей с особыми образовательными потребностями, уровня и диапазона их образовательных потребностей.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, инклюзивное образование, гуманистические мировые требования, социально-педагогический феномен, гуманное общество.

Article is devoted to theoretical aspects of implementation of inclusive education in Ukraine. Reforms in education are caused by the social, economic, political, spiritual and cultural transformations in the society. Studies of inclusive education in the country require the analysis of its philosophy and epistemology, development and implementation. The awareness of the urgency of inclusion as a social and humanistic paradigm is having a considerable importance. The reconstruction of special education on the principles of democracy and humanity is considered to be a characteristic feature of present

time. In Ukraine, the alternative models of psychological and educational support are being created and the mechanisms of free learning choice for children with special educational needs are being practiced. The study and understanding of the world and national experience of teaching children with special educational needs will resolve the doubts about the need for their education on humanistic principles. It will help to identify its disadvantages and work out the ways of developing inclusive education in Ukraine. Inclusive education is a long-term process focused on breaking exclusive foundations and creating a new civilized humane society.

Key words: *children with special educational needs, inclusive education, humanistic global requirement, social and pedagogical phenomenon, humane society.*

Реорганізація й оновлення національної системи освіти на основі принципів демократизації, гуманізації та модернізації, визнання права кожної дитини на одержання освіти, адекватної її пізнавальним можливостям і вимогам часу є дороговказом до пошуку оптимальних шляхів її реформування, соціалізації дітей з порушеннями психофізичного розвитку та їх інтегрування у соціум.

Загальносвітові тенденції в галузі соціальної політики надають нового, соціально-педагогічного забарвлення процесу інтеграції в освітній практиці, що призводить до появи концептуально нових положень, які створюють умови для забезпечення справжньої рівності у засвоєнні дітьми з особливими освітніми потребами різних рівнів освітнього стандарту. Сьогодення світової освітньої практики відзначається заміною терміну «інтеграція» поняттям «інклюзія», тобто переходом від системи, що передбачає адаптацію дитини до вимог освіти, до адаптації самої системи до потреб дитини. Визнання пріоритету потреб, а не факту існування певних порушень у дітей з особливими освітніми потребами, закладають підвалини сучасної інклюзивної освіти.

Теоретичний та практичний досвід впровадження інклюзивної освіти в Україні висвітлено у дослідженнях таких науковців як В. Засенко [2], А. Колупаєва [3], І. Кузава [4], Е. Холстова [6], О. Шпек [7] та інших. Аналіз їх наукових розвідок засвідчує різні підходи щодо тлумачення феномену «інклюзивна освіта». Сутність поняття «інклюзивної освіти» окреслюється в їхніх працях в ракурсі пропаганди філософії інклюзії, що базується на ідеях моральної відповідальності та створенні рівних можливостей для дітей з особливими освітніми потребами у здобутті якісної освіти.

Мета статті – теоретично проаналізувати актуальність впровадження інклюзивної освіти в Україні.

Інклюзивна освіта на теренах України потребує свого вирішення на основі виваженого підходу з боку державних органів влади та

громадськості, оскільки інклюзивні процеси у навчанні дітей з особливими освітніми потребами у країнах пострадянського простору мають свою специфіку, розвиваються в умовах особливого соціокультурного статусу з урахуванням досягнень диференційованого навчання.

Дослідження проблем впровадження інклюзивної освіти у світлі сучасних демократичних перетворень у країні потребує аналізу емпіричного досвіду її розвитку, усвідомлення її актуальності і надзвичайності як гуманістичного соціально-педагогічного феномену.

Феномен – це рідкісне, надзвичайне, виняткове явище, єдине у своєму роді, взяте в його цілісності, в єдності з його сутністю й дане нам у досвіді [1]. Феномен будь-якого явища, за визначенням І. Канта, може бути пізнаний лише на основі досвіду [5]. Звернення у нашому дослідженні до феноменології як методу філософського пізнання зумовлено тим, що філософія здатна створити простір для визначення певного обсягу знань, нових змістових елементів, нового сенсу інклюзивної освіти. Феноменологія виступає першим ступенем гносеології, дозволяє розробити чіткі поняття, досягти виразної їх диференціації. Оскільки методична спрямованість феноменологічного підходу дозволяє перетворити суб'єктивні, абсолютно неупереджені спостереження і дані в об'єктивні чітко сформульовані і обґрунтовані наукові гіпотези і теорії, саме вона склала основу дослідження феномену інклюзивної освіти.

У педагогіці інклюзивна освіта розглядається з позицій системності, яка у процесі функціонування прагне до еволюції, обумовленої наявністю таких протилежних процесів як інтеграція та диференціація. Якщо процес інтеграції призводить до зміцнення зв'язків між елементами всередині цієї системи, надаючи їй цілісності, то процес диференціації призводить до узагальнення її елементів, надаючи їм функціональної самостійності, що призводить до їхньої ізоляції та порушенню рівноваги. Новоутворена диференційна група стає новим елементом всередині загальноосвітнього закладу, який прагне до побудови стосунків з новим елементом за принципом аналогії без урахування його специфіки. Традиційно поняття інклюзивної освіти обмежувалось визначеннями, що стосувались в основному реалізації права на освіту та соціальну інтеграцію вихованців, які потребують корекції психофізичного розвитку. Зокрема, найбільш універсальним є трактування інклюзивної освіти як педагогічного та соціального феномену, що надає рівний доступ до якісної освіти усіх дітей без винятку. Дане визначення ґрунтується на гуманізмі, балансі інтелектуальних, етнічних та фізіологічних компонентів. Однак, її концепція еволюціонувала у бік ідеї про те, що всі без виключення діти повинні мати однакові права, умови та можливості у сфері освіти, незалежно від їхнього культурного, економічного та соціального статусу тощо [4].

У контексті філософії інклюзії в зарубіжній педагогіці широкого

визнання набуває екологічна парадигма, в якій провідна роль відводиться соціальному оточенню дитини. У контексті нашої роботи, середовище являє собою не лише сукупність окремих чинників, а їх системну консолідацію, спрямовану на забезпечення дитини сприятливими умовами для розвитку. В інклюзивній освіті екологічний підхід передбачає спрямування усієї педагогічної діяльності на створення для дитини з психофізичними порушеннями комфортного життєвого простору. У світлі цієї парадигми, проблеми дітей з особливими потребами треба розглядати не окремо, а комплексно на основі системного підходу включення дитини до структури складної системної організації соціуму. Особливого значення тут набуває перетворення системи цінностей і руйнування стереотипів. О. Шпек зазначав, що інклюзія відтворює спотворену соціальну екологію дитини з обмеженими можливостями, відновлюючи або створюючи заново цілісні життєві взаємозв'язки, які є частиною її світу [7].

В соціумі відбувається зміна ставлення до дітей з особливими потребами: люди визнають їх права на унікальність і повагу. Найбільш яскраво подібна ситуація заявляє про себе в ідеології інклюзії, що враховує природні задатки, інтереси і здібності таких дітей. Інклюзивна освіта виходить з того, що кожна дитина – неповторна і унікальна особистість зі своїми інтересами, здібностями і потребами, що вимагає індивідуального підходу в процесі навчання і гнучкості у розробці навчальних програм, які б враховували ці особливості. Індивідуальний підхід вимагає від учителя високого професіоналізму, що включає в себе такі якості, як етичність, гнучкість, делікатність, вміння почути і зрозуміти іншого. Крім того, інклюзивна освіта формує свою власну шкалу цінностей (аксіологія), де ключовими є наступні принципи: кожна людина, незалежно від здібностей і досягнень, має право на освіту, самовираження і особистий прогрес [2].

В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, яка забезпечує рівноправне ставлення до усіх людей, але створює особливі умови для дітей, які мають особливі освітні потреби. Так, Є. Холостова і Н. Дементьева відзначають, що «в теоретико-методологічному сенсі кожна особа має ті чи інші відхилення від середньостатистичної норми і за рахунок цього саме і є самостійною, відмінною від інших особистістю. ...Кожен індивід має ті чи інші особливі потреби, до яких суспільство має пристосовувати свої зовнішні умови. ...Усе соціальне життя – це безперервний процес компромісів в організації функціонування між особистістю і соціумом, індивідом, групою і суспільством. При цьому повага до прав особистості передбачає в той же час визнання прав спільності» [6]. Аналіз міжнародного досвіду засвідчує, що розвиток інклюзивної освіти – це довгострокова стратегія, яка потребує усвідомлення її ідеології, терпимості, послідовності, безперервності, поетапності та комплексного підходу для її реалізації.

Інклюзивна освіта прагне розробити стратегію викладання і

навчання, яка буде більш гнучкою для задоволення різних потреб у навчанні. Якщо навчання стане більш ефективним внаслідок впливу інклюзивних інновацій, то виграють усі діти, а не тільки діти з особливими потребами. Навчання в інклюзивних школах дозволяє дітям набути знань і соціального досвіду, що призведе до зменшення дискримінації, оскільки діти, навчаючись спілкуватися один з одним, навчаються розпізнавати і приймати різні відмінності. Розуміння цього важливо закладати з раннього дитинства, адже люди з обмеженими можливостями, крім самих цих можливостей нічим не відрізняються.

Водночас, для дітей з особливими потребами інклюзивна освіта стає надзвичайним стрибком. Вони починають тягнутися до здорових дітей і рівнятися на них. Вони бачать, що їх приймають, не відкидають, а заохочують і підтримують, що в них переважає особистість, а не їх недуг. І це допомагає вірити у власні можливості. Отже, впровадження інклюзивної освіти сприяє реструктуризації культури навчального закладу, захоплюючи у цей процес всіх: педагогів, учнів та їх батьків. Все це створює умови для подальшого прояву і життєдіяльності дітей з психофізичними порушеннями в соціумі. У цілому, інклюзивна освіта являє собою унікальний процес доступної освіти для кожного.

Інклюзивна освіта (інклюзія – inclusion (англ.) – залучення), передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Реалізація ідеї інклюзії як однієї з провідних тенденцій сучасного етапу розвитку національної системи освіти жодною мірою не означає згортання існуючої диференційованої системи спеціальної освіти. Ефективне інтегрування можливе лише в умовах постійного удосконалення систем загальної та спеціальної освіти, ліквідації наявних кордонів між ними.

На думку А. А. Колупаєвої, принципово важливою є продумана державна політика, що базується на оптимізації процесу інтегрування дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній простір та враховує науково-методичні підходи впровадження інклюзивної освіти:

- інклюзивна освіта потребує розроблення відповідної нормативно-правової бази, що закріплює правові засади здобуття освіти в різних формах особами з порушеннями психофізичного розвитку;
- інклюзивне навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку має відбуватися за участі різнопрофільних фахівців (корекційний педагог, асистент учителя, психолог, медичний працівник, соціальний працівник, помічник учителя та ін.) та за умови вчасно проведеної корекційно-розвивальної роботи;
- ефективність інклюзивного навчання освіти суттєво підвищиться за умови своєчасної й кваліфікованої діагностики та оцінювання розвитку дитини, а також при наданні консультативно-інформаційної підтримки

педагогам і адміністрації загальноосвітнього закладу, в якому вона навчається, та її батькам;

– в умовах інклюзивної освіти вкрай значущим є застосування мультидисциплінарного підходу при організації психолого-педагогічного супроводу учнів, залучення місцевої громади до вирішення питань інтегрування такої дитини у соціокультурний простір;

– необхідними є розробка й подальше удосконалення навчально-методичного забезпечення (індивідуальних навчальних планів, спеціальних програм, підручників і дидактичних засобів, враховуючи вимоги особистісно-діяльнісного підходу в освіті дітей з порушеннями психофізичного розвитку;

– ефективне інклюзивне навчання можливе лише за умови спеціальної підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів. Метою такої підготовки є оволодіння педагогами загальноосвітніх шкіл (дошкільних закладів) основними методами диференційованого навчання, сучасними методиками оцінювання навчальних досягнень та розвитку дітей тощо;

– широке запровадження інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку передбачає залучення батьків до навчально-виховного процесу на партнерських засадах, співпрацю з громадою та підтримку ініціатив громадських і батьківських організацій [3].

Наукові розвідки доводять, що впровадження інклюзивної освіти має відбуватися поступово з професійним відпрацюванням усіх її складових.

Аналіз історико-філософської і науково-методичної літератури дозволяє виділити основоположні характеристики інклюзивної освіти як соціально-педагогічного феномену:

– інклюзивна освіта – історичний процес переходу від ексклюзії (виключення), сегрегації (розділення) та інтеграції (з'єднання) до інклюзії (включення), що веде до розвитку інклюзивного суспільства;

– інклюзивна освіта як соціальний феномен включає такі складові: філософські основи, цінності та принципи інклюзії, індикатори успіху, постійна участь і критична оцінка;

– в інклюзивному процесі сама система освіти підлаштовується під потреби дитини з особливими освітніми потребами, враховуючи індивідуальні особливості розвитку кожної дитини;

– інклюзивне середовище забезпечує розвиток усіх суб'єктів інклюзивного освітнього процесу (у тому числі дітей з особливими освітніми потребами та їх здорових однолітків);

– винятковою особливістю інклюзивної освіти вважається її ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, забезпечуючи рівне ставлення до усіх людей, але створюючи особливі умови для їх особливих потреб.

Для України інклюзивні перетворення в освіті не лише педагогічна інновація, що постала як адекватна відповідь сучасним викликам

суспільства, це одне з міжнародних зобов'язань держави з моменту ратифікації Конвенції ООН про права інвалідів. Інклюзивна освіта – це перший крок на шляху створення доступного суспільного середовища, робочих місць для людей з обмеженими можливостями, на шляху розвитку і виховання гармонійного, дружнього, чуйного покоління. Очевидно, що інклюзивна освіта – це довготривала перспектива, яка упродовж кількох поколінь покликана зламати ексклюзивні устої і сформувати нове цивілізоване, гуманне суспільство.

У світлі вищезазначеного, зростає потреба вітчизняної освітньої системи у необхідності досконалого вивчення питання впровадження інклюзивної освіти з метою створення єдиного інклюзивного навчального простору в Україні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К., Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с. : іл.
2. Засенко В. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я / В. Засенко, А. Колупаєва // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2014. – №3 (71). – С. 20–29.
3. Колупаєва А. А. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. – К. : «А.С.К.», 2012. – 308 с.
4. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і методика: монографія / І. Б. Кузава. – Луцьк, ПП Іванюк В. П., 2013. – 292 с.
5. Философский словарь / авт.-сост. С. Я. Подопригора, А. С. Подопригора. – Изд. 2-е, стер. – Ростов н/Д: Феникс, 2013. – 562 с. 5
6. Холостова Е. И. Социальная реабилитация: учебное пособие / Е. И. Холостова, Н. Ф. Дементьева. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2006. – 340 с. 6
7. Шпек О. Люди с умственной отсталостью: Обучение и воспитание / О. Шпек. – М.: Академия, 2004. – 432 с. 7

УДК 371.134

Вікторія Полехіна

СУЧАСНІ ПІДХОДИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ РОБІТНИКІВ З ВИМУШЕНО ПЕРЕСЕЛЕНИМИ ОСОБАМИ

У статті висвітлено питання професійного підходу до вирішення проблем вимушено переселених осіб та належної професійної підготовки відповідних фахівців. Проаналізовано законодавче забезпечення, понятійні аспекти означених дефініцій. Встановлено відмінності поділу міграції на добровільну і вимушену. На основі аналізу останніх досліджень охарактеризовано категорії вимушено переселених осіб. Розглянуто деякі особливості теоретичної і практичної підготовки майбутніх соціальних робітників. Виділено передумови та позиції організації надання ефективної допомоги вимушено переселеним особам.

Ключові слова: соціальні працівники, вимушено переселені особи, міграція, організація роботи з вимушено переселеними особами.

В статье освещены вопросы профессионального подхода к решению проблем вынужденно переселенных лиц и надлежащей профессиональной подготовки соответствующих специалистов. Проанализированы законодательное обеспечение, понятийные аспекты указанных дефиниций. Установлены различия разделения миграции на добровольную и вынужденную. На основе анализа последних исследований охарактеризованы категории вынужденно переселенных лиц. Рассмотрены некоторые особенности теоретической и практической подготовки будущих социальных работников. Выделены предпосылки и позиции организации оказания эффективной помощи вынужденно переселенным лицам.

Ключевые слова: социальные работники, вынужденно переселенные лица, миграция, организация работы с вынужденно переселенными лицами

The article highlights the issue of a professional approach to solving the problems of internally displaced persons and proper training specialists. Analyzes legislative provision, conceptual aspects of the aforementioned definitions. The differences separating the migration to voluntary and forced. On the basis of recent studies have characterized the category of internally displaced persons. Some features of the theoretical and practical training of future social workers. The main features of social work with internally displaced persons is respect for cultural values, justification stories of personal experience and support families and communities to help them develop strategies to overcome the crisis alone. Allocated background and position the organization to provide effective assistance to internally displaced persons.

Key words: *social workers, internally displaced persons, migration, an organization working with internally displaced persons*

За теперішньої ситуації внаслідок процесів економічної, політичної та культурної глобалізації міграція стає дедалі помітнішим чинником формування кількості та складу населення країн і регіонів. Через різні обставини значна кількість людей змінює країну та місце проживання.

Зважаючи на весь спектр проблем вимушено переселених осіб, варто відзначити, що соціальна політика щодо цих людей має забезпечити баланс між інтересами місцевих громад та забезпечення гідних умов для життя та праці постраждалих осіб [3].

Відповідно до Ст. 3 Конституції України «Людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканність і безпека визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю. Права і свободи людини та їх гарантії визначають зміст і спрямованість діяльності держави. Держава відповідає перед людиною за свою діяльність. Утвердження і забезпечення прав і свобод людини є головним обов'язком держави».

Основними завданнями міграційної політики є подолання стихійності міграції, вироблення механізмів впливу на цей процес, забезпечення нормальних умов проживання та працевлаштування вимушено переселених осіб, підвищення ефективності використання їхнього потенціалу і зменшення негативного впливу цього явища на них, їхні сім'ї та суспільство.

Важливою умовою успішної реалізації цих завдань є усвідомлення необхідності професійного підходу до вирішення проблем вимушено переселених осіб та належної професійної підготовки відповідних фахівців. На сучасному етапі розвитку нашої країни з вимушено переселеними особами, біженцями працюють фахівці, котрі здебільшого не мають спеціальної професійної підготовки [4].

Для української системи професійної освіти підготовка соціальних працівників до роботи з вимушено переселеними особами – проблема нова, яка вимагає активних науково-методичних пошуків: розробки освітньо-кваліфікаційної характеристики й освітньо-професійної програми підготовки відповідного фахівця, програм навчальних дисциплін, програмно-методичного забезпечення.

Проблематика вимушено переселених осіб містить вивчення широкого спектру теоретичних та практичних питань, що є предметом аналізу різних сфер наукового дослідження. Праці зарубіжних дослідників присвячено висвітленню: освітньої парадигми вимушено переселених осіб та міграції – Т. Бурковська, А. Шацька; правового та історичного аспектів – О. Зайцева, Ю. Моргун, А. Похлебаєва; проблемі психологічної адаптації переселенців до іншого етнокультурного середовища – Дж. Беррі, С. Бочнер, В. Грищенко.

Актуальним питанням теорії і практики соціальної роботи в Україні присвячено роботи І. Зверевої, М. Лукашевича, І. Миговича, В. Полтавця; професійної підготовки соціальних працівників і соціальних педагогів І. Козубовської, А. Капської, Л. Міщик, В. Поліщук та інших. Дослідження зарубіжного досвіду професійної підготовки соціальних працівників представлено у працях Л. Віннікової, Н. Гайдук, В. Козубовського, Н. Микитенко, О. Ольхович, О. Пічкара, В. Тиценка та ін.

Мета статті – проаналізувати особливості підготовки соціальних працівників до роботи з вимушено переселеними особами.

Процес розробки правового регулювання міграційних процесів в Україні започаткувала Декларація про державний суверенітет України. Подальше становлення інститутів міграційного права в Україні пов'язане із прийняттям Верховною Радою України пакету законодавчих актів з питань міграції, першим з яких став Закон «Про громадянство» [1].

Зважаючи на сучасні глобалізаційні процеси, Україна, у зв'язку з особливостями свого геополітичного становища, перебуває у центрі міграційних потоків. Близько 1200–1400 осіб щороку звертаються з проханням про надання притулку в Україні; деякі – через зв'язки з країною у минулому, деякі – на шляху міграції через Україну до Європейського Союзу.

Виникнення терміну «вимушено переселені особи», «переміщені особи» (англ. *displaced persons*, акронім: DP – у трансліті: «Ді-Пі») пов'язано з подіями Другої світової війни. З 1939 по 1944 рр. унаслідок воєнних дій опинилось на території Німеччини близько 10 млн. чоловік, більшість з яких було залучено до примусової праці або ж вислано з країн звичного місця проживання за расовими, релігійними або політичними міркуваннями.

Внутрішньо переміщеною особою, або вимушено переселеною є громадянин України, іноземець або особа без громадянства, яка перебуває на території України на законних підставах та має право на постійне проживання в Україні, яку змусили залишити або покинути своє місце проживання у результаті або з метою уникнення негативних наслідків збройного конфлікту, тимчасової окупації, повсюдних проявів насильства, порушень прав людини та надзвичайних ситуацій природного чи техногенного характеру [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що вирізняють дві категорії вимушено переселених осіб: ті, які були вимушені залишити країни походження або місце постійного мешкання, перетнули державний кордон та опинилися у становищі, подібному до становища біженців, але залишилися під захистом свого уряду; ті, котрі, хоча й залишилися в кордонах своїх країн, були вимушені покинути місця свого постійного мешкання, або припинити звичайну економічну діяльність через те, що їхнє життя, безпека або свобода опинилися під загрозою внаслідок насильства, збройного конфлікту або внутрішнього безладдя.

Соціальні працівники під час роботи з біженцями та вимушено переселеними особами відчують труднощі психолого-педагогічного, технологічного, організаційно-комунікативного характеру: невміння встановити контакт з клієнтами, які є представниками інших культур; спроектувати їхні дії; знайти допустиму межу «втручання» у ситуацію й особисте життя клієнта; визначити оптимальні способи допомоги і сприяння; стимулювати біженців до активної позиції у попередженні і вирішенні проблемних ситуацій.

Звернемося до розкриття суті поняття міграція. У перекладі з латинської міграція (*migratio*) – означає переселення, переміщення населення. У словнику із соціальної політики зазначається, що міграція населення – це переміщення особи через кордон тих чи інших територій, країн, населених пунктів зі зміною місця проживання назавжди або на більш-менш тривалий час [6, с. 109].

За своїм характером міграції можуть бути добровільними і вимушеними; зі зміною постійного чи тимчасового місця проживання. Розрізняють передусім внутрішні (внутрішньодержавні) і зовнішні (міждержавні і міжконтинентальні) міграції населення. Внутрішня міграція – це переселення людей усередині конкретної країни. Внутрішні міграції класифікують зазвичай за напрямками міграційних потоків. Зовнішня міграція означає переселення людей з однієї країни до іншої і характеризується перетином державних кордонів. Маючи ще назву міжнародної, зовнішня міграція містить такі поняття: еміграція (виїзд з країни з метою постійного проживання в іншій країні) та імміграція (в'їзд іноземців у країну на тривале або постійне проживання) [5, с. 13].

Беручи за ознаку причину процесу, міграцію поділяють на добровільну і вимушену. Добровільна міграція має місце, коли територіальні переміщення людини та сім'ї викликані прагненням покращити своє матеріальне становище, забезпечити більш широкі можливості для професійного, освітнього і культурного росту, влаштування сімейного життя. Характерною ознакою добровільної міграції є відсутність очевидної загрози для нормального існування.

За вимушеної міграції рішення про зміну місця проживання приймається під впливом прямої чи потенційної загрози для життя, здоров'я чи майна громадян та їх сімей, тобто рішення про зміну соціального простору приймається під тиском обставин. Такими можуть бути природні катаклізми (землетруси, повені і т.д.), екологічні лиха, соціальні фактори (війни, переслідування людей за релігійними, етнічними, політичними ознаками).

Вимушена міграція може бути зовнішньою, поворотною і безповоротною. У сучасній літературі та міжнародних документах до факторів, які спричиняють вимушену міграцію відносять: громадянські сутички, безпорядки, пов'язані із застосуванням чи небезпекою

насилства, незалежно від причин їх виникнення; переслідування за національними, політичними, релігійними та іншими мотивами, що виражаються у різних видах дискримінації громадянських прав (у сфері праці, навчання, соціального захисту); зміна політичної ситуації чи політичного устрою, що ставить окремих людей чи соціальні групи, наприклад, військовослужбовців, в уразливе становище, пов'язане із неможливістю реалізації основних громадянських прав чи з конфронтацією з органами влади, керівництва або з соціальним оточенням; екологічні катастрофи, що супроводжуються загрозою для життя людей.

На основі аналізу наукової літератури можна виділити такі передумови надання ефективної допомоги вимушено переселеним особам: соціальний працівник повинен бути обізнаним у соціологічних та правових аспектах міграції; проблема вимагає комплексного вирішення за участю різних відомств державного і регіонального рівня, створення розвинутої системи спеціалізованих закладів, що ведуть роботу з вимушено переселеними особами; у спеціалізації соціальних працівників щодо питань міграції обов'язково передбачити застосування їх професійних знань у міграційних службах, що співпрацюють із службами соціального захисту, соціального обслуговування й охорони здоров'я, соціально-епідеміологічними службами; фахівець соціальної роботи повинен володіти вміннями здійснення індивідуальної (із знаннями психологічних, психотерапевтичних, психоаналітичних, соціометричних, медико-соціальних, консультаційно-правових методів), сімейної, групової (продуктивні методики «групи самостійного досвіду», «групи взаємодопомоги», групова психотерапія, підтримка сусідських громад у місцях компактного проживання переселенців), громадської соціальної роботи і групового адміністративного планування. Усе це сприяє реінтеграції переселенців та їх спільнот у нових умовах [7].

У діяльності з вимушено переселеними особами, можна взяти до уваги вчення, І. Зайнишева, який досліджував соціальну роботу з біженцями. Розглядав її як особливий вид діяльності та виділяє два основних види:

1. Практична соціальна робота (робота з конкретною людиною чи групою людей, які потребують соціальної допомоги).
2. Організаційна робота (організація роботи соціальної служби, розробка конкретних програм діяльності).

Практична соціальна робота з біженцями та вимушено переселеними особами проводиться у наступних основних напрямках: соціальному, соціально-педагогічному, соціально-правовому, медико-соціальному, фінансовому, соціально-економічному, матеріальному, соціально-інформаційному і соціально-трудоному.

До організації соціальної роботи з даною категорією населення належать:

- зв'язок з міжнародними організаціями, що займаються проблемами міграції й участь у їхній діяльності;
- організація взаємодії між державними структурами, громадськими організаціями і фондами, що займаються соціальним захистом і допомогою вимушено переселеним особам;
- сприяння створенню громадських організацій, що займаються проблемами біженців та вимушено переселених осіб;
- розробка оптимальної структури і нормативів діяльності стаціонарних і нестаціонарних закладів соціальної допомоги біженцям та вимушено переселеним особам, ураховуючи умови конкретних регіонів;
- організація різних форм установ соціального захисту для біженців та вимушено переселених осіб (центрів соціального захисту, реабілітаційних центрів, кризових стаціонарів будинків-інтернатів, пунктів видачі допомоги);
- підготовка і підвищення кваліфікації фахівців, які працюють з біженцями та вимушено переселеними особами;
- вироблення норм видачі натуральної (продуктової, речової і ін.) допомоги;
- проведення соціологічних і маркетингових досліджень проблеми;
- розробка правових основ профілактики девіантної поведінки осіб із кола біженців та переселенців;
- розробка правових основ соціального, санітарного, медичного і педагогічного контролю життєдіяльності біженців та інших завдань [8, с. 176–180].

Основними особливостями соціальної роботи з біженцями і вимушено переселеними особами є повага до культурних цінностей, обґрунтування історій особистого досвіду і надання підтримки сім'ям і спільнотам, що допомагає їм розвинути стратегії подолання кризового стану самотійно.

Важливою складовою професійної підготовки фахівця з соціальної роботи є встановлення його службових обов'язків, спеціальних функцій, які він виконує на рівні професійного дипломованого працівника, таких як: діагностична, прогностична, правозахисна, організаційна, попереджувально-профілактична, соціально-медична, соціально-педагогічна; психологічна; соціально-побутова; комунікативна.

На основі проведеного дослідження пропонуємо такі побажання, щодо професійної підготовки майбутніх соціальних робітників з вимушено переселеними особами: упровадження окремих аспектів проблематики вимушено переселених осіб у програми дисциплін підготовки соціальних працівників; введення курсів, які сприяють підготовці соціальних працівників до роботи з вимушено переселеними особами на мікро-, мезо- та макрорівнях; проведення тренінгів, що допомагають розвивати навички міжкультурної комунікації та оволодіти альтернативними підходами у

практичній діяльності з представниками різних культур; формування вмінь і навичок здійснення соціальної роботи з вимушено переселеними особами на рівні: мікро-/мезопрактика – індивідуми, сім'ї, групи; макропрактика – організації, спільноти, соціальна політика; залучення студентів до розробки і реалізації індивідуальних і групових пошуково-дослідних проектів і програм, наукових розробок змістово та організаційно пов'язаних з проблематикою вимушено переселених осіб.

Перспективним вбачаємо подальше дослідження щодо вдосконалення процедури залучення студентів до волонтерської роботи з вимушено переселеними особами у реалізації їхніх надій та оцінці життєвих перспектив.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про громадянство» від 18 січня 2001 року // Офіційний вісник України. – 2001. – № 9. – С. 342.
2. Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб»: за станом на 2 бер. 2015р. / Верховна Рада України. – Офіц. вид. – Київ : Парлам. вид-во, 2015.
3. Макарова О. В. Соціальна політика в Україні: Монографія / О. В. Макарова; Ін-т демографії та соціальних досліджень ім. М. В. Птухи НАН України. – К., 2015. – 244 с.
4. Ольхович О. В. Підготовка соціальних працівників до роботи з біженцями у вищих навчальних закладах США і Канади : Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Тернопіль, 2008. – 228 с.
5. Піскун О. І. Основи міграційного права: Порівняльний аналіз: Навчальний посібник. – К. : МП Леся, 1998. – 360 с.
6. Словник із соціальної політики. // Міграція – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2005. – С. 221–233.
7. Соціально-педагогічна робота з проблемними сім'ями: [навчально-методичний посібник] / Капська А. Й., Олексюк Н. С., Калаур С. М., Фалинська З. З. – Тернопіль : Астон, 2010. – 304 с.
8. Технология социальной работы: Учеб. пособие для вузов / Под ред. И. Г. Зайнышева. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

УДК 378.637.016:78.071.3

Се Фан

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ ДУХОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПІАНІСТІВ З КНР ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ МУЗИКИ В УМОВАХ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ

У статті на основі теоретичного аналізу наукових підходів щодо виховання духовності майбутніх фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах України запропоновано педагогічні умови щодо ефективного забезпечення цього процесу у контексті фахової підготовки майбутніх піаністів з КНР, а саме: систематична і цілеспрямована організація процесу вивчення студентами з КНР народної музики; реалізація принципу духовності в процесі вивчення музики (духовно-пізнавальне освоєння дійсності; ціннісне ставлення до світу); духовно-моральне збагачення змісту форм і методів навчального та самостійного видів роботи.

Ключові слова: виховання, педагогічні умови, фахова підготовка, народна музика, навчання, духовність, методи, форми.

В статье на основе теоретического анализа научных подходов к воспитанию духовности будущих специалистов в высших педагогических учебных заведениях Украины предложены педагогические условия для эффективного обеспечения этого процесса в контексте профессиональной подготовки будущих пианистов из КНР, а именно: систематическая и целенаправленная организация процесса изучения студентами из КНР народной музыки; реализация принципа духовности в процессе изучения музыки (духовно-познавательное освоение действительности; ценностное отношение к миру); духовно-нравственное обогащение содержания форм и методов учебного и самостоятельного видов работы.

Ключевые слова: воспитание, педагогические условия, профессиональная подготовка, народная музыка, обучение, духовность, методы, формы.

On the basis of theoretical analysis of scientific approaches to education of spirituality of the future specialists in the higher educational institutions of Ukraine proposed pedagogical conditions for effective provision of this process in the context of professional training of future pianists from China, namely: systematic and purposeful organization of the process of studying by students of Chinese folk music; implementation of the principle of spirituality in the process of learning music (spiritual and cognitive development of reality, value attitude to the world); moral and spiritual enrichment of the content of the forms and methods of learning and self-work types. It is proved that the main means of

education are spiritual folk music, which has a huge potential impact on the personal qualities of students. Attracting future pianists from China to study folk music in terms of higher education is the first step wealth of knowledge of different national cultures and universal values.

Key words: *education, pedagogical conditions, training, folk music, learning, spirituality, methods, forms.*

В умовах соціальної нестабільності, загострення національних відносин, втрати духовної орієнтації, особливо важливою стає роль освіти як гаранта суспільної моральності. На свідомість і спосіб життя молоді впливає ринковий спосіб сучасного суспільного устрою, а як наслідок – зміщення світського і релігійного виховання. Час ставить суспільство перед необхідністю переглянути багато в чому педагогічні позиції, внести зміни в зміст і форми роботи зі студентами.

У сучасній педагогічній науці накопичена низка знань, які складають основу у вивченні проблеми духовності, духовно-морального виховання особистості. Проблема духовного розвитку особистості представлена в працях філософів Н. Бердяєва, Ф. Гегеля, І. Канта, Г. Лейбніца, В. Розанова, С. Франка та ін. Загальні закономірності психологічного розвитку особистості та її духовного аспекту містяться в роботах К. Абульханової-Славської, Л. Виготського, В. Братусь, В. Зінченко, А. Леонтьєва. Духовний розвиток особистості розкрито в працях В. Андрєєва, Є. Бондаревської, Я. Коменського, К. Ушинського, В. Сухомлинського.

Виховання духовності в сучасних концепціях педагогічної освіти представлено в дослідженнях: Є. Веселова, Т. Власова, Л. Донченко, Л. Орлова, Н. Пархоменко, Т. Петракова, С. Самойлова, І. Соловцової, Ю. Тарасова, Н. Шеховської.

Народна музика розглядається як засіб музично-естетичного виховання в роботах: Л. Кашапова, А. Ларіонової, Ю. Юзбашян та ін. У представлених дослідженнях визначено функції народної музики у процесі виховання особистості, проте не достатньо розкритими залишаються особливості виховання духовності майбутніх піаністів з КНР засобами народної музики.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов, що забезпечують ефективність виховання духовності майбутніх піаністів з КНР засобами народної музики.

Виховання духовності майбутніх піаністів з КНР в умовах вищих музично-педагогічних закладів являє собою систему, яка, як і будь-яка інша система, може функціонувати лише за певних умов. Оскільки категорія «умова» відноситься до загальнонаукових, то її розглядають як з філософської, так і з педагогічної позицій.

У словнику російської мови С. Ожегова дається визначення умови: «це обставина, від якої що-небудь залежить; обстановка, в якій

відбувається що-небудь; дані, вимоги, з яких слід виходити» [6, с. 729].

Ми згодні з позицією А. Найна, який під умовами розуміє сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, засобів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених у дослідженні завдань [5].

Для нас важлива точка зору В. Белікова, який визначає педагогічні умови як:

- сукупність зовнішніх об'єктів освітнього середовища, в певних відносинах з якими перебуває предмет дослідження;
- сукупність внутрішніх особливостей (станів, якостей) предмета дослідження, від яких в тій чи іншій мірі залежить вирішення проблеми;
- сукупність зовнішніх об'єктів і внутрішніх особливостей визначає існування, функціонування і розвиток предмета дослідження (ефективне рішення поставленої проблеми) [2, с. 235].

З урахуванням проаналізованих наукових концепцій щодо визначення поняття «умови», ми розуміємо під педагогічними умовами функціонування моделі виховання духовності майбутніх піаністів з КНР засобами народної музики, необхідну і достатню сукупність заходів педагогічного процесу, дотримання яких забезпечує досягнення студентами більш високого рівня виховання духовності.

У процесі виявлення умов ми спиралися на рекомендації А. Найна, який зазначає, що успішність виділення умов залежить:

- від чіткості визначення кінцевої мети або результату, який повинен бути досягнутий;
- від розуміння того, що вдосконалення педагогічного процесу досягається не за рахунок однієї умови, а їх взаємопов'язаного комплексу;
- від розуміння того, що на певних етапах педагогічні умови можуть виступати як результат, досягнутий у процесі реалізації [5].

Також, ми враховували педагогічні умови виховання духовності молоді, які виділила і обґрунтувала З. Береснева, а саме: наявності розвиненої духовності вчителя; створення духовно-моральної атмосфери в колективі, що сприяє підвищенню рівнів духовності; врахування специфіки художньої культури регіону; інформаційної насиченості, емоційно-творчого впливу та комунікативної спрямованості навчально-виховного процесу; встановленні між предметами гуманітарного циклу міждисциплінарних зв'язків, заснованих на спільності моральних та естетичних категорій; використанні методів етико-аксіологічної спрямованості [3].

Для нас важливі положення Н. Караульної про те, що засвоєння студентами-іноземцями ціннісних орієнтації можливо при створенні спеціальних умов: використання педагогічної технології викладання літератури як предмета, що формує духовну сферу людини і духовно виховує спілкування викладача та студента [4].

Аналіз наукової літератури дозволив сформулювати педагогічні умови виховання духовності майбутніх піаністів з КНР засобами народної музики:

- систематична і цілеспрямована організація процесу вивчення студентами з КНР народної музики, що сприятиме активізації інтелектуальної, ціннісної та поведінкової сфер особистості;
- реалізація принципу духовності в процесі вивчення музики (духовного-пізнавальне освоєння дійсності; ціннісне ставлення до світу);
- духовно-моральне збагачення змісту форм і методів навчальної та самостійної видів роботи.

Розкриємо зміст першої педагогічної умови – систематична і цілеспрямована організація процесу вивчення студентами з КНР народної музики.

Розкриваючи сутність першої педагогічної умови, ми виходили з того, що виховання духовності студентів-іноземців тісно пов'язане із взаємодією трьох сфер свідомості особистості (інтелектуальної, ціннісної та поведінкової), яке може реалізовуватися у процесі систематичного проведення занять.

В основу першої умови покладено розуміння сутності духовності та знання причин явища бездуховності, якість засвоєння понять загальнолюдських і національних цінностей, їх глибина і обсяг, потреба в спілкуванні з музичним мистецтвом, музичний смак тощо. Все це забезпечує процес духовного виховання особистості, забезпечує ефективне здійснення діяльності та усвідомлення суб'єктом себе як носія культури.

Виховання духовності студентів з КНР передбачає знання сутнісних характеристик і духовної специфіки народної музики. Складовою частиною даного етапу є знання основ народної музики (обрядові жанри, епос, музичний інструментарій, композитори республіки і регіону, виконавці, діячі мистецтв, музичні твори); знання основ елементів музичної мови, нотної грамоти, музичних стилів, виконавців та ін.

Опановуючи знання, майбутні піаністи з КНР прагнуть проникнути в суть процесів, подій. Вони вчаться інтенсивної аналітичної переробки знань, виробляти власну думку, викладати її вільно і аргументовано. У пошуку сенсу життя необхідні певні орієнтири, в нашому випадку це цінності, в тому числі й цінність знання. Важливою педагогічною умовою у вихованні духовності майбутніх піаністів з КНР є не просто засвоєння ними інформації, а й розвиток здібностей до вираження відношення до цього знання, наділення його змістом, що забезпечує усвідомлення смислової складової цього процесу.

Виділені три ступені умов відображають формування когнітивного, ціннісно-мотиваційного та діяльнісного компонентів виховання духовності майбутніх піаністів з КНР, тому їх реалізація необхідна на кожному етапі навчально-виховного процесу. Значимо, що та чи інша ступінь стає

головною в залежності від поставлених завдань кожного етапу з обов'язковою активізацією духовної сфери свідомості.

Успішність проведеної виховної роботи духовності майбутніх піаністів з КНР в умовах фахової підготовки на першому етапі вбачаємо у виявленні стійких інтересів і потреб до сприйняття народної музики, слідування сформованому морально-естетичному ідеалу, переважанню гармонійних, гуманістичних взаємин між студентами та навколишнім світом.

Друга педагогічна умова – реалізація принципу духовності в процесі вивчення музики (духовного-пізнавального освоєння дійсності; ціннісне ставлення до світу). Одним із пріоритетних завдань системи музично-педагогічної освіти є розвиток життєздатної, духовно і творчо розвинутої особистості, який можливо досягти лише за умов правильної організації діяльності кожного учасника навчального процесу, враховуючи його індивідуальність. Здатність особистості до духовно-пізнавального процесу дійсності проявляється не тільки в необхідності і важливості знань, а також у усвідомленні того, що духовність спрямовує пізнання до ідеалу.

Процес пізнання – це інтелектуальний рух, який приводить людину до необхідності перебудови і розвитку себе в цілому, нарощування особистого духовного потенціалу. Особливо наочно цей процес реалізується в освіті, оскільки одним із найважливіших завдань навчального процесу є озброєння студентів знаннями. Специфіка кожної форми суспільної свідомості детермінована особливостями суспільних відносин, які формують даний вид духовної діяльності. Практика процесу пізнання певних сторін буття обумовлює специфіку знання, які перетворюються мисленням у специфічне мислення для даної форми суспільної свідомості. Мислення цілеспрямовано трансформує загальнолюдські форми мислення в специфічні, збагачуючи пізнавальний процес новою людською здатністю духовно-практичного освоєння світу.

Розширюючи межі мислення і людського пізнання, мистецтво та його образи, наукові категорії, моральні норми відображають суспільне буття, проте, результатом розвитку нової людської здатності, нового виду суспільних відносин, нової потреби, – є кожна форма свідомості, а також певним чином сформовані знання.

Таким чином, з одного боку, пізнання носить об'єктивно-суб'єктивний характер та виявляє те, що найбільш суттєве в суб'єкті; з іншого боку, воно виражає незалежну від суб'єкта об'єктивність навколишнього світу. Змістом мистецтва є творчо відображена композитором дійсність, інтерпретована з позицій його світогляду й життєвого досвіду, з одного боку, і жанрових особливостей – з іншого.

Розкриємо зміст третьої педагогічної умови – духовно-моральне збагачення змісту форм і методів навчальної та самостійної видів роботи.

Під формами виховання розуміємо організаційну сторону цього виду педагогічної діяльності, яка розкриває певні склад і угруповання студентів,

структуру виховних заходів, місце і тривалість їх проведення. Іншими словами, це зовнішнє вираження виховного процесу, що має різні аспекти прояву.

Тема нашої роботи визначила вибір форм виховання. Специфіка вибору форм полягає в тому, що процес виховання духовності здійснювався як у процесі навчання, так і в процесі виховання. У процесі виховання реалізуються форми, застосовувані в навчанні (лекція, розповідь, пояснення та ін.). Відмінність полягає в змістовному аспекті – у процесі виховання вони спрямовані на формування або розвиток особистісної сфери людини, а в процесі навчання – переважно на формування системи знань, навичок і вмінь.

Основною організаційною формою в нашій роботі виступає урок. Урок музики має традиційну педагогічну, дидактичну та методичну структури. Компонентами педагогічної структури уроку є: триєдина мета (навчання, виховання, розвиток), принципи навчання, зміст навчання, методи навчання, засоби навчання, результат. Дидактична структура уроку включає три основних компоненти: актуалізацію колишніх знань і способів дій (пригадування і відтворення учнями раніше засвоєних знань); формування нових понять і способів дій; застосування отриманих знань, умінь у житті. Методична структура уроку відображає основні етапи навчання і характер організації діяльності вчителя та учнів на уроці.

Відмінність уроку фортепіано від інших предметів полягає в тому, що це – урок мистецтва, де найважливішу роль відіграють почуття, емоційна сфера студента [1]. Саме пізнання, що відбувається в процесі гри на фортепіано специфічне, не може зводитися тільки до діяльності думки, а обов'язково повинне являти собою єдність емоцій і розуму, свідомості і почуттів. Для досягнення поставленої мети кожен урок повинен відрізнятися своєрідністю і неповторністю, особливою емоційною атмосферою, творчим характером, естетичною спрямованістю навчальної музичної діяльності студента та викладача.

Важливим нам представляється вибір не тільки форм, але і засобів навчання і виховання.

Під засобами навчання ми розуміємо «наряддя діяльності викладача та студента, що використовуються для досягнення цілей навчання, являють собою матеріальні та ідеальні об'єкти, які залучаються в освітній процес як носії інформації та інструменту діяльності суб'єктів навчального процесу» [3, с. 65]. Актуальними засобами навчання є: аудіо (магнітофонні записи, CD диски), аудіовізуальні та візуальні (телебачення, відеофільми), паперові (підручники, картки). Важливу роль в нашій роботі ми відводимо дидактичним засобам навчання на друкованій основі: картки-завдання, які включають інформацію, що характеризує історію написання музичних творів, цікаві біографічні дані, коротку характеристику музичних напрямів, що дають додаткову інформацію в контексті теми уроку,

музичного твору, жанру, стилю.

Поряд із засобами навчання в процесі фахової підготовки майбутніх піаністів з КНР до ефективних засобів виховання ми віднесли джерела формування та розвитку особистісної сфери людини, що забезпечують реалізацію педагогічного прийому в межах конкретного методу виховання. З одного боку, це різні види діяльності, а з іншого – сукупність предметів та творів матеріальної і духовної культури, які складають основу педагогічної роботи.

На основі аналізу педагогічних умов виховання духовності майбутніх піаністів з КНР в умовах фахової підготовки констатуємо, що головним засобом виховання духовності майбутніх китайських студентів є народна музика. Музична культура будь-якого народу, втілена в піснях, танцях, обрядах і народному епосі, має величезні можливості виховання духовності. Багата поетична і музична спадщина, здатна відгукуватися піснею на найважливіші події в житті народу, сприяти вихованню духовності особистості.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у визначенні компонентної структури формування духовності майбутніх піаністів з КНР засобами народної музики у процесі фахової підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аверинцев С. С. София – Логос. Словарь. / С. С. Аверинцев. – К. : Дух і Літера, 2001. – 460 с.
2. Беликов В. А. Философия образования личности : деятельностный аспект : монография / В. А. Беликов. – М. : Владос, 2004. – 357 с.
3. Береснева З. И. Организация образовательного пространства и развивающей среды в ДОУ / З. И. Береснева // Управление ДОУ. – 2006. – № 6. – С. 60–70.
4. Караульна Н. Духовність: сфера сутності чи існування людини? / Н. Караульна // Вісник НАН України. – 2002. – № 11. – С. 46–53.
5. Найн А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А. Я. Найн // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44–50.
6. Ожегов С. И. Словарь русского языка: 70 000 слов / С. И. Ожегов. – М. : Изд-во «Принт», 1991. – 186 с.
7. Се Фан. Педагогічні умови виховання духовності майбутніх піаністів з КНР засобами народної музики в умовах фахової підготовки вищих педагогічних навчальних закладів України.

НАШІ АВТОРИ

Бабин Іван	кандидат педагогічних наук, доцент Національного університету «Львівська політехніка», професор кафедри політології і міжнародних відносин Інституту гуманітарних та соціальних наук, експерт з реформування вищої освіти (Європейська Комісія)
Безлюдна Віта	докторант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Браславська Оксана	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри географії та методики її навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Говдош Альона	студентка ОКР «Магістр», спеціальність «Початкова освіта» Мукачівського державного університету.
Гожченко Тетяна	старший викладач Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу ім. Т. Г. Шевченка
Голуб Інна	викладач кафедри іноземних мов Інституту гуманітарних та соціальних наук Національного університету «Львівська політехніка»
Гончарук Валентина	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української літератури, українознавства та методик їх навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Кириченко Віта	викладач кафедри української літератури, українознавства та методик їх навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Клименко Юлія	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Коваль Валентина	доктор педагогічних наук, професор кафедри української мови та методики її навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Кожуріна Ірина	аспірант Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського
Лобода В'ячеслав	кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент кафедри фізичного виховання та здоров'я Національного фармацевтичного університету
Максютов Андрій	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри географії та методики її навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Малишевська Ірина	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної педагогіки та психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Моргай Лілія	викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Новаківська Людмила	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української літератури, українознавства та методик їх навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Носова Крістіана	аспірант Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
Петляєва Віра	аспірант Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
Полехіна Вікторія	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Ратушинська Анастасія	кандидат педагогічних наук, викладач КВНЗ КОР «Білоцерківський гуманітарно-педагогічний коледж»
Санівський Олександр	викладач кафедри української літератури, українознавства та методик їх навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Семенова Олена	аспірант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Сє Фан	аспірант Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
Староста Володимир	доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та психології Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет»
Фальштинська Юлія	аспірант ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського (Вінницький торговельно-економічний коледж Київського національного торговельно-економічного університету
Циганок Оксана	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри української літератури, українознавства та методик їх навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Чжан Сянюн	декан факультету мистецтв Північного національного університету м. Нінчуань провінція Нінся (Китай)
Чирва Ганна	старший викладач кафедри початкової освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Шаповал Лариса	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри біології та методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

Наукове видання

**ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ
СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ**

Збірник наукових праць

№ 13, 2016

25.05.2016