

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
МИКОЛАЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

---

# НАУКОВИЙ ВІСНИК

МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ  
*Засновано 1999 р.*

№ 1 (60)  
лютий 2018

Внесено до Переліку фахових видань України  
(наказ МОН України від 29.12.2014 р. № 1528)

Миколаїв  
МНУ імені В. О. Сухомлинського  
2018

УДК 37  
ББК 74  
Н 34

Рекомендовано до друку рішенням наукової ради  
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського  
(протокол № 1 від 17.01.2018 р.)

#### РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

**Валерій БУДАК** академік НАПН України, доктор технічних наук, професор, голова редакційної колегії;  
**Тетяна СТЕПАНОВА** доктор педагогічних наук, професор, головний редактор;  
**Ірина КАРДАШ** кандидат педагогічних наук, доцент, відповідальний секретар.

#### ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

**Валерій БИКОВ** доктор технічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України;  
**Володимир ГЛАДИШЕВ** доктор педагогічних наук, професор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського;  
**Микола ЄВТУХ** доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік-секретар Відділення вищої освіти НАПН України;  
**Василь КРЕМЕНЬ** Президент НАПН України, академік НАН України, дійсний член НАПН України, Президент Товариства «Знання» України;  
**Володимир ЛУГОВИЙ** дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, перший віце-президент НАПН України;  
**Олександр ЛЯШЕНКО** дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, академік-секретар Відділення загальної середньої освіти НАПН України;  
**Нелля НИЧКАЛО** доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік-секретар Відділення педагогіки та психології професійної освіти НАПН України;  
**Олександра САВЧЕНКО** головний науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України, радник президента НАПН України, дійсний член НАПН України;  
**Анатолій СИТЧЕНКО** доктор педагогічних наук, професор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського;  
**Ольга СУХОМЛИНСЬКА** дійсний член Національної академії педагогічних наук України, доктор педагогічних наук, професор;  
**Олена ТРИФОНОВА** доктор педагогічних наук, професор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського;  
**Мухіддін ХАЙРУДДІНОВ** доктор педагогічних наук, професор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

#### РЕЦЕНЗЕНТИ:

**Василь КУЗЬМЕНКО** доктор педагогічних наук, професор (Комунальний вищий навчальний заклад «Херсонська академія неперервної освіти»);  
**Надія ЛУЦАН** доктор педагогічних наук, професор (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника).

**Науковий вісник** Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. пр. / за ред. проф. Тетяни Степанової. — № 1 (60), лютий 2018. — Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2018. — 420 с.

ISSN 2518-7813

У збірнику наукових праць уміщено статті з актуальних проблем педагогічної науки. Зокрема, розглянуто питання теорії та методики навчання дисциплін освітніх галузей. Автори особливу увагу звертають на процес виховання та навчання, інноваційні технології в освіті, особливості формування компетентності, проблеми фахової підготовки фахівця тощо.

Видання адресовано науковцям, педагогам, учителям-методистам, студентам педагогічних спеціальностей.

УДК 37  
ББК 74

ISSN 2518-7813

© Миколаївський національний університет  
імені В. О. Сухомлинського, 2018

# ЗМІСТ

---

Марія АДОБОВСЬКА, Вікторія ЯВОРСЬКА	Сучасні проблеми і можливості реалізації фахової підготовки майбутнього викладача географії засобами інтерактивної освіти.....	10
Людмила АРИСТОВА	Методичні засади підготовки майбутніх вчителів до патріотичного виховання учнів 4-х класів на уроках музичного мистецтва.....	16
Наталія БАЧИНСЬКА	Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов засобами народної казки.....	21
Ганна БЕСПАЛЬКО	Естетичний розвиток дошкільників засобами зображувальної діяльності в Україні: програмно-методичне забезпечення (друга половина ХХ – початок ХХІ століття).....	26
Тамара БОНДАР	Реалізація інклюзивної моделі освіти в Канаді.....	32
Валентин БОНДАРЕНКО	Обґрунтування практичної складової освітнього процесу майбутніх працівників патрульної поліції.....	38
Юлія ВОЛИНЕЦЬ, Надія СТАДНІК	Етапи формування готовності майбутніх дошкільних педагогів до дослідницької діяльності.....	44
ГАО ДЕСЯН	Готовність до управління вокально-хоровою діяльністю учнівської молоді як складова фахової компетентності майбутнього вчителя музики.....	49
Ігор ГЕВКО	Концептуальні складові дослідження основ професіоналізму вчителів технологій.....	54
ГУ ЦЗІН	Структурні особливості вокального слуху майбутніх учителів музичного мистецтва.....	60
Тетяна ДУКА, Тетяна ЖУРАВКО	Громадянсько-патріотичне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами художньої літератури.....	64
Тетяна ЖАРОВЦЕВА, КАРАЗОГЛЮ (ГЕДІЛ) Фатьма	Медіа-культура батьків в умовах сучасного інформаційно-виховного простору.....	69
Ірина ЄФІМЕНКО, Василь ФРИЦЮК	Розвиток комунікативної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.....	73
Олена ЖИДКИХ	Методика використання умовно-графічної наочності при підготовці фахівців швейної галузі.....	78
Лариса ЗДАНЕВИЧ	Особливості використання бліц-гри як інтерактивної форми проведення практичного заняття з майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти.....	83
Валентина ІВАНОВА	Професійна адаптація молодого музиканта як умова успішної творчої самореалізації.....	88
Олена ІЛЬІНА	Складові поняття гендерна культура: гендер та культура.....	92
Елла КАРПОВА	Синергетичний підхід у підвищенні якості педагогічних досліджень.....	98
Александр КИРИЧЕНКО	Новая доктрина сущности и значения прямого или делегированного государственного принуждения для противодействия вненормативному (девиантному) поведению учеников общеобразовательных школ.....	103

Олена КОЗЬМЕНКО	Дослідження успішності студентів вищих навчальних закладів .....	110
Олена КОМПАНИЙ	Критерії, показники та рівні сформованості текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти.....	117
Тамара КОРОГОД	Теоретичні основи моделювання педагогічних умов формування досвіду самостійної пізнавальної діяльності студентів немовних спеціальностей під час навчання професійного іншомовного спілкування .....	121
Анжеліка КОРОЛЬ	Формування професійної компетенції майбутнього вчителя музичного мистецтва .....	127
Олена КОХАНОВСЬКА	Категорійний аналіз поняття «природничо-математична освіта дівчат».....	131
Анжеліка КУРЧАТОВА	Підготовка майбутніх вихователів до взаємодії з сім'єю з морального виховання дітей дошкільного віку (інноваційні форми роботи) .....	136
Ирина ЛИТВИНЕНКО	Роль предметно-языкового інтегрованого навчання в морських учебных заведених.....	141
Тетяна ЛУГОВЕНКО	Аспекти формування репертуару дитячого хореографічного колективу як запорука виховання естетичного смаку суспільства .....	145
ЛЮЙ ЦЗІН	Теоретико-педагогічний аналіз концертно-виконавської компетентності іноземних студентів магістратури .....	151
ЛЮ МЯОНИ	Аналіз процесу сприйняття та відтворення українських фонем китайськими студентами на початковому етапі навчання у класі з постановки голосу.....	157
ЛЯН ХАЙЄ	Діагностика готовності студентів до застосування проектних технологій у процесі вокально-хорового навчання .....	162
Галина ЛЯХ	Педагогічні передумови становлення трудового навчання в Україні у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. ....	167
Антоніна ЛЯШКЕВИЧ	Становлення і розвиток морської освіти в кадетських корпусах у ХІХ – на початку ХХ століття .....	172
Поліна МАГДА	Впровадження у навчально-виховний процес коледжу мистецтв педагогічних умов формування патріотизму .....	178
Володимир МАРЧУК, Надія СТАДНІК	Сутнісні характеристики ціннісних орієнтацій студентів.....	183
Наталія МАХИНЯ	Сучасний стан законодавчого супроводу освіти дорослих в Україні .....	187
Володимир МИКИТЮК	Рефлексії Івана Франка на освітянську проблематику: шевченкознавчий наратив.....	193
Наталія МОСКОВЧУК	Професійно-мовленнєва підготовка як педагогічна категорія .....	199
Максим МУДРИЙ	Методичні підходи до формування історичної пам'яті учнівської молоді у контексті впровадження профільної освіти .....	207
Ольга МХИТАРЯН, Ольга ЛЮБЕНКО, Катерина РУДЕНКО	Формування методичної компетенції майбутніх фахівців-філологів засобами ІКТ .....	211
Валентина МІШЕДЧЕНКО	Особливості музичного навчання й виховання учнів четвертого класу загальноосвітньої школи .....	218
Світлана НАКОНЕЧНА	Хмарний сервіс Google Classroom у процесі навчання студентів технологічних коледжів в умовах дистанційного навчання.....	223
Юлія НЕНЬКО	Етапи формування експерименту з розвитку готовності курсантів вищих навчальних закладів ДСНС України до професійно орієнтованої комунікативної діяльності.....	228
Вікторія НЕСТЕРЕНКО, Руслан БЕДРАНЬ	Проблема виховання культури здоров'я дітей дошкільного віку .....	233
Наталія ПАВИНСЬКА	Формування гуманістичного світогляду у майбутніх учителів засобами гуманістичної педагогіки.....	239

Олександр ПАСІЧНИК, Олена ПАСІЧНИК	Компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов у формі «діалогу культур» .....	244
Jurij PEŁECH, Olha JUZYK	Cechy przygotowania zawodowego nauczycieli informatyki w Polsce.....	248
Оксана ПОВСТИН	Досвід навчання фахівців у галузі безпеки людини в зарубіжних країнах: управлінський аспект.....	255
Євгенія ПРОВОРОВА	Теоретико-методологічні основи методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу .....	262
Костянтин ПРОНТЕНКО	Обґрунтування інформативно значущих для навчання курсантів гирьового спорту компонентів фізичної підготовленості.....	270
Наталя ПУТІЛОВСЬКА	Педагогічні умови професійного спілкування викладача і студентів в процесі навчально-виховної діяльності.....	278
Галина РУДА	Проблема застосування гри у навчальній діяльності та її висвітлення в педагогічній літературі .....	282
Лілія РУСКУЛІС	Методологічна сутність категорії «лінгвістична компетентність» у сучасному освітньому просторі.....	286
Іван РЯБУХА	Зміна парадигми морської освіти на зламі століть (глобальні виклики) .....	291
Микола СВІРЖЕВСЬКИЙ	Діяльність керівника навчального закладу в сучасному освітньому просторі.....	296
Наталя СЕНЧИНА	Зміст та структура педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей .....	300
Юрій СКИБА	Аналіз посадових вимог асистента кафедри закладів вищої освіти України та добір методики розроблення його професійного профілю .....	308
Ірина СЛЯТІНА	Дослідження рівня музично-естетичної вихованості учнів підліткового віку.....	315
Юлія СОКОЛОВА	Структурування готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування засобів дистанційного навчання .....	320
Вікторія СОЛОГУБ	Розвиток навичок техніки читання нот з аркуша у гітариста.....	327
Вікторія СОЛОГУБ, Олена ПІХТАР	Педагогічна майстерність викладання музичних фахових дисциплін у виконавців.....	331
Володимир СТАРОСТА	Деякі аспекти соціальної та навчальної адаптації студентів-першокурсників у коледжі .....	336
Ніна СТЕЛЬМАХ	Психологічні засади педагогічної взаємодії.....	343
Володимир СТЕПАНОВ	Педагогічні умови навчання майбутніх учителів музики мультимедійному аранжуванню в процесі фахової підготовки .....	348
Оксана СТРИХАР	Логіка педагогічних процесів у патріотичному вихованні студента на заняттях музики.....	353
СУНЬ СІНЬ	Смислотворчість у саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх учителів музики.....	358
У ЦІЖУЙ	Педагогічні умови формування художньої емпатії майбутніх учителів музичного мистецтва .....	363
Валентина ФРИЦЮК, Оксана ВОЛОШИНА	Професійний саморозвиток майбутніх учителів: аксіологічний аспект проблеми.....	367
Мухиддин ХАЙРУДДИНОВ	Образование в условиях постиндустриального общества как педагогическая проблема .....	372
ЧЖАН БО	Методологічні підходи до розвитку художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики.....	378

ЧЖАН ЇН	Змістові компоненти формування етнонаціонального виконавського стилю майбутніх учителів музики і хореографії з КНР у ВНЗ України.....	383
ЧЖУ ПЕН	Мотиваційні детермінанти музично-виконавської самопідготовки майбутніх учителів музики.....	388
Лариса ЧИНЧЕВА	Стан сформованості диригентсько-хорової компетентності майбутнього вчителя музики у процесі педагогічної практики.....	393
Наталія ШАРАТА, ОЛЕГ КЕДІС	Художньо-естетичне виховання студентської молоді миколаївського національного аграрного університету.....	398
Світлана ШУЛЯК	Тестова теорія та технологія в контексті історичного аналізу .....	403
ЮАНЬ КАЙ	Педагогічні умови формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики.....	408
Лариса ЯРОШЕВСЬКА	Патріотичне виховання студентської молоді як складова громадської діяльності кафедри музичного мистецтва .....	413
РЕЦЕНЗІЇ		
Анатолій СИТЧЕНКО	Уроки Івана Франка.....	417

# CONTENTS

---

Adobovska M., Yavorska V.	Modern challenges and opportunities for the implementation of professional training of future teachers of geography with means of interactive education.....	10
Arystova L.	Methodical bases of training future teachers to patriotic education of students in school 4th classes art lessons of musical .....	16
Bachynska N.	Sociocultural competence development of future foreign language teachers by means of fairy tale .....	21
Bespalko H.	Aesthetic development of preschoolers by means of image-making activity in Ukraine: program-methodological providing (Second Half of the XX – Beginning of the XXI Century) .....	26
Bondar T.	Inclusive education model implementation in Canada.....	32
Bondarenko V.	Justification of the practical component of the educational process of future police patrol staff.....	38
Volynets Y., Stadnik N.	Stages of formation of readiness of future preschool teachers to research activity.....	44
Gao Desyan	Willingness to manage the vocal and choral activity of the school youth as a component of the professional competence of the future teacher of music.....	49
Hevko I.	Conceptual components of studies of the professionalism of teachers of technologies .....	54
Gu Jing	Structural features of the vocal hearing of future teachers of musical art.....	60
Duka T., Zhuravko T.	Civil-patriotic upbringing of the senior preschool age children by means of fiction literature .....	64
Zharovtseva T., Karazohliu (Hedil) Fatma	Media culture of parents in the conditions of modern information and educational space .....	69
Efimenko I. Frytsiuk V.	Development of communicative culture of future teachers of musical art.....	73
Zhydkykh O.	Method of using conditional-graphic visibility in the preparation of specialists in sewing industry .....	78
Zdanievych L.	Peculiarities of using blitz-game as interactive form of conducting practical training with the future kindergarteners at pre-school educational establishments.....	83
Ivanova V.	Professional adaptation of young as a cause of success in creative self-realization .....	88
Ilyina E.	Constituents of the concepts of gender culture: gender and culture.....	92
Karpova E.	Synergetic approach in improving the quality of pedagogical studies .....	98
Kirichenko A.	The new doctrine of the essence and meaning of direct or delegated state coercion to counteract of the overcoming of behavioural (deviant) behavior of pupils in general education schools .....	103
Kozmenko O.	The Research of Student Success in Universities .....	110
Kompanii O.	Criteria, indicators and levels of the compilation of text-based lessons of the large schools at the final stage of initial language education .....	117
Korohod T.	Theoretical basis of modeling pedagogical conditions of forming the experience of independent cognitive activity of nonlinguistic students during the process of teaching ESP.....	121

Korol A.	Formation of professional competence of the future teacher of musical art.....	127
Kokhanovska O.	Definitional analysis of the notion «girls' natural and mathematical education» .....	131
Kurchatova A.	Training of future educators for interaction with family on moral upbringing of preschool children (innovative forms of work).....	136
Lytvynenko I.	Role of the content language learning at maritime educational institutions.....	141
Lugovenko T.	Aspects of the formation of the children's choreographic team repertoire as a pledge of aesthetic taste education of society .....	145
Liu Jing	Teoretiko-pedagogical analysis of the formation of concert-performing competence of foreign master's students .....	151
Lu Miaoni	Analysis of process of perception and reproducing of the Ukrainian phonemes the Chinese students on the initial stage in the class of the voice training.....	157
Liang Haiye	Diagnostics of students' readiness for application of project technologies in the process of vocal-choral learning.....	162
Lyakh H.	The pedagogical preconditions of the settling of labour education in Ukraine in the second half of the XIXth – at the beginning of the XXth centuries .....	167
Lyashkevich A.	Foundation and development of maritime education in cadet corps in the 19th and early 20th centuries.....	172
Magda P.	Introduction of pedagogical conditions of formation of patriotism in the educational process at Arts College.....	178
Marchuk V., Stadnik N.	Essence characteristics of the students' value orientations.....	183
Makhynia N.	Modern legislative support of adult education in Ukraine .....	187
Mykytyuk V.	Reflections of Ivan Franko about educational problems: Shevchenko studing narrative .....	193
Moskovchuk N.	Professional - linguistic preparation as a pedagogical category .....	199
Mudryi M.	Methodological approaches to the formation of the historical memory of students in the context of introduction of the profile education .....	207
Mkhytaryan O., Lyubenko O., Rudenko K.	Formation of methodical competence of future philologists by means of ICT .....	211
Mishedchenko V.	Features of music training and education of the fourth grade pupils of the comprehensive school.....	218
Nakonechna S.	Google Classroom in the study process student's technological College of distance learning .....	223
Nenko Y. P.	Stages of the forming experiment on the development of readiness of cadets of higher educational establishments of the State Emergency Service of Ukraine for professionally oriented communicative activity .....	228
Nesterenko V., Bedran R.	The problem of educating preschool children's health culture .....	233
Pavynska N.	Formation of the humanistic outlook of future teachers through means of humanistic pedagogy .....	239
Pasichnyk O., Pasichnyk O.	Providing «Dialogue of Cultures» Approach to Foreign Language Learning in the Context of Competence-based Education .....	244
Pelekh Ju., Yuzyk O.	The peculiarities of IT teacher training in Poland.....	248
Povstyn O.	The experience of training specialists in the field of human security in foreign countries: the aspect of management .....	255
Provorova Y.	Theoretical and methodological basis of methodical preparation of the future teacher of music on the principles of praxeological approach.....	262
Prontenko K.	Substantiation of informing meaningful components of physical preparedness for teaching of cadets of kettlebell sport.....	270
Putilovska N.	Pedagogical Conditions of Lecturer-Student Communication in the Process of Teaching and Educational Activities.....	278



Ruda H.	The problem of the use of the game in educational activities and its coverage in pedagogical literature.....	282
Ruskulis L.	The essence of methodology of category «linguistic competence» in the modern learning space.....	286
Ryabukha I.	Change of maritime education paradigm at the edge of the century (global challenges) .....	291
Svirgevskiy M.	The Activities of the Head of the Academic Institution in Modern Educational Environment .....	296
Senchina N.	Content and structure of pedagogical reflection of teachers of the humanities.....	300
Skyba Yu.	Analysis of the job requirements of the assistant lecturer of the department of higher educational institutions of Ukraine and the methodology for developing his or her professional profile.....	308
Slyatina I.	Study of the level of musical and aesthetic educatedness of the adolescent students.....	315
Sokolova Yu.	The structure of future Primary school teachers readiness to use the methods of distance learning .....	320
Sologub V.	The development of guitar player's prima vista skills .....	327
Sologub V., Pikhtar O.	Art of teaching of the music vocational subject schooling for performer .....	331
Starosta V.	Some aspects of social and educational adaptation of first-year students in college .....	336
Stelmah N.	Psychological Basics of Pedagogical Interaction .....	343
Stepanov V.	Pedagogical conditions of multimedia arrangement training of future teachers of music of in the process of professional preparation.....	348
Strikhar O.	The logic of pedagogical processes of patriotic education of a student in music classes .....	353
Sun Xin	Meaning-creativity in the self-regulation of musical and performing actions of future music teachers .....	358
Wu Qirui	Pedagogical conditions for the formation of the artistic empathy of future music teachers .....	363
Frytsiuk V., Voloshina O.	Professional self-development of future teachers: the axiological aspect of the problem.....	367
Khairuddinov M.	Education in a post-industrial society as a pedagogical problem.....	372
Zhang Bo	Methodological approaches to the development of artistic and evaluative skills of future music teachers .....	378
Zhang Ying	Substantial components of the formation of the ethno-national performing style of future teachers of music and choreography from the PRC in universities of Ukraine .....	383
Zhy Peng	Motivational determinants of musical-performing self-training of future music teachers .....	388
Chyncheva L.	State of conformity of the dirient-choice competence of the future music instructor in the proceeding of pedagogical practice.....	393
Sharata N., Kedis O.	Artistically-aesthetic education of student young people of the Mykolaiv national agrarian university .....	398
Shuliak S.	Test theory and technology in the context of historical analysis .....	403
Yuan Kai	Pedagogical conditions on formation of performance stability of future teachers of arts .....	408
Yaroshevskaya L.	Patriotic education of student young as a composition of public activity of the musical art faculty .....	413

#### REVIEW

Sytchenko A.	Lessons of Ivan Franko.....	417
--------------	-----------------------------	-----

УДК 378.147

### **Марія АДОБОВСЬКА**

*старший викладач кафедри географії України,  
грунтознавства і земельного кадастру  
Одеського національного університету  
імені І. І. Мечникова, м. Одеса, Україна  
e-mail: adobovska.m@gmail.com*

### **Вікторія ЯВОРСЬКА**

*доктор географічних наук, професор кафедри  
економічної та соціальної географії і туризму  
Одеського національного університету  
імені І. І. Мечникова, м. Одеса, Україна  
e-mail: yavorskaya@onu.edu.ua*

## **СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ І МОЖЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ГЕОГРАФІЇ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНОЇ ОСВІТИ**

*У статті розглянуто сутність сучасного інтерактивного навчання, визначено його значення для професійної фахової підготовки вчителя географії. На основі результатів теоретичного аналізу, анкетування студентів і викладачів конкретизовані проблеми і перспективи розвитку інтерактивного навчання в системі сучасної професійної підготовки майбутніх учителів в університеті. На основі отриманих результатів анкетування та проведеного аналізу проблем і перспектив розвитку даються рекомендації щодо найбільш перспективних методів інтерактивного навчання в системі професійної підготовки майбутніх вчителів географії в університеті.*

*Ключові слова: інтерактивне навчання, інтерактивні технології навчання, студенти, готовність викладачів, метод навчання.*

Науково-технічний прогрес зумовив технологізацію не тільки багатьох підрозділів виробництва, він стрімко ввійшов у сферу культури, гуманітарних галузей знань. Зміни життя в сучасному світі вимагають і змін мети та призначення сучасної освіти. Сьогодні ми вже говоримо про інформаційні, методичні та інші подібні технології, в тому числі й у сфері освіти. Сталося чимало позитивних змін у системі освіти України. Так класична дидактика вищої школи з її закономірностями, принципами, формами та методами навчання, що вже склалися, не завжди задовольняє вимоги, обставини часу. Сучасні світові стандарти в галузі освіти передбачають підготовку висококваліфікованих спеціалістів, здатних інтегрувати теоретичні знання і практичні уміння в цілісну систему, володіти новими технологіями тощо.

Важливою проблемою модернізації вищої освіти є підвищення якості підготовки фахівців, можливо, за рахунок удосконалення педагогічних технологій, що використовуються в навчальному процесі ВНЗ.

Значення інтерактивних технологій і методів навчання в професійній підготовці педагогів досліджувалися такими вченими, як І. М. Богданової, М. В. Кларен, Е. А. Михайлова, Л. В. Пироженко,

Н. Ф. Фомин, О. І. Пометун, О. І. Сидоренко, Ю. П. Сурмин та інші [1, 2, 6]. Також питання формування професійної компетенції у майбутніх викладачів шляхом використання інтерактивних педагогічних технологій стало предметом наукових пошуків багатьох педагогів і представлені в роботах В. П. Беспалько, Ю. М. Ємельянова, Д. М. Кавтарадзе, О. М. Пехоти, Г. К. Селевко, В. В. Серікова, С. О. Сисоевої Інноваційна спрямованість змісту і технологій освіти, І. С. Якиманської [2, 3, 4]. Проблема інтерактивного спілкування присвячені наукові праці М. М. Богомолової, Б. Ф. Ломова, Р. С. Немова, Л. А. Петровської, А. М. Смолкін, Л. І. Уманського та ін. [5, 7].

Мета роботи – на основі теоретичного аналізу обґрунтувати доцільність впровадження та переваги використання інтерактивних технологій під час викладання фахових дисциплін майбутнім вчителям географії, запропонувати найперспективніші типи інтерактивних технологій та педагогічні методики, що застосовуються у навчальному процесі вищого навчального закладу.

Виходячи поставленої задачі дослідження можливості та ефективності застосування інтерактивних методів навчання в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя географії у вищому

навчальному закладі потребує обґрунтованого аналізу результатів експериментального дослідження з формування готовності до професійної діяльності майбутніх вчителів географії засобами інтерактивних технологій і на цьому ми зосередились в наших наукових пошуках.

Сьогоднішні реалії сучасної вищої освіти базуються на формуванні певних компетенцій як готовності і здатності майбутнього педагога до професійної діяльності та спілкування. Це зумовлює створення відповідних дидактичних і психологічних умов, в яких учасник сучасного освітнього процесу може проявити не тільки особистісну позицію, але й інтелектуальну і пізнавальну активність, що дозволяє виразити себе як суб'єкта діяльності та спілкування. Виходячи з цього особливого значення під час фахової підготовки майбутнього вчителя набуває інтерактивне навчання, що здійснюється в різних формах спільної діяльності студентів. В процесі взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу один з одним вони спільно вирішують навчальні проблеми, обмінюються інформацією, моделюють ситуації, оцінюють дії інших учасників і свою власну поведінку, занурюються в реальну атмосферу ділового співробітництва з вирішення проблем, що дозволяє відхилитися від стереотипності, розвивати основи нестандартного мислення студентів, покращувати увагу та пам'ять, підвищувати зацікавленість до вивчення спеціальних дисциплін.

Більшість основних методичних інновацій пов'язані сьогодні із застосуванням інтерактивних методів навчання. «Inter» – це «взаємний», «act» – «діяти» (з англ. – interact). Інтерактивний – здатний взаємодіяти або перебувати в режимі бесіди, діалогу із чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною).

Інтерактивна технологія навчання – це така організація навчального процесу, за якої неможливо не приймати участь суб'єкту в колективно-му, взаємодоповнюючому, заснованому на взаємодії всіх його учасників процесу навчального пізнання. Інтерактивні технології навчання включають в себе чітко спланований очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методи і прийоми, що стимулюють процес пізнання, та розумові і навчальні умови й процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів [9, 19].

Інтерактивні технології – це організація засвоєння знань і формування певних вмінь та навичок через сукупність особливим способом організованих навчально-пізнавальних дій, що полягають в активній взаємодії суб'єктів між собою та побудові міжособистісного спілкування з метою досягнення запланованого результату [4].

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності. Вона має на увазі цілком конкретні і прогнозовані цілі. Одна з таких цілей – створення комфортних умов навчання, тобто умов, за яких студент відчуває свою успішність, свою інтелектуальну спроможність, що робить продуктивним сам процес навчання. Суть інтерактивного навчання полягає в такій організації навчального процесу, за якої практично всі студенти виявляються залученими до процесу пізнання; вони мають можливість розуміти і рефлексувати з приводу того, що вони знають і думають. Спільна діяльність студентів у процесі пізнання, засвоєння навчального матеріалу означає, що кожен робить свій особистий індивідуальний внесок в цей процес, відбувається обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Причому відбувається це в атмосфері доброзичливості і взаємної підтримки, що дозволяє не лише одержувати нові знання, а й розвиває саму пізнавальну діяльність, піднімає її на вищий рівень кооперації і співпраці. Інтерактивна діяльність на заняттях припускає організацію і розвиток діалогового спілкування, яке веде до взаєморозуміння, взаємодії, до спільного розв'язання загальних, але значущих для кожного учасника завдань. Інтерактивне навчання виключає домінування як одного промовця, так і однієї думки над іншими. Під час діалогового навчання студенти «навчаються критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, приймати продумані рішення, брати участь в дискусіях, спілкуватися з іншими людьми. Для цього на уроках організовується індивідуальна, парна і групова робота, здійснюються дослідницькі проекти, рольові ігри, робота з документами і різними джерелами інформації, творчі роботи, малюнки та ін.

Інтерактивне навчання одночасно вирішує наступні завдання:

- розвиває комунікативні вміння і навички, допомагає встановленню емоційних контактів;
- вирішує інформаційну задачу, оскільки забезпечує студентів необхідною інформацією, без якої неможливо реалізувати спільну діяльність;
- розвиває загальні навчальні та наукові вміння і навички (аналіз, синтез, постановка цілей та ін.);
- забезпечує виховну мету, привчаючи працювати в команді, прислухатися до чужої думки.

Інтерактивність, будучи ключовою властивістю ІКТ у навчальному процесі, сприяє, в свою чергу, реалізації інших дидактичних властивостей ІКТ:

- комунікативності – можливості комутації інформації за допомогою різних видів електронного зв'язку – форуму, чату, телеконференції, дошки оголошень, Skype і т. ін.;
- адаптивності – можливості підтримки сприятливих умов процесу навчання, організацію демонстрацій, самостійних робіт, наступність знань;
- продуктивності – можливості зміни або доповнення інформації;
- креативності – можливості створювати щонебудь або знаходити вирішення проблеми на основі запропонованого матеріалу.

Виходячи з цього, можна сказати, що є декілька видів інтерактивності в навчальному процесі:

- інтерактивність зворотного зв'язку забезпечує можливість поставити питання, що цікавить, і одержати відповідь або проконтролювати процес засвоєння матеріалу;
- часова інтерактивність дозволяє самостійно визначити початок, тривалість процесу навчання і швидкість просування за навчальним матеріалом;
- порядкова інтерактивність дозволяє студенту вільно визначити черговість використання фрагментів інформації;
- змістовна інтерактивність дає можливість студенту змінювати, доповнювати або ж зменшувати обсяг змістовної інформації;
- творча інтерактивність проявляється у створенні студентами власного продукту креативної діяльності: Веб-проект, власний Веб-сайт, електронні тести, вправи і т.ін.

Інтерактивний зворотний зв'язок забезпечує, на наш погляд, найбільшу ефективність діяльності студентів із засвоєння навчального матеріалу.

У зв'язку з тим, що нині здійснюється модернізація української системи освіти, котра висуває нові вимоги до результатів навчання, а також до підготовки висококваліфікованих працівників у всіх галузях освіти, в тому числі до педагога, його професійної мобільності. Насамперед, це стосується готовності сучасного педагога до інноваційної діяльності, що передбачає:

- здатність до оволодіння новими технологіями діяльності в своїй професійній сфері, значне збільшення рівня самостійності та прийняття рішень;
- мобільність одержаної освіти, адаптованість до нових вимог ринку праці;
- підвищення фундаментальності освіти в умовах постійного зростання наукоємних технологій, автоматизації виробничих процесів і т. ін.;
- оволодіння та використання інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ) у професійній діяльності.

У цьому зв'язку швидка зміна змісту, характеру професійної діяльності на основі впровадження

нових педагогічних технологій вимагає нового рівня кваліфікації педагога, основи якої закладаються у вищому навчальному закладі. Отже, традиційна система освіти нині не здатна забезпечити досягнення нових освітніх результатів у межах традиційної системи навчання. З цієї метою потрібні нові підходи, засоби та на їх основі нові педагогічні технології, які б вписувались в традиційну систему навчання та сприяли якісній підготовці фахівців.

Експериментальна частина дослідження була реалізована на базі геолого-географічного факультету Одеського національного університету, у 2016–2017 навчальному році. Всього в дослідженні взяло участь 44 студента 2 курсу і 53 студента 4 курсу напряму підготовки «Географія. Вчитель географії» і 23 викладача факультету.

Виходячи з того, що поняття інтерактивного навчання відомо не всім студентам, всім їм було запропоновано проаналізувати найбільш поширені типи педагогічної взаємодії, та оцінити як часто ці типи взаємодії використовуються в практиці їх професійної підготовки у вищому навчальному закладі, і їх ефективність. Типами педагогічної взаємодії, які відбуваються під час навчання найбільш часто, студенти вказали такі як «викладач-група студентів» (39% студентів) і «викладач-студент» (37% студентів). Значно менше відсотків, 14% і 10%, студентів виділили як поширені в системі професійної підготовки наступні типи педагогічної взаємодії, як «студент-група студентів» і «студент-електронні засоби навчання» відповідно. Найбільш ефективною була признана педагогічна взаємодія «викладач-студент», за це висловились більше половини студентів (50,8%), майже третина всіх опитуваних вказали в якості пріоритетного типу взаємодії «викладач-група студентів» – 29,4%, за ефективність взаємодії «студент-електронний освітній ресурс» – проголосувало 14,2%. Найменша кількість студентів вибрала в якості ефективною взаємодію «студент-група студентів» – менше ніж 10% (5,6%), на нашу думку це обумовлено тим, що даний тип взаємодії недостатньо широко застосовується в практиці професійної підготовки в університеті. Для отримання більш детальної інформації студентам було запропоновано побудувати ранжируваний ряд із наданого переліку форм і методів інтерактивного навчання: 42,1% студентів поставили на перше місце групову дискусію, 23,7% – технології організації проектної діяльності. 21% – технології взаємного навчання, рольові та ділові ігри, і тільки 13,2% – технології кеш-стаді, в основі яких лежить такий тип педагогічної взаємодії, як «студент-група студентів», це підтвердило припущення що

останній метод взаємодії найменш поширений в вишах.

В анкетуванні викладачів взяло участь 23 викладача факультету які викладають дисципліни циклу професійної підготовки.

По результатам анкетування викладачів можна зробити наступні висновки, що більшість з них (80,8%) чітко виділяє інтерактивне навчання як навчання, побудоване на взаємодії викладача з групою студентів, із окремим студентом, студентами з електронними освітніми ресурсами. Інтерактивне навчання як навчання, організоване з обов'язковим використанням електронних засобів навчання вибрали найменше число опитуваних – 7,7%. В якості основної характеристики інтерактивного навчання 11,5% викладачів виділили його орієнтованість на формування в учнів досвіду практичної діяльності, а не фундаментальних теоретичних знань. Обов'язковими ознаками інтерактивного навчання викладачами були визначені:

- наявність зворотного зв'язку між викладачем і студентом;
- активізація пізнавальної діяльності студентів;
- використання в процесі навчання електронних освітніх ресурсів і інформаційно-комунікаційних технологій;
- інтенсивний процес спілкування, організація навчальної взаємодії між студентами;
- орієнтація на формування професійних компетенцій;
- включення студентів в активну самоосвітню діяльність;
- облік особистого досвіду студентів;
- використання професійно-орієнтованих технологій навчання;
- створення умов для роботи студентів з різними джерелами інформації;
- самооцінка студентами результатів навчання.

В якості пріоритетних технологій інтерактивного навчання, що використовуються в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів географії, викладачами були виділені: групова дискусія (92,3%), інформаційно-комунікаційні технології (61,5%), технологія вирішення професійних завдань (53,8%), проблемна лекція (46,2%), технології електронного навчання (46,2%). В меншій мірі використовуються такі технології, як технологія проектної діяльності, технологія кеш-стаді, лекція із запланованими помилками (лекція-провокація), технології ігрової діяльності, дебати та ін.

Незважаючи на те, що переважаюча більшість опитаних викладачів (93,1%) усвідомлює необхідність використання технологій інтерактивного

навчання, дві третини з них визнає, що відчувають труднощі в їх використанні. В якості основних труднощів більшість викладачів відзначають нестачу методичних знань в області організації інтерактивного навчання; недостатній рівень забезпеченості освітнього середовища університету засобами інтерактивного навчання; низький рівень мотивації студентів до самостійної пізнавальної діяльності; низький рівень готовності студентів до активної взаємодії в процесі навчання.

На основі отриманих результатів анкетування студентів і викладачів був проведений аналіз проблем і перспектив розвитку інтерактивного навчання в процесі професійної підготовки майбутніх учителів географії в університеті.

Як перспективні методи інтерактивного навчання в системі професійної підготовки майбутніх вчителів географії в університеті можуть бути позначені наступні:

- створення професійно-орієнтованих дискусій, в яких за основу можна брати тексти та статті з фахових дисциплін, пов'язані із майбутньою професією студентів та застосовувати відповідну спеціалізовану лексику;
- «мозковий штурм» або метод «колективного мозку» – вільна форма дискусії, один із засобів швидкого включення усіх членів колективу в обговорення, передбачає висунення творчих ідей у процесі розв'язування наукової чи технічної проблеми, що стимулює критичне і творче мислення [9, с. 56];
- ділова гра передбачає розподіл ролей між учасниками гри та виконання ними певних ролей, з відображенням функціональних прав і обов'язків кожного представника ігрової групи, як би ділові стосунки склалися в реальних умовах. Ділові ігри відрізняються тим, що в їхньому сюжеті зазвичай стикаються різні інтереси сторін з обов'язковим знаходженням компромісу, оптимального рішення після закінчення гри;
- аналіз ситуації (cash-метод) метод навчання, призначений для вдосконалення навичок і отримання досвіду завдяки виявленню конкретних випадків (ситуацій, історій, тексти яких називаються «кейсом») для спільного аналізу, обговорення або вироблення рішень студентами з певного розділу навчання дисципліни.

Сучасний системний підхід до організації фахового навчання передбачає застосування інтерактивних технологій і методів. У разі відсутності цілеспрямованої організації інтерактивного навчання виникають певні ризики. По-перше це невідповідність вимогам Державного стандарту вищої освіти України і роботодавців до організації професійної підготовки майбутніх вчителів та

рівнем їх професійної компетентності (недостатній рівень розвитку комунікативних та професійних навичок майбутніх педагогів, їх здатності до аналізу і рефлексії, оволодіння ними сучасніми технічними засобами і технологіями сприйняття і обробки інформації). По-друге зниження рівня пізнавальної активності і професійної спрямованості майбутніх педагогів, їх орієнтації на безперервне професійний саморозвиток і самовдосконалення; низький рівень ефективності самостійної роботи, збільшення обсягу аудиторної роботи майбутніх педагогів.

Яку форму проведення інтерактивного заняття застосувати вирішує викладач індивідуально враховуючи готовність аудиторії, рівень інтелектуального розвитку, теми, що вивчається та ці-

лей. Крім того на вибір форми інтерактивного заняття викладачем впливає необхідність попередньої чіткої, ретельної підготовки, оскільки він встановлює цільову необхідність застосування тієї чи іншої гри в навчальному процесі. Важливим моментом є вміння зацікавити студентів майбутньою ігровою діяльністю, спонукати їх до виконання ролей [10]. Використання інтерактивних методів навчання спонукає не лише студента, але й викладача до постійної творчості, сприяє розвитку педагогічних здібностей, орієнтує на пошук унікальних якостей студентів, особливостей їх мислення. Дані методи сприяють активізації мислення, знань та умінь студентів, досягненню високих результатів навчальної діяльності, здійсненню оперативного зворотного зв'язку.

### Список використаних джерел

1. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2003. 441 с.
2. Борисов В. В. Формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного вузу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 1996. 181 с.
3. Васьков Ю. В. Сучасні освітні інноваційні концепції. Педагогічні теорії, технології, досвід: монографія. Харків, 2000. 120 с.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
5. Шевчук П., Фенрих П. Інтерактивні методи навчання: навч. посібник. Щецін: Вид-во WSAP, 2005. 170 с.
6. Мостіпака Т. П. Інтерактивні технології у викладанні природничих дисциплін // Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном: збірник наукових праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 143-148.
7. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. Л. Ортинський. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
8. Пехота О. М. Освітні технології. К.: Видавництво А.С.К., 2004. 256 с.
9. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. К.: Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.
10. Яковлева В. А. Використання інноваційних технологій у процесі вивчення соціально-економічної географії світу. *Вісник Національного університету оборони України*. Випуск № 4(29). 2012. С. 125–129.

### References

1. Bohdanova, I. M. (2003). *Profesijno-pedahohichna pidhotovka maybutnikh uchyteliv na osnovi zastosuvannya innovatsijnykh tekhnolohiy* [Profesijno-pedahohichna pidhotovka maybutnikh uchyteliv na osnovi zastosuvannya innovatsijnykh tekhnolohiy], *Doctor's thesis*, Instytutu pedahohiky APN Ukrainy. Kyiv, 2003. 441 p. [in Ukrainian].
2. Borysov, V. V. (1996). *Formuvannya hotovnosti vchytelya do doslidnyts'koyi pedahohichnoyi diyal'nosti v umovakh poetapnoyi pidhotovky studentiv pedahohichnoho vuzu* [Formation of readiness of a teacher for research pedagogical activity in conditions of phased preparation of students of pedagogical high school]. *Doctor's thesis*, National. ped Un-t them. MP Drahomanov. Kiev, 181p. [in Ukrainian].
3. Vas'kov, Yu. V. (2000). *Suchasni osvritni innovatsijni kontseptsiji. Pedahohichni teorii, tekhnolohiyi, dosvid* [Contemporary Educational Innovative Concepts. Pedagogical theories, technologies, experience]. Kharkiv, 120 p. [in Ukrainian].
4. Dychkivs'ka, I. M. (2004). *Innovatsijni pedahohichni tekhnolohiyi: navch. Posib* [Innovative Pedagogical Technologies: Teach. manual] Kyiv: Academic Edition, 352 p. [in Ukrainian].
5. Shevchuka, P., Fenrykha, P. (2005). *Interaktyvni metody navchannya*. [Interactive metody navchannya.] Szczecin: WSAP, 170 p. [in Ukrainian].
6. Mostipaka, T.P. (2014). *Interaktyvni tekhnolohiyi u vykladanni pryrodnychyykh dystsyplin*. [Interactive technologies in the teaching of natural sciences]. Modernization of higher education in Ukraine and abroad. Zhytomyr: View at ZHDU them. I. Franco, pp. 143-148. [in Ukrainian].
7. Ortyns'kyy, V.L. (2009). *Pedahohika vyshchoyi shkoly*. [Pedahohika vyshchoyi shkoly]. Kyiv: Tsentr uchbovoyi literatury, 472 p. [in Ukrainian].
8. Pometun, O.I. (2004). *Osvitni tekhnolohiyi*. [Educational technologies]. Kiev. ASK, 256 p. [in Ukrainian].
9. Pometun, O.I.(2004). *Suchasnyy urok. Interaktyvni tekhnolohiyi navchannya*. [Modern lesson. Interactive Learning Technologies]. Kiev. ASK, 192 p. [in Ukrainian].
10. Yakovleva, V.A. (2012) *Vykorystannya innovatsijnykh tekhnolohiy u protsesi vyvchennya sotsial'no-ekonomichnoyi heohrafiyi svitu*. [Vykorystannya innovatsijnykh tekhnolohiy u process vyvchennya sotsial'no-ekonomichnoyi heohrafiyi svitu]. *Visnyk Natsional'noho universytetu obrony Ukrainy*. Vol.4(29), pp. 125-129. [in Ukrainian].

**Адобовская М. В., Яворская В. В. Современные проблемы и возможности реализации профессиональной подготовки будущих преподавателей географии средствами интерактивного образования**

*В статье рассмотрена сущность современного интерактивного обучения, определено его значение для профессиональной подготовки учителя географии. На основе результатов теоретического анализа, анкетирования студентов и преподавателей конкретизированы проблемы и перспективы развития интерактивного обучения в системе современной профессиональной подготовки будущих учителей в университете. В результате полученных данных анкетирования и проведенного анализа проблем и перспектив развития даются рекомендации по наиболее перспективным методам интерактивного обучения в системе профессиональной подготовки будущих учителей географии в университете.*

*Ключевые слова: интерактивное обучение, интерактивные технологии обучения, студенты, готовность преподавателей, метод обучения.*

**Adobovska M., Yavorska V. Modern challenges and opportunities for the implementation of professional training of future teachers of geography with means of interactive education**

*In the article the essence of modern interactive teaching is considered, its value is determined for vocational training of a geography teacher. Modern world standards in the field of education provide for the training of highly qualified specialists able to integrate theoretical knowledge and practical skills into an integrated system, master new technologies and the like. Due to the fact that at present the Ukrainian education system is being modernized, which puts forward new requirements to the results of training, as well as the training of highly skilled workers in all branches of education, including the teacher, his professional mobility. Based on the results of theoretical analysis, questioning of students and teachers, problems and perspectives of development of interactive training in the system of modern professional training of future teachers at the university are specified. As a result of the data obtained from the questionnaire and the analysis of problems and development prospects, recommendations are given on the most promising methods of interactive training in the system of vocational training of future geography teachers at the university. The choice of the form of interactive training by the teacher is influenced by the need for preliminary clear, thorough preparation, since it establishes the target need for the use of a particular game in the educational process. The use of interactive teaching methods motivates not only the student but also the teacher to the constant creativity, contributes to the development of pedagogical abilities, focuses on the search for unique qualities of students, the features of their thinking that contribute to the activation of thinking, knowledge and skills of students, the achievement of high learning outcomes, connection.*

*Key words: interactive learning, interactive learning technologies, students, teacher readiness, teaching method.*

Стаття надійшла до редколегії 06.02.2018

УДК 37.035.73(78):373.3:355.23

## Людмила АРИСТОВА

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри музичного мистецтва  
Миколаївського національного університету  
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна  
e-mail: miliva2011@yandex.ua

### МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ 4-Х КЛАСІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

*У статті висвітлено основні результати дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до патріотичного виховання учнів у сучасному інформаційному просторі. Запропоновано методичні засади використання українознавчого матеріалу державного підручника з музичного мистецтва (авт. Л. Аристова, В. Сергієнко). Проаналізовано музичні твори та їх вплив на формування ціннісного ставлення в учнів до української музики. Визначено шляхи подальшої наукової роботи щодо розроблення ефективної методики формування педагогічної готовності майбутніх учителів до патріотичного виховання школярів.*

*Ключові слова: патріотичне виховання, ціннісне ставлення, музичне мистецтво, урок, методика.*

Одним із стратегічних завдань у реформуванні освіти визначено патріотичне виховання учнів та молоді. У концепції «Національно-патріотичного виховання дітей та молоді» наголошується на необхідності у визначенні нових підходів до виховання патріотизму «як почуття і як базової якості особистості» [1].

Особлива відповідальність за виховання молодого покоління покладається на вчителя музичного мистецтва, який засобами української музичної культури спроможний ефективно формувати національну самосвідомість учнів, впливаючи не лише на інтелектуальну, а й на емоційну сферу особистості.

Низка педагогічних досліджень підтверджує особливу роль учителя музичного мистецтва в духовному та естетичному становленні учнівської молоді (Л. Масол, О. Рудницька, Г. Падалка, Л. Хлебнікова та ін.), які обґрунтували виховний потенціал української народної пісні, особливості її використання у процесі навчання учнів різних вікових груп.

Аналіз педагогічної літератури, вивчення передового досвіду роботи навчальних закладів свідчать про значний інтерес науковців до вивчення й дослідження проблеми патріотичного виховання учнів та молоді. Ця проблема досліджувалась у різних напрямках, а саме: національно-патріотичне виховання дітей дошкільного віку (А. Богуш, Н. Барабаш, О. Каплуновська, І. Кичата та ін.), виховання учнів і молоді на засадах народної педагогіки (І. Зайченко, О. Макаренко, О. Соколовська, М. Стельмахович та ін.); залучення учнів до украї-

нських національних звичаїв і традицій (О. Батухніна, С. Ласунова, Н. Рогальська, В. Стрельчук, В. Фан, З. Файчак); розвиток теорії та практики виховання, в тому числі національного і патріотичного (І. Бех, В. Гнатюк, В. Демчук, М. Красновський, І. Мартинюк, Г. Пустовіт, Ю. Руденко, П. Щербань), виховання патріотизму засобами мистецтва (Л. Масол, В. Одарченко, Р. Осипець О. Просіна, О. Стьошна, Г. Шевченко та ін.).

Метою статті є окреслення методичних засад вивчення українознавчого матеріалу на уроках музичного мистецтва у 4 класі та його вплив на формування в учнів ціннісного ставлення до українського мистецтва.

І. Бех у «Програмі патріотичного виховання дітей та учнівської молоді» наголошує, що «патріотизм на даний час є нагальною потребою і держави, якій необхідно, щоб усі діти стали національно свідомими громадянами – патріотами, здатними забезпечити країні гідне місце в цивілізованому світі, і особистості, яка своєю діяльністю любов'ю до Батьківщини прагне досягти взаємності з метою створення умов для вільного саморозвитку і збереження індивідуальності; і суспільства, яке зацікавлене в тому, щоб саморозвиток особистості, становлення її патріотичної самосвідомості здійснювався на моральній основі» [2, 3].

У контексті даної проблеми одним із завдань, що постають перед вищим навчальним закладом є надання допомоги майбутньому вчителю в окресленні педагогічних орієнтирів у «педагогічному музичному просторі» і забезпечення майбутніх вчителів методичним інструментарієм



щодо виховання патріотизму, національної свідомості у учнів.

Науковці розглядають структуру патріотизму як розвинену систему, компонентами якої є:

- інтелектуальний, когнітивно-смысловий (розуміння сутності патріотизму, його виявлення, оцінювання наявності цієї якості в собі, рівень його розвитку);
- емоційно-ціннісний (накопичення досвіду емоцій щодо проявів гідності, гордості та поваги до Батьківщини);
- регулятивно-вольовий, що забезпечує вивчення та прояв через власну діяльність духовних і культурних традицій свого народу, спрямування власної діяльності на основі розуміння відповідальності за сьогодення і майбутнє своєї країни.

Науковці відмічають, що вивчення українських музичних творів розвиває у школярів особливу естетичну сприйнятливості, а активна взаємодія з музичними образами формує ціннісне ставлення до мистецтва, розвиває моральні почуття через емоційний відклик до образів мистецтва.

У своїй роботі ми спираємось на філософсько-педагогічне трактування поняття «патріотизму» як сутнісної характеристики духовно-моральної сфери особистості, що визначає рівень її соціальної активності і зрілості на основі морального вибору, саморегуляції поведінки, і є стійким внутрішнім законом діяльності.

Розглянемо методичні аспекти виховання патріотичних почуттів у учнів та планування стратегії майбутнього вчителя музичного мистецтва з опорою на українознавчий матеріал, що представлений в державному підручнику «Музичне мистецтво для 4 класу» (автори Л. Аристова, В. Сергієнко) [3].

Зміст підручника «Музичне мистецтво» для 4-го класу структурований за темами: «Музика мого народу», «Музика єднає світ», що відповідає навчальній програмі й визначає тематизм окремих параграфів, технологій проведення уроків.

У підручнику знайшли належне відображення всі елементи змісту освіти й види діяльності учнів: знання про музичне мистецтво, уміння користуватися цими знаннями як способами діяльності (активне сприйняття, аналіз-інтерпретація музичного твору, хоровий, ансамблевий і сольний спів, пластичне інтонування), досвід творчої діяльності (музично-ритмічні рухи, імпровізація на дитячих музичних інструментах, інсценування пісень, музичних казок, програмних творів у контексті навчальної теми), емоційно-ціннісне ставлення (висловлювання власних вражень та оцінок щодо прослуханої музики). На це спрямовано основні рубрики особистісно зорієнтованого підручника: «Слухаємо музику», «Співаємо разом», «Музика навколо нас».

У підручнику продумано й відібрано інформацію з погляду її значущості для музичного та загальноестетичного розвитку молодших школярів, яка в цікавій і незвичній формі знайомить школярів із поняттями: народна пісня, гімн, композиторська пісня, календарно-обрядові пісні, жнивварські пісні, думи, історичні та козацькі пісні, жартівливі пісні, колискові пісні, коломийки, рапсодія тощо.

Велика увага у підручнику приділена наповненню підручника українознавчим музичним матеріалом, оскільки одним із стратегічних завдань у реформуванні сучасної освіти визначено патріотичне виховання учнів, а музичне мистецтво у ньому відіграє особливу роль.

Так, пісенний матеріал підручника складається з 24 різнохарактерних пісень, переважна більшість яких – це українські народні («Вийшли в поле косарі», «Ой на горі та жінці жнуть», «Сіяв мужик просо», «Котику сіренький», «Ой рано, рано кури запіли», «Прийшли щедрувати», «Вийди, вийди, Іванку», «Янчику-подолянчику») та пісні сучасних українських авторів («Добрий день, матусю-Україно!» (сл. Н. Рубальської, муз. М. Ведмедері), «Диво-місто Навпаки» (сл. Ф. Млинченка, муз. Ю. Шевченка), «Ухтимко» (сл. О. Вратарьова, муз. О. Злотника), «Добрий день, людям на землі», «Вітерець» (сл. і муз. І. Танчака), «Траляляй» сл. А. Качана, муз. А. Улицької, «Наша вчителька» сл. Н. Іванової муз. А. Олейнікової тощо). Запропонований музичний матеріал позитивно впливає на формування у учнів почуття патріотизму.

Розділ 1 – «Музика мого народу» – охоплює 15 тем, що висвітлюють питання української народної та професійної музики, національні традиції й обряди, досягнення і світове визнання українських композиторів, виконавців. Для слухання, як і для виконання, запропоновано достатню кількість українських народних і композиторських творів, зміст яких формує любов і повагу до рідного краю та його культури. Використовуються українські народні казки і легенди, вірші й живописні твори українських авторів.

Так, у темі 1 «Я люблю свою країну – Україну!» пропонується знайомство з народною піснею, зокрема з колисковою, слухання української народної пісні «Повішу я колісочку», знайомство з творчістю видатного українського композитора К. Г. Стеценка та слухання його твору «Вечірня пісня». При вивченні цієї теми пропонується використовувати елементи інтеграції – візуальний ряд: картини українських художників О. Мартинчук «Українська колискова», С. Васильківського «Захід сонця над озером».

Тема 2 «Головна пісня країни» знайомить учнів з історією виникнення такого музичного жанру як гімн та історією написання Державного гімну України. Для активізації знань учнів щодо

цієї теми пропонується використовувати прийоми «Семантична карта» та «Спрямоване читання» (технологія розвитку критичного мислення).

Тема 3 «Вийшли в поле косарі» й тема 14 «Напередодні Нового року» розкривають учням світ календарно-обрядових пісень (жниварських, колядок, щедрівок). Елементами інтеграції може бути відеоряд обряду «Жнива», картини українських художників: М. Пимоненко «Жнива в Україні», Г. Попінова «Обжинки», Т. Зеленченко «Жнива», О. Кваша «Українське село».

Тема 4 «Думи», тема 5, 6 «Сяйво козацької слави» присвячені драматичним пісням про важливі історичні події, що виконуються співцями – кобзарями та бандуристами. Українська народна пісня «Дума про козака Голоту» висвітлює поетичний образ захисника рідної землі, «Пісня про Байду» оспівує ідеї благородства й високого почуття патріотизму, головний персонаж пісні – гетьман Дмитро Вишневецький. «Запорозький марш» Є. Адамцевича, фрагменти з опери «Запорожець за Дунаєм» С. Гулака-Артемівського оспівують життя козаків.

Тема 7 «Жартівливі пісні» відкриває сторінку життя та побуту українського народу, кепкування над певними вадами – лінощами, безгосподарністю, недбальством, недотепністю тощо, що відображено в музичних творах. Використання української народної пісні у творчості композиторів розглядається крізь призму трансформації української народної пісні «Дівка в сінях стояла» та продовження її «творчого життя» в «Українській симфонії» (друга частина) Михайла Калачевського.

Тема 8 «Світ дитячих ігор» знайомить учнів із старовинними народними іграми українців із музичним супроводом (лічилки, заклички, скоромовки, дражнилки тощо). Згадуються відомі з дитинства українські народні пісні-ігри «Вийди, вийди, сонечко», «Йди-ди, дощику» тощо.

Тема 9 «Вечірня пісня» оспівує вечірню красу української природи через музичні твори «Зоре моя вечірняя» (муз. Я. Степового, сл. Т. Шевченка), взаємини батьків і дітей через ліричні народні пісні «Ой ходить сон коло вікон», «Котику сіренький». Елементами інтеграції є картина М. Крюченко «Тихий вечір», казка Д. Соколова «Сміливий хлопчик і тітонька ніч», музика з кінофільму «Казка про зоряного хлопчика».

Теми 10-11 «Музична казка» знайомлять учнів із творчістю відомого українського композитора, творця першої дитячої опери не лише в Україні, а й у світі – Миколою Лисенком (опера «Коза-Дерева») та творчістю його учня, українського композитора Кирила Стеценка (опера «Лисичка, котик і півник»).

При розкритті цих тем, майбутні вчителі повинні звернути увагу на постать найвідоміших

композиторів М. Лисенка та К. Стеценка і розкрити значення дитячих опер композиторів. Так, звернути увагу на те, що М. Лисенко створив цикл невеликих дитячих опер на основі українських народних казок та обрядів: опери «Коза-Дерева» (1888), «Пан Коцький» (1891), «Зима і весна, або Снігова Краля» (1892) на лібрето Дніпрової Чайки (Л. Василевської), що стали першими зразками цього жанру, у них було закладено основи і визначено шляхи формування музично-театрального мистецтва для дітей.

Кожна з опер призначена для виконання дітьми різного віку та різного рівня музичної підготовки. Так, одноактну оперу «Коза-Дерева» можуть виконувати дошкільнята або молодші школярі, оперу у чотирьох картинах «Пан Коцький» – старші учні, а оперу на дві дії «Зима і весна» – лише добре підготовлені виконавці або професійні артисти.

Музика дитячих опер М. Лисенка насичена народнопісенними і танцювальними інтонаціями та ритмами. У них використовуються найбільш поширені на той час у побуті українські фольклорні пісні та авторські мелодії, інтонаційно близькі до народних. Драматургічний розвиток сюжету і музичного матеріалу цих творів також побудований на принципах, притаманних народному мистецтву. Крім того, в усіх трьох операх втілено яскраві, колоритні образи та характерний для українського фольклору казковий типаж (хитра Лисичка, боягуз Зайчик, суворий Мороз, красуня Весна тощо) [4, 103].

К. Стеценко написав оперу «Лисичка, Котик і Півник» (Стеценко – автор не тільки музики, а й віршового лібрето) ще на початку 1911 року, однак за його життя опера не видавалася і не була поставлена. Твір побудовано на матеріалі народної казки про тварин. Тут використано природний потяг дітей до сюжетної гри. Опера складається з двох картин. Дія першої картини відбувається біля хатки Котика і Півника, які живуть «мов брати рідненькі». Хоробрий Котик оберігає слабого Півника, на якого полює хижа Лисичка. Друга картина відбувається біля хатки Лисички. Сюди добирається Котик, щоб визволити побратима. Співаючи пісню, він заманює в ліс всіх лисенят, і, розправившись з Лисичкою, врятовує Півника. Автор випускає всі зайві деталі і розкриває сюжет та образи за допомогою діалогу. Дітям подобається така побудова твору, бо вони дуже люблять розповідати в особах. Опера починається і закінчується піснею-дуетом Котика і Півника, тут втілена головна ідея твору – тема дружби і взаємодопомоги. Стеценко вдало використав в опері принцип ланцюгової композиції, що допомагає дітям сприймати та засвоювати музичний матеріал. Щоб уникнути монотонності, автор дає

кожний повтор у зміненому варіантному вигляді.

Роль супроводу в опері дуже важлива: це і характеристика дійових осіб, і інтродукції до картин, і зображення руху і розправи Котика з Лисичкою, і звукообразання півнячого вигуку, дзвону і таке інше. Музика твору написана для фортепіано, проте вона легко виконується на баяні чи акордеоні.

Звертання до народнопісенних образів, цитатне використання фольклорних зразків, їхнє переосмислення і створення оригінальних композицій дали змогу авторові досягти такої глибини узагальнення музичних образів, у яких музика опери і вірші складають єдине органічне ціле.

Важливими педагогічними вимогами до шкільної опери є її невеликий розмір та композиційна чіткість. Твір Стеценка повністю відповідає цьому. Добре й те, що в опері відсутні дорослі виконавці, вистава не потребує особливих декорацій, бо автор передбачив її сценічне рішення скромними шкільними засобами.

В опері відображені характерні для фольклору ідеали: оспівування справедливості, чесності, взаємодопомоги та інших позитивних якостей, метро-ритмічна та інтонаційна побудова віршів і музики твору дуже близька дітям [5].

Тема 12 «На гостини до Коломиї» розкриває велич і неосяжність нашої країни, народні традиції та особливості музичної культури Західної України, учні знайомляться з особливими піснями – коломийками – коротенькими приспівочками, жартівливі та веселі, а іноді сумні й ліричні, у яких йдеться про життя народу.

Тема 13 «Фольклор і професійна музика» презентує творчі здобутки українських композиторів, використання фольклору у професійній музиці: Г. Майборода «Гуцульська рапсодія», К. Меладзе «Квітка-душа» (у виконанні Н. Матвієнко).

Розділ 2 «Музика єднає світ» (теми 16–29) знайомить учнів із музичною культурою народів світу. У другому семестрі відбувається розкриття теми музика світу через призму української музичної культури. Запропоновані твори для слухання порівнюються з українськими музичними творами, акцент робиться на творах, які були написані зарубіжними композиторами на теми української народної музики, своєрідні музичні спогади про Україну тощо. Наприклад, учням пропонується прослухати Перший концерт для фортепіано з оркестром (фінал) П. І. Чайковського, де композитор використав українську пісню-веснянку «Вийди, вийди, Іванку». На цьому уроці учні розуміють саме цю веснянку, порівнюючи її з звучанням у фіналі концерту. Німецький композитор Л. ван Бетховен захоплювався українськими темами і до уваги учнів пропонується слухання його

варіацій на теми українських пісень: «Їхав козак за Дунай», «За городом качки пливуть» тощо.

Отже, можна стверджувати, що особливо велику роль у вихованні патріотизму, національної гідності відіграє українське народне мистецтво, у якому сфокусовані кращі надбання національної культури, народні традиції, звичаї, національна самобутність тощо. Кращі твори народного мистецтва надають можливість людині всебічно пізнавати історію й сучасність, побут і традиції народу.

Підсумовуючи вище сказане, вважаємо, що майбутньому вчителю музичного мистецтва, організовуючи роботу щодо виховання патріотизму на уроках, треба спрямовувати увагу на:

- формування знань про історію своєї країни через народні музичні твори (історичні пісні, думи), твори українських композиторів (М. Лисенко, К. Стеценка, М. Леонтович тощо), твори української духовної музики (Д. Бортнянський, А. Ведель, М. Березовський); знайомство з історією українських народних інструментів (бандура, кобза, цимбали тощо);
- виховувати любов до Батьківщини, повагу до свого народу, власну гідність через вивчення пісень патріотичного спрямування (народних, композиторських, сучасних), у яких відображається історичне минуле нашого народу, боротьба за волю, свободу, любов до рідної землі тощо;
- зацікавлювати, пропагувати українську музичну культуру через проектну діяльність (створення проектів на теми: «Сучасне життя української народної пісні», «І струни бандури звучать...» тощо); проведення фестивалів, конкурсів патріотичної пісні тощо.

Отже, висвітлені методичні засади щодо використання українознавчого матеріалу підручника допоможуть майбутньому вчителю спрямувати свою педагогічну діяльність на формування в учнів почуття патріотизму на основі національних традицій.

Спираючись на наукові дослідження і виховну практику можна стверджувати, що діяльність майбутнього вчителя щодо патріотичного виховання учнів на уроці музичного мистецтва повинно мати цілісний, системний характер, бути націлене на цілеспрямоване і послідовне збагачення змісту музично-педагогічної освіти цінностями української музичної культури. Адже, саме музичне виховання вирішує проблему відродження духовності українського суспільства.

Актуальність зазначеної теми потребує подальшої наукової розробки ефективної методики формування педагогічної готовності майбутніх учителів до патріотичного виховання школярів.

### Список використаних джерел

1. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді. [Електронний ресурс] : Додаток до наказу Міністерства освіти і науки України від 16. 06. 2015 р. № 641. Режим доступу <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2015/06/16/nacziionalno-patriotichne-vixovannya/>
2. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді / І. Д. Бех, К. І. Чорна. – Київ: НАПН України Інститу проблем виховання, 2014. – 29 с.
3. Аристова Л. С. Музичне мистецтво : підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закладів / Л. С. Аристова, В. В. Сергієнко. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2015. – 128 с. : іл.
4. Сулім Р.А. Дитячі опери Миколи Лисенка та їх сценічна доля // Мистецтвознавство. Оперна творчість Миколи Лисенка: проблеми виконавської інтерпретації. – №2, 2015. – С. 102 – 117. – Режим доступу: [knmau.com.ua/chasopys/15\\_NBUV/docs/13\\_Sulim.pdf](http://knmau.com.ua/chasopys/15_NBUV/docs/13_Sulim.pdf)
5. Попович А. В. Музично-педагогічна спадщина К. Стеценка. – Режим доступу: [http://popovichanatoly.ucoz.ua/publ/muzichno\\_pedagogichna\\_spadshhina\\_k\\_stecenka/1-1-0-5](http://popovichanatoly.ucoz.ua/publ/muzichno_pedagogichna_spadshhina_k_stecenka/1-1-0-5)

### References

1. Ministerstvo osvity` i nauky` Ukrainy`. (2015). Konceptsiya nacional`no-patrioty`chnogo vy`hovannya ditej ta molodi [Concept of national-patriotic education of children and youth] (Decree No. 641, 16. 06. 2015). Retrieved from <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2015/06/16/nacziionalno-patriotichne-vixovannya/>
2. Bekh, I. D., & Chorna, K. I. (2014). Programa ukrayins`kogo patrioty`chnogo vy`hovannya ditej ta uchniv`s`koyi molodi [The program of Ukrainian patriotic education of children and pupils]. Kyiv: NAPN Ukrayiniy` Insty`tu problem vy`hovannya.
3. Ary`stova, L. S., & Sergiyenko, V. V. (2015). Muzy`chne my`stecztvo : pidruchny`k dlya 4 klasiv zagal`noosvitnix navchal`ny`x zakladiv [Musical art: a textbook for 4 classes of general education institutions]. Kyiv: Vy`davny`chy` dim «Osvita».
4. Sulim, R.A. (2015). Dy`tyachi opery` My`koly` Ly`senka ta yix scenichna dolya [Children's operas by Mykola Lysenko and their stage destiny] In My`stecztvoznnavstvo. Opera tvorchist` My`koly` Ly`senka: problemy` vy`konavs`koyi interpretaciyi : Retrieved from [knmau.com.ua/chasopys/15\\_NBUV/docs/13\\_Sulim.pdf](http://knmau.com.ua/chasopys/15_NBUV/docs/13_Sulim.pdf)
5. Popovy`ch, A. V. (2012). Muzy`chno-pedagogichna spadshhy`na K. Stecenka [Musical-pedagogical heritage of K. Stetsenko]. Retrieved from [http://popovichanatoly.ucoz.ua/publ/muzichno\\_pedagogichna\\_spadshhina\\_k\\_stecenka/1-1-0-5](http://popovichanatoly.ucoz.ua/publ/muzichno_pedagogichna_spadshhina_k_stecenka/1-1-0-5)

#### **Аристова Л. С. Методические основы подготовки будущего учителя к патриотическому воспитанию учащихся 4-х классов на уроках музыкального искусства**

*В статье отражены основные результаты исследования проблемы подготовки будущих учителей музыкального искусства к патриотическому воспитанию учащихся в современном информационном пространстве. Предложены методические основы использования украинского музыкального материала, представленного в государственном учебнике по музыкальному искусству (авт. Л. Аристова, В. Сергиенко). Проанализированы музыкальные произведения и их влияние на формирование ценностного отношения у учащихся к украинской музыке. Определены пути дальнейшей научной работы по разработке эффективной методики формирования педагогической готовности будущих учителей к патриотическому воспитанию школьников.*

*Ключевые слова: патриотическое воспитание, ценностное отношение, музыкальное искусство, урок, методика.*

#### **Arystova L. Methodical bases of training future teachers to patriotic education of students in school 4th classes art lessons of musical**

*The article reports analyze the main results research work preparation of future teachers musical art to the patriotic education school students in modern information space. Represent methodical bases using material Ukrainian music represented in the state textbook on the art of music (by L. Arystova, V. Sergiyenko). Analyzed music and their influence on the formation of valuable relation schoolchildren to Ukrainian music. Outlined the role of music in the patriotic education of students.*

*The main contents of the textbook «Musical art» are highlighted. The educational material proposed in the textbook corresponds to the contents of the programme «Musical Art» and is divided into such subjects as «Music of My People», «Music Unites the World», covers folk, classical and modern music. The basis of the contents structure and educational methodological apparatus of the textbook is person-oriented learning and upbringing.*

*The enlightened methodological guidelines on the use of Ukrainian textbook material will help the future teacher to direct their teaching activities to form students' sense of patriotism based on national traditions.*

*The focus is on the activities of the future teacher on patriotic education of students at the lesson of musical art. It is proved that it should have a holistic, systemic character, be aimed at purposeful and consistent enrichment of the content of musical and pedagogical education with the values of Ukrainian musical culture. After all, it is musical education that solves the problem of the revival of the spirituality of Ukrainian society.*

*Key words: patriotic education, value attitude, musical art lesson, methodology.*

Стаття надійшла до редколегії 17.01.2018

УДК 378.013 + 372. + 398 + 420

**Наталія БАЧИНСЬКА**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри перекладу та мовознавства  
Міжнародного гуманітарного університету, м. Одеса, Україна  
e-mail: natalya007@i.ua

## **ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ КАЗКИ**

*У статті вивчається проблема формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов засобами англійської народної казки. Розкрито зміст понять «соціокультурна компетенція», «фольклор», «казка». Описано методику роботи з автентичними текстами з читання, які сприяють формуванню у майбутніх учителів іноземних мов соціокультурної компетенції. Робота над текстом складається з трьох етапів: передтекстового, текстового та післятекстового. Запропоновано завдання та вправи з формування соціокультурної компетенції на матеріалі англійської народної казки «The Three Heads of the Well».*

*Ключові слова: соціокультурна компетенція, фольклор, фольклорні тексти, казка, майбутні учителі іноземних мов.*

Здатність майбутніх учителів іноземних мов спілкуватися іноземною мовою забезпечується формуванням у них іншомовної комунікативної компетенції. Одним із компонентів комунікативної компетенції є соціокультурна компетенція. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів є необхідною і важливою умовою підготовки компетентного фахівця. Без знання культури країни, мова якої вивчається і мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови неможливо досягти повноцінної комунікації, що у свою чергу може призвести до виникнення «культурного шоку». Отже, щоб запобігти виникненню подібних ситуацій в наш час необхідно не тільки володіти мовою, а ще і володіти знаннями про культуру країни, мова якої вивчається. Одночасному вивченню мови і культури країни сприяють фольклорні тексти, оскільки містять невичерпне джерело знань про історію, звичаї, традиції, мову, менталітет та поведінку носіїв мови.

Формування соціокультурної компетенції досліджується в роботах багатьох вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема М. Аріян, Є. Верещагін, І. Воробйова, Н. Ішханян, Т. Колодько, О. Коломінова, Ю. Кузьменко, В. Костомаров, Ю. Пассов, В. Редько, В. Сафонова, Л. Смелякова, О. Соловова, С. Тер-Мінасова, Г. Томахін, В. Топалова, А. Щукін, Р. Adler, L. Bloomfield, D. Brown, J. van Ek, E. Hall, R. Lado. Проте, не було розглянуто аспект формування соціокультурної компетенції засобами англійського фольклору.

Англійські фольклорні тексти багаті на соціокультурну інформацію, передають реалії життя носіїв мови, їх звичаї та культуру. Таким чином,

англійський фольклор постає одним із найважливіших засобів формування соціокультурної компетенції. Метою статті є надати приклади завдань та вправ з формування соціокультурної компетенції засобами англійської народної казки.

Соціокультурна компетенція – це складова комунікативної компетенції; знання учасниками міжкультурної комунікації національно-культурної специфіки мовленнєвої поведінки і уміння користуватись тими елементами соціокультурного контексту, що релевантні для породження і сприйняття мовлення з точки зору носіїв певної національної лінгвокультурної спільноти: звичаїв, правил, норм, соціальних умовностей, ритуалів, соціальних стереотипів тощо [1, 80].

Невід'ємною частиною кожної культури та невичерпним джерелом соціокультурних знань є фольклор. Фольклорні тексти відображають звичаї і традиції народу, несуть інформацію про певні історичні події, побут, сфери діяльності народу, його світогляд, знайомлять з реаліями країни.

Фольклор – це одна з найтриваліших і всеохоплюючих систем духовного життя народу, яка тісно зв'язана з народним побутом (як окремою системою), літературою (яка, зрештою, витворилася з фольклору і зберігає з ним тісний зв'язок на всіх етапах свого розвитку) та ін. [2, 236].

За визначенням О. Семеног, фольклор – цілісна й відкрита жанрова система. Пізнати його особливий світ можна, осягнувши єдність, взаємозв'язок образів, мотивів, сюжетів, тобто всіх частин цієї цілісної системи. Така система дає можливість людині зрозуміти довколишній світ, орієнтуватися в ньому, про що свідчать збережені традиції

родинної і календарної обрядовості та записи фольклорних текстів [3, 54].

Оскільки, фольклорні тексти є автентичними текстами (реальний продукт носіїв мови), вони являють собою безцінне джерело лексичних одиниць з національно-культурним компонентом семантики (топонімічні, етнографічні, антропонімічні, суспільно-політичні, культурні реалії та т. ін.), які відбивають побут народу, його менталітет, міжособистісні відносини, історію та культуру. Завдяки роботі з фольклорними текстами можна краще зрозуміти як носії мови сприймають оточуючий світ та виражають свої думки, тобто краще усвідомити образ світу носіїв мови. Читання автентичних текстів допомагає постійно розширювати запас засобів вираження і розуміння соціокультурної інформації, вони формують та розвивають пізнавальну активність, знайомлять студентів зі справжньою культурою носіїв мови.

Розглянемо прийоми формування соціокультурної компетенції засобами такого фольклорного жанру як англійська народна казка. Казка – жанр усної народної прози: епічні оповідання алегоричного, повчально-розважального, чарівно-фантастичного, героїчного або побутового змісту з установкою на вигадку [3, 164].

У казці відображено національні традиції народу. За допомогою казки читачі знайомляться з певним періодом життя народу, його історією, ідеалами, традиціями і звичаями, віруваннями.

Методика роботи над автентичними текстами з читання базується на активній мовленнєво-мисленнєвій діяльності студентів. Вона складається з передтекстових вправ, власне читання тексту (текстовий етап) та післятекстових вправ. Виконання передтекстових вправ спрямоване на зняття деяких мовних та смислових труднощів тексту. Це можуть бути такі завдання, як:

- припустіть, про що може йти мова у тексті, з опорою на поданий малюнок;
- опрацюйте вимови географічних назв, власних імен;
- проведіть попередню роботу зі словами (робота з лінгвокраїнознавчим коментарем): необхідно здогадатися про значення слів і дати свої варіанти перекладу (студенти працюють у малих групах та підбирають до поданих слів картки з поясненням незнайомих слів або малюнки; заповнюють таблицю поданими словами);
- ознайомтеся з запитаннями / завданнями, на які студенти мають знайти відповідь, прочитавши текст.

Виконання післятекстових вправ спрямовано на контроль розуміння прочитаного і розвиток умінь усного мовлення. До післятекстових вправ входять завдання такого типу:

- дайте відповіді в усній / письмовій формі на запитання викладача щодо основного змісту тексту та його деталей;
- знайдіть в тексті соціокультурні факти, вказані вчителем;
- розташуйте речення з соціокультурною інформацією в логічному порядку;
- назвіть прислів'я з таким же смислом, який подано в тексті та наведіть еквіваленти прислів'їв рідною мовою;
- складіть анотацію до тексту;
- складіть рекламне повідомлення щодо прочитаного тексту.

Наведемо приклади вправ які використовуються для формування соціокультурної компетенції під час роботи з англійським фольклором (на прикладі англійської казки «The Three Heads of the Well») [4].

На передтекстовому етапі пропонуємо такі види вправ:

Вправа 1. Тип: умовно-комунікативна продуктивна.

Мета: вчити студентів прогнозувати хід подій у творі і висловлювати думки стосовно тексту, який вони будуть читати.

Інструкція: Зверніть увагу на назву казки «The Three Heads of the Well». Як ви вважаєте, про що йдеться мова. Які асоціації викликає у вас назва казки?

Засіб контролю: самоконтроль, контроль з боку викладача.

Вправа 2. Тип: некомунікативна рецептивна.

Мета: ознайомити студентів з лексичними одиницями з національно-культурним компонентом семантики, які можуть ускладнювати розуміння казки.

Інструкція: ознайомтеся з лінгвокраїнознавчим коментарем.

**Colchester** – a town in Essex, southeast England. It was the Roman capital of Britain and claims to be the oldest town in the UK.

**dowdy** – 1. a dowdy woman is not attractive, because she wears dull and unfashionable clothes;

2. dowdy things are dull, unattractive, and unfashionable.

**mould** – if someone is in a particular mould, or fits into a particular mould, they have all the attitudes and qualities typical of a type of person.

**gentry** – people who belong to a high social class.

**weary** – 1. very tired or bored, especially because you have been doing something for a long time;

2. especially *literary* very tiring.

**maiden** – *literary* a young girl, or a woman who is not married.

**whither** – *old use* to which place, *synonym* where.

**ye** – *old use* you – used especially when speaking to more than one person.

**whereupon** – *formal* used when something happens immediately after something else, or as a result of something happening.

**plague** – to cause pain, suffering, or trouble to someone, especially for a long period of time.

Засіб контролю: самоконтроль, контроль з боку викладача.

Вправа 3. Тип: некомунікативна рецептивно-репродуктивна.

Мета: вчити студентів розуміти соціокультурну інформацію за допомогою лінгвокраїнознавчого коментаря.

Інструкція: Поєднайте слова з їх визначеннями.

Засіб контролю: самоконтроль, контроль з боку викладача.

A	B
1. <b>dowry</b>	a) used when politely asking a question or telling someone to do something; <i>synonym</i> please
2. <b>good morrow</b>	b) someone who lives alone and has a simple way of life, usually for religious reasons
3. <b>grove</b>	c) a beautiful stone that has been cut into a special shape
4. <b>prayer</b>	d) property and money that a woman gives to her husband when they marry in some societies
5. <b>brink</b>	e) good morning
6. <b>spirit</b>	f) a piece of land with trees growing on it
7. <b>damsel</b>	g) the edge of a very high place such as a cliff
8. <b>chariot</b>	h) a strong alcoholic drink such as whisky or brandy; liquid such as alcohol, used for cleaning
9. <b>gem</b>	i) a young woman who is not married
10. <b>hermit</b>	j) a vehicle with two wheels pulled by a horse, used in ancient times in battles and races

Вправа 4. Тип: некомунікативна рецептивно-репродуктивна.

Мета: навчити студентів розуміти соціокультурну інформацію за допомогою лінгвокраїнознавчого коментаря.

Інструкція: Заповніть таблицю. Використуйте слова: likewise, the nobility, rite, wrath, primrose, sweetmeat, cobbler, leprosy, cornrake, induce.

Засіб контролю: самоконтроль, контроль з боку викладача.

Word	Definition
1	2
1	a ceremony that is always performed in the same way, usually for religious purposes.
2	a small wild plant with pale yellow flowers, or the flower from this plant
3	<i>formal</i> extreme anger

1	2
4	<i>formal</i> to persuade someone to do something, especially something that does not seem wise.
5	someone who makes and repairs shoes
6	<i>formal</i> in the same way, <i>synonym</i> similarly.
7	a sweet, or any food made of or preserved in sugar
8	a very serious infectious disease in which the flesh and nerves are gradually destroyed
9	a European bird with a loud sharp cry.
10	the group of people in some countries who belong to the highest social class and have titles such as «Duke» or «Countess».

На післятекстовому етапі виконують наступні види вправ:

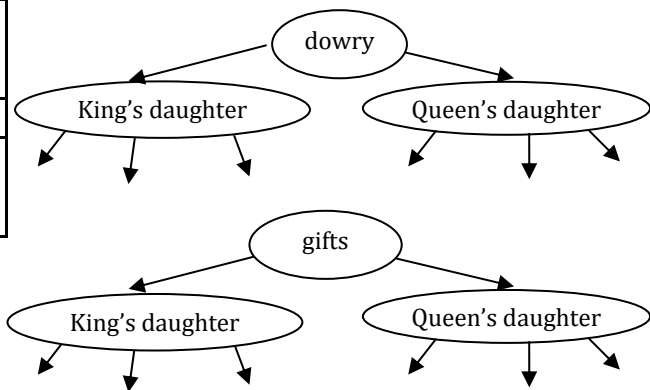
Вправа 1. Тип: умовно-комунікативна репродуктивна.

Мета: навчити студентів розуміти соціокультурну інформацію в тексті.

Інструкція: 1. Заповніть таблицю прикметниками з тексту, які характеризують головних героїв. У тексті немає, прикметників, які характеризують старого короля. Виходячи з контексту, доберіть прикметники, які б характеризували короля.

King's daughter	King	Queen	Queen's daughter

2. Заповніть схеми:



3. Схарактеризуйте дочку короля та королеви, використовуйте інформацію із таблиці та схем.

Засіб контролю: самоконтроль, контроль з боку викладача.

Вправа 2. Тип: умовно-комунікативна репродуктивна.

Мета: навчити студентів вилучати необхідну соціокультурну інформацію з тексту.

Інструкція: Дайте відповіді на запитання. Перекажіть казку, використовуючи нові мовні засоби.

1. Why did the king decide to marry?
2. Why did the king's daughter go to seek her fortune?
3. Whom did the princess meet at the mouth of the cave?
4. What did the old man tell the princess?
5. Why did the queen's daughter decide to seek her fortune?
6. What did the old man tell the queen's daughter? Why?
7. Whom did the queen's daughter meet in the town?
8. What did the cobbler offer to the queen's daughter?

Засіб контролю: самоконтроль, контроль з боку викладача.

Вправа 3. Тип: умовно-комунікативна репродуктивна.

Мета: сформувати вміння монологічного мовлення засобом переказу фольклорного тексту від імені одного з персонажів.

Інструкція: перекажіть казку від імені молодого короля / шевця.

Засіб контролю: контроль з боку викладача.

Вправа 4. Тип: комунікативна продуктивна.

Мета: вчити студентів порівнювати фольклорні сюжети.

Інструкція: Порівняйте казку «The Three Heads of the Well» з казкою «Морозко». Визначте спільні та відмінні риси. Занотуйте інформацію в таблицю. Підготуйте доповідь.

Засіб контролю: контроль з боку викладача.

Вправа 5. Тип: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна.

Мета: вчити студентів підсумовувати зміст фольклорного тексту за допомогою англійських прислів'їв.

Інструкція: До тексту англійської казки «The Three Heads of the Well» доберіть прислів'я, які б передавали зміст тексту. Поясніть, чому саме це прислів'я більше підходить до вираження моралі тексту.

*Відповідь:* No garden without its weeds. A good deed is never lost. A little sympathy goes a long way. A word warmly said gives comfort even to a cat. All is well that ends well. Do as you would be done by. Bad luck often brings good luck. People kind and fair are everywhere. The world is small as we are told, but

there are people with hearts of gold.

Засіб контролю: самоконтроль, контроль з боку викладача.

Вправа 6. Тип: умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна.

Мета: навчити студентів препарувати фольклорний текст для драматизації у класі.

Інструкція: Підготуйте поданий фольклорний текст для драматизації у класі. Розподіліть репліки за ролями, спростіть певні конструкції, надайте інструкції до виконання ролей, означте дії персонажів, конкретизуйте, до кого певний персонаж звертається. Вивчіть ролі. Відтворить представлений текст у театралізованій діяльності для інших груп студентів.

Наведемо приклади завдань на основі казок, які можливо використовувати під час формування соціокультурної компетенції. Студентам пропонують порівняти та назвати спільні та відмінні риси у сюжетах англійських та слов'янських казок, наприклад: «Johny-Cake» і «Колобок», «The Story of Tree Bears» і «Маша та три ведмеді», «The Three Heads of the Well» і «Морозко», «The Well of the World's End» і «Царівна-жаба».

Крім того, можна порівнювати схожі казки тільки в англійському фольклорі, наприклад: «The Story of Tree Bears» і «Goldilocks and Tree Bears», «Johny-Cake» і «Gingerbread man». Студентам також пропонують знайти інформацію в мережі Інтернет та підготувати доповідь про історію створення казки та кількість її варіантів, наприклад «The Story of Tree Bears».

Отже, робота з англійською народною казкою сприяє вивченню лексичних одиниць з національно-культурним компонентом семантики, розпізнаванню і розумінню соціокультурної інформації, закладеної у автентичному тексті. Читання казок підвищує пізнавальну активність студентів, збагачує їх словниковий запас та створює позитивну мотивацію, щодо вивчення іноземної мови. Під час роботи з казкою студенти вчаться порівнювати різні культури, що як наслідок сприяє вихованню толерантного відношення до культури країни, мова якої вивчається. Все це допомагає майбутнім учителям іноземних мов набувати знання про культуру, побут, традиції та звичаї носіїв мови, а отже сприяє формуванню соціокультурної компетенції.

### Список використаних джерел

1. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф. С. Бацевич. – К.: Довіра, 2007. – 205 с.
2. Мишанич С. В. Система жанрів в українському фольклорі / С. В. Мишанич. – К.: Зодіак-ЕКО, 1994. – 263 с.
3. Семенов О. Український фольклор / О. Семенов. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2004. – 255 с.
4. English Fairy Tales. – [edited by J. Jacobs]. – London : D. Nutt, – 1890. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.sacred-texts.com/neu/eng/eft/index.htm>.

### References

1. Batsevich, F. S. (2007). *Slovyk terminiv mizhkulturnoi komunikatsii [Dictionary of terms of intercultural communication]*. Kyiv: Dovira, 205 [in Ukrainian].



2. Myshanych, S. V. (1994). *Systema zanriv v ukrainskomu folklori* [System of genres in Ukrainian folklore]. Kyiv: Zodiak-EKO, 263 [in Ukrainian].
3. Semenoh, O. (2004). *Ukrainskyi folklor* [Ukrainian folklore]. Hlukhiv: RVV HDPU, 255 [in Ukrainian].
4. Jacobs, J. (Ed.). (1890). *English Fairy Tales*. London: D. Nutt. Retrieved from <http://www.sacred-texts.com/neu/eng/eft/index.htm> [in English].

#### **Бачинская Н. Я. Формирование социокультурной компетенции будущих учителей иностранных языков средствами народной сказки**

*В статье рассматривается проблема формирования социокультурной компетенции будущих учителей иностранных языков средствами английской народной сказки. Раскрыт смысл понятий «социокультурная компетенция», «фольклор», «сказка». Описана методика работы с аутентичными текстами для чтения, которые способствуют формированию социокультурной компетенции у будущих учителей иностранных языков. Работа над текстом состоит из трех этапов: передтекстового, текстового и послетекстового. Представлены задания и упражнения для формирования социокультурной компетенции на материале английской народной сказки «The Three Heads of the Well».*

*Ключевые слова: социокультурная компетенция, фольклор, фольклорные тексты, сказка, будущие учителя иностранных языков.*

#### **Bachynska N. Sociocultural competence development of future foreign language teachers by means of fairy tale**

*The article is devoted to the problem of sociocultural competence development of future foreign language teachers by means of fairy tale. The essence of such concepts as «sociocultural competence», «folklore» and «fairy tale» has been revealed.*

*Sociocultural competence helps adapt students to foreign language environment and at the same time respect traditions, rituals and lifestyle of members of different cultural communities. The development of sociocultural competence at higher educational establishments provides independent research of other countries, peoples and cultural communities.*

*Folklore is an important part of each culture. English folklore is an authentic material that provides students positive attitude to study language. It draws students to the culture of English-speaking countries and helps understand ethnic features that are reflected in the language. Folklore contains a lot of information about various aspects of human life: traditions, historical events, social phenomena, philosophical view of life, peculiarities of the mentality etc.*

*Fairy tale is a genre of oral folk prose. Fairy tales are epic stories of allegorical, instructional and entertaining, magical and fantastic, heroic or everyday content with the orientation on fiction. With the help of a fairy tale readers get acquainted with a certain period of life of the people, its history, ideals, traditions and customs and beliefs.*

*The methodology of working with authentic texts for reading which assist future foreign language teachers to development of sociocultural competence has been described. The tasks and exercises for sociocultural competence development on the material of the English fairy tale «The Three Heads of the Well» have been introduced.*

*Key words: sociocultural competence, folklore, folklore texts, fairy-tale, future foreign language teachers.*

Стаття надійшла до редколегії 09.02.2018

УДК 371.214.114

**Ганна БЕСПАЛЬКО**

*асистент кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти  
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича,  
м. Чернівці, Україна  
e-mail: Bespalko.ana@gmail.com*

## **ЕСТЕТИЧНИЙ РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ЗОБРАЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УКРАЇНІ: ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)**

*У статті здійснено історико-педагогічний аналіз еволюції підходів до змісту зображувальної діяльності у контексті естетичного розвитку дітей дошкільного віку. Автор узагальнює програмно-методичне забезпечення організації зображувальної діяльності дітей у дошкільних закладах України упродовж другої половини ХХ – початку ХХІ століття. Обґрунтовано, що у програмах для дитячих садків у змісті навчально-виховної роботи з естетичного виховання акцент робився на вихованні художнього смаку, формуванні навичок зображувальної діяльності у малюванні, ліпленні, аплікації. Встановлено, що увага була звернена на розвиток художньо-творчих здібностей дітей шляхом пошуків засобів виразності, через самостійну творчу діяльність. Висвітлено особливості підходів до естетичного розвитку дошкільників засобами зображувальної діяльності у вітчизняних програмах початку ХХІ ст. (розширення спектру видів зображувальної діяльності, виокремлення ліній розвитку тощо).*

*Ключові слова: дошкільник, естетичний розвиток, зображувальна діяльність, дошкільний заклад, малювання, аплікація, ліплення, програмно-методичне забезпечення.*

Проблематика сучасних історико-педагогічних досліджень в Україні характеризується фундаментальністю й різноманітністю: з одного боку, активно розробляються концептуальні засади становлення і розвитку вітчизняної освітньо-виховної системи упродовж століть, науково-педагогічна спадщина та практична діяльність відомих педагогів, а з іншого – увага учених справедливо звертається до аналізу окремих навчально-виховних проблем, явищ, напрямів теоретико-практичних напрацювань минулих років, які є складовими процесу загального поступу українського шкільництва та освітньо-наукової думки. До таких відносимо теоретичні ідеї, практичний досвід, накопичений у системі українського дошкільця у другій половині ХХ – на початку ХХІ століть, у напрямі естетичного розвитку дітей у дошкільних закладах засобами зображувальної діяльності.

Естетичний розвиток як процес становлення і удосконалення естетичної свідомості та естетичної діяльності особистості має у дошкільному дитинстві особливе значення, адже спрямований на формування людини, здатної адекватно сприймати прекрасне і потворне, наділеної чуттям міри у творенні художніх цінностей, передбачає розвиток чуттєвої сфери, з якою тісно пов'язана моральність. Зміст естетичного виховання дітей у дошкільних закладах об'єднує формування знань про прекрасне в житті, природі, вчинках людей; розвиток естетичних умінь і навичок; формуван-

ня естетичного ставлення; розвиток творчої діяльності через прилучення до різноманітних видів художньої діяльності, провідне місце серед яких займає зображувальна діяльність. Основні напрями, засоби, методи, що складають основу процесу естетичного виховання дошкільників та базуються на взаємодії вихователя і дитини, чітко сформульовані у програмних документах, методичних рекомендаціях, доцільність яких зумовлена важливістю досягнення визначеної мети. Упродовж другої половини ХХ – початку ХХІ століття відбувалося удосконалення програмно-методичного забезпечення естетичного розвитку дітей дошкільного віку засобами зображувальної діяльності, аналіз якого дасть можливість урахувати позитивні здобутки у процесі удосконалення сучасної системи вітчизняних дошкільних закладів.

Висвітлення означеної проблеми потребує опрацювання комплексу досліджень вітчизняних науковців, які доцільно диференціювати за напрямками:

– теоретико-методологічні праці, у яких здійснена глибока рефлексія концептуальних засад історії вітчизняної педагогіки як науки (А. Бойко, Л. Ваховський, В. Вихрущ, С. Гончаренко, Н. Гупан, М. Євтух, В. Кравець, О. Любар, М. Стельмахович, О. Сухомлинська та ін.), досліджено історичний розвиток ідей, проблем у творчому доробку українських учених-педагогів (М. Антоненко, Л. Березівська, Н. Дічек, І. Зайченко, Т. Завгородня,

В. Кравець, Н. Побірченко, О. Сухомлинська та ін.), обґрунтовано критерії й визначено історичні етапи розвитку вітчизняної освітньої системи та педагогіки (Л. Ваховський, Н. Гупан, О. Сухомлинська та ін.);

– дослідження учених, присвячені історії і сучасному стану суспільного дошкільного виховання та системи дошкільної освіти в Україні (Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богуш, З. Борисова, С. Васильєва, Т. Кочубей, В. Кузьменко, Н. Лисенко, Н. Манжелей, З. Нагачевська, Т. Степанова, І. Улюкаєва);

– наукові розробки проблеми естетичного розвитку дошкільників засобами зображувальної діяльності (Е. Белкіна, Н. Ветлугіна, Г. Головань, Т. Житнік, Т. Казакова, В. Кардашов, М. Киященко, Т. Комарова, В. Космінська, В. Котляр, Е. Пугачевська, Н. Сакуліна, М. Чернявська, Р. Чумічева та ін.).

У працях вище перерахованих дослідників визначені етапи й характерні риси, окреслені принципові змістові, організаційні, практико-процесуальні засади та тенденції розвитку українського дошкільця з позицій соціокультурної та педагогічної еволюції теорії і практики вітчизняної педагогіки та системи освіти. Вони слугують методологічним підґрунтям розгляду генези підходів до змісту, форм та методів естетичного розвитку дошкільнят засобами зображувальної діяльності у програмах виховання та навчання в дитячому садку в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХ століття, яка ще не стала предметом окремої наукової розвідки.

З огляду на зазначене метою статті є аналіз програмно-методичного забезпечення естетичного розвитку дітей дошкільного віку засобами зображувальної діяльності в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ століть.

Історичний відрізок – друга половина ХХ – початок ХХІ століття – вартісний для науково-педагогічних досліджень час, роки, що відображають етапність, хвилеподібність, певну наступність та реформування діяльності дошкільних закладів в Україні в умовах функціонування у складі СРСР (до 1991 р.) і у нових соціокультурних умовах державної незалежності. Державно-нормативні документи к. 40-х – поч. 50-х рр. ХХ ст. («Керівництво для вихователя дитячого садка» (друге видання – 1947 р., третє – 1953 р.) та Постанова ЦК КПУ «Про заходи щодо поліпшення роботи в дошкільних установах і установах материнства та дитинства Української РСР» (1950 р.) визначили нижню межу цього періоду, а верхня окреслена виданням Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (2008).

У ґрунтовному дослідженні Т. Степанової визначено й охарактеризовано періоди становлення

та етапи розвитку змісту переддошкільної освіти, зокрема виокремлено четвертий період (1945–1980 рр.) – оновлення змісту дошкільної і передшкільної освіти з 7-ма етапами [11, 25]. Серед найсуттєвіших його характеристик стосовно предмета нашого аналізу – уніфікація змісту, форм і методів передшкільної освіти в СРСР шляхом видання типових (обов'язкових для всіх союзних республік) програмно-методичних матеріалів і єдиного «Статуту» для дитячих садків; предметно-центричний підхід до розбудови змісту передшкільної освіти за відповідними розділами програми і введення обов'язкових для всіх дітей організованих (предметних) занять в усіх вікових групах; прийняття програмно-методичних документів щодо організації дошкільного виховання в об'єднаних дитячих установах «ясла – дитячий садок» від 2-х місяців до переходу дітей у школу [11, 25–26]. У п'ятому періоді (1981–2000 рр.) – реформування і модернізації змісту передшкільної освіти – дослідниця виділяє 5 етапів, у характеристиці яких підкреслимо такі ознаки: реалізація функціонального підходу щодо змісту передшкільної освіти, а з 1991-го р. – оновлення системи дошкільного виховання в межах реформування всієї освітньої системи України, перехід від реформування системи дошкільця й передшкільця до їх модернізації і стандартизації; розмаїття загальнопедагогічних та тематичних авторських програм.

У другій половині ХХ ст. діяльність вихователів у дитячих дошкільних закладах чітко регламентувалась державними нормативними документами, тобто мала місце уніфікація за такою схемою: типові програми й методичні матеріали схвалювались управліннями освіти республік СРСР як обов'язкові для виконання, однак зберігалась можливість внесення незначних регіональних коректив. Поділяємо думку Н. Фроленкової, що програми виховання та навчання в дитячому садку (1947, 1955, 1962, 1964, 1971, 1975, 1982, 1984, 1986 рр.) були авторитарними та зорієнтованими на жорсткий контроль органами влади за реалізацією змісту [12, 8]. Водночас саме вони півсторіччя визначали зміст навчання і виховання дітей від 2-х місяців до навчання в школі, а чітке відмежування змісту програм від методичних вказівок їх реалізації відбулось у 1971 р., коли програма 1962 р. втратила чинність, а разом із нею й пріоритетний програмно-методичний підхід, натомість утвердився інший – структурування змісту дошкільної освіти згідно з віком дітей і напрямками роботи з ними. У перевиданнях «Програми виховання в дитячому садку» здійснювались певні корективи, пов'язані з розвитком дошкільної педагогіки як науки. Щодо типового

варіанта програми 1984 р. та «Програми навчання та виховання в підготовчій групі дитячого садка» (1985 р.), її дослідники розглядають як позитивний внесок у програмно-методичне забезпечення пропедевтики початкового навчання [12, 8].

Зміст навчально-виховної роботи з естетичного розвитку, естетичного та художнього виховання у програмах та методичних документах до 1991 р. відображався належним чином, займаючи повноправне місце серед інших напрямів виховання дітей. Ще 1947 р. у «Статуті дитячого садка» та «Програмно-методичних вказівках для вихователя дитячого садка» одним із пріоритетних завдань було визначено: здійснення естетичного виховання дітей, зокрема, й через різноманітні заняття (малювання, розповіді, читання, музика, співи), у розділі «Малювання, ліплення та інші заняття з матеріалами» вперше була представлена розроблена науковцями й апробована програма умінь, якими повинні були оволодіти діти усіх трьох груп упродовж року, у додатку до програмно-методичних вказівок подавався для кожної вікової групи з метою збагачення естетичної діяльності дошкільників перелік матеріалів і приладдя для занять зображувальною діяльністю [10].

Характерними особливостями «Програмно-методичних вказівок для вихователя дитячого садка» 1955 р. [9] було можливість уникнення вихователями надання дітям зайвої, недоступної для них інформації та її розподіл за групами з дотриманням принципу наступності в роботі з дітьми різного віку; водночас програмові вимоги з деяких видів зображувальної діяльності були не чітко сформульовані, тому й складно реалізувались у навчально-виховному процесі дошкільного закладу. Головний акцент робився на організації занять з зображувальної діяльності (малювання, ліплення, аплікація) в усіх вікових групах.

Особливу увагу варто звернути на проект нової єдиної комплексної програми виховання дітей у об'єднаних дитячих закладах яслах-садках 1962 р. [5]. У ньому йшлося про необхідність здійснення гармонійного та всебічного розвитку особистості і задля досягнення цієї мети зміст виховних і навчальних завдань для кожної вікової групи було укладено у розділи; обсяг програмового матеріалу розподілявся за кварталами, що допомагало вихователям у послідовній і цілеспрямованій роботі для реалізації змісту естетичного виховання. Про значущість цієї програми говорить і той факт, що вона протягом наступних двадцяти років (1966, 1971, 1975, 1982 рр.) перевидавалася, доповнювалася й удосконалювалася. Упродовж цих років ускладнювались програмові вимоги не лише до зображувальної, музичної діяльності, а й розвитку мовлення дошкільників, ознайомлення з природою.

Програми к. 60-х – поч. 80-х рр. XX ст. розглядають естетичне виховання дітей засобами зображувальної діяльності як процес, спрямований на розвиток у дошкільнят естетичних сприймань, емоцій, спостережливості, художнього смаку в процесі творчого відображення власних вражень, виховання естетичної культури, розвиток творчих здібностей, формування зображувальних умінь і технічних навичок [4; 5; 6; 7; 8]. До прикладу, на заняттях з найбільш популярного виду зображувальної діяльності – малювання – вихователі спрямовували роботу з дітьми за такою схемою: спочатку діти (під керівництвом вихователя) здійснювали просте спостереження за кольором і його відтінками, далі – увага зверталась на більш активне осмислення гармонійних сполучень, кольорових гам, різноманітності форм і ліній предметів навколишнього світу. Серед завдань, які вирішувались на заняттях із зображувальної діяльності, – складання композицій, добираючи за кольором з метою передачі виразності образу, знайомство з різними видами мистецтва, зокрема й українського (зразки декоративно-прикладних витворів, орнамент тощо). Щодо ліплення, то заняття організовувались, починаючи з молодшої групи дитячого садка. Вихователі формували в дітей навички поводження з глиною, ознайомлювали з її властивостями, найпростішою формою предметів, їх назвою та навчали ліпити спочатку найпростіші форми предметів (палички, ковбаски, шарики, кільця), а згодом – пірамідки, грибочки тощо.

На основі типової програми навчання і виховання дітей у дитячому садку, розробленій у РРФСР 1984 р., в Україні у 1986 р. було видано новий варіант «Програми виховання і навчання в дитячому садку», особливістю якої стали доповнення, що відбивали специфіку природних умов та національного колориту і традицій кожної республіки. Щодо естетичного розвитку, то у програмі поглиблювався морально-естетичний аспект занять з художньої діяльності, був представлений зміст художньої праці для старших дошкільників на основі народного декоративно-прикладного мистецтва, передбачено ознайомлення з творами образотворчого мистецтва, організацію самостійної художньої діяльності [6]. Основою програми із зображувальної діяльності стало положення про формування художньо-образного бачення, взаємозв'язок дитячої діяльності з образотворчим національним мистецтвом. Естетичне виховання дітей засобами образотворчого мистецтва спрямовувалося на розвиток у вихованців сприймання форм і кольорів предметів, вироблення в навичок відображення краси на основі спостережень, за уявою, з натури тощо. Значна увага приділялась декоративному малюванню; уже

в другій молодшій групі діти повинні були засвоювати ритмічне заповнення форми однорідними елементами. Загалом – для кожної вікової групи були сформульовані завдання щодо ознайомлення з творами мистецтва; сформульовані вимоги з техніки малювання, ознайомлення з кольорами та ін.

Аналіз програм та методичних документів для дошкільних закладів періоду 1947–1991 рр. дозволяє констатувати, що:

- естетичний розвиток, естетичне, художнє виховання дітей засобами зображувальної діяльності було одним із найважливіших напрямів навчально-виховної роботи поряд з фізичним, розумовим розвитком, моральним, трудовим, іншими напрямками вихованням;

- головними завданнями естетичного розвитку дошкільників засобами зображувальної діяльності були виховання художнього смаку; розвиток художньо-творчих здібностей; формування прикладних умінь та навичок зображувальної діяльності (малювати, ліпити, вирізати, працювати з конструктором та іншими матеріалами); пошук засобів виразності, самоконтролю й самооцінки у виконанні робіт;

- використання у якості зразків формування естетичного смаку дітей зразків творів образотворчого мистецтва, зразків української вишивки, кераміки, декоративного розпису, орнаменту;

- відстежується взаємозалежність між естетичним, розумовим, моральним, трудовим, фізичним вихованням і між основними видами діяльності дітей (гра, праця, навчання).

Початок 90-х рр. ХХ ст., ознаменований здобуттям державної незалежності й створенням умов для оновлення суспільно-культурного та освітнього простору в Україні, є своєрідним розмежувальним періодом між 50-ми роками ХХ ст. і сучасністю. Нові підходи у вітчизняному дошкільній потребували оновлення програмно-методичного забезпечення його змісту, зокрема й у напрямі естетичного розвитку дошкільників. У програмах «Дитина в дошкільні роки» (1991 р.), «Малювання» (1991 р.), «Українське дошкільня» (1991 р.), «Дитина» (1993 р.) з перевиданнями у наступні роки кардинально оновлені базові концепти дошкільня в Україні: опертя на історико-педагогічний та народно-педагогічний досвід, сприяння створенню авторських та альтернативних програм, використання особистісно орієнтованого, діяльнісного, інтегрованого, комплексного і компетентнісного підходів у організації та здійсненні освітньо-виховного процесу у дошкільних закладах, вирішенні навчально-виховних завдань; системний підхід до педагогічного процесу, який передбачав цілепокладання й діагностування освітніх досягнень дошкільників.

У «Концепції дошкільного виховання в Україні» (1993 р.) у змісті національного дошкільного виховання виокремлено естетично-прикладний цикл, а засобами діяльності визначено, зокрема, й національне мистецтво. Водночас, мали місце труднощі перехідного періоду, до прикладу, варіативність і розмаїття рекомендованих програм не сприяли виробленню єдності вимог щодо змісту, форм та засобів естетичного виховання та розвитку дошкільників. Разом з тим вихователі мали змогу максимально залучити до виховного процесу краєзнавчий матеріал, обрати теми, які найбільше відповідали б інтересам, потребами, індивідуальним запитам дітей, оскільки тематика занять з предметів естетичного циклу (музичного, образотворчого, літературного) визначалась як орієнтовна.

У програмі «Малювання» у розділі «Образотворче мистецтво» виокремлювались загальні завдання виховання відповідно до вікової категорії дітей, починаючи з другої групи раннього віку, конкретні вказівки щодо основних видів зображувальної діяльності (малювання (предметне, декоративне, сюжетне), ліплення, аплікація, а також змісту ознайомлення дітей з образотворчим мистецтвом, а також результати навчально-виховної роботи [2, 215–235], у методичних рекомендаціях увага зверталась на заняття аплікацією і конструюванням [3, 163–174].

Узагальнено: у вітчизняних програмах та методичних рекомендаціях до них кінця ХХ ст. (з деякими відмінностями у формулюваннях – прим. Г. Б.):

- у якості мети образотворчої діяльності в дошкільних закладах визначалось сприяння вихованню творчої особистості, художня творча діяльність дітей поєднувала всі види зображувальної діяльності (малювання, ліплення, аплікацію), мовну, словесну творчість, музичну діяльність, конструювання, художню працю;

- зміст естетичного виховання реалізовувався в процесі спеціально організованої навчальної діяльності (на заняттях), спільної діяльності дітей і вихователів і самостійної діяльності дошкільників (ігрової, художньої творчості);

- зміст занять передбачав ознайомлення дітей з творами народного і професійного мистецтва, оволодіння відповідними прийомами і навичками зображення; тематику рекомендувалося пов'язувати з сезонними явищами природи, улюбленими дитячими творами художньої літератури, традиційними святами, визначними подіями.

Початок ХХІ ст. у реформуванні вітчизняного дошкільня позначився прийняттям Закону України «Про дошкільну освіту» (2001 р., зі змінами у 2010 р.), документів, що стосувалися нормативно-

правової діяльності дошкільних закладів, за-твердженням на державному рівні концептуально нового програмового забезпечення дошкільної галузі, а саме – Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (2008 р.), оновленням державного стандарту дошкільної освіти (Базовий компонент дошкільної освіти України (2012 р.). Сталися суттєві зміни також у напрямі забезпечення естетичного розвитку дошкільників засобами зображувальної діяльності.

У Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі», за свідченням її розробників, програмі нового відкритого типу, стратегічній за характером, базованій на компетентнісній парадигмі, працівників дошкільної сфери орієнтовано на відкриття дитині світу в єдності і різноманітності Природи, Культури, людей та Власного Я [1, 6–9]. У програмі виділено 7 ліній розвитку дошкільників, кожна з яких має безпосередній стосунок до естетичного розвитку дітей, однак емоційно-ціннісна і креативна виділена вперше. Лінія художньо-естетичного розвитку виписана у програмі через призму вікових можливостей дитини, конкретні завдання, організацію відповідної життєдіяльності.

Таким чином, навчально-методичне забезпечення естетичного розвитку дошкільників засобами зображувальної діяльності, сконцентроване у програмах виховання та навчання дітей у дошкільних установах, методичних рекомендаціях до них в Україні у другій половині XX – на початку XXI століть, характеризувалось акцентом у змісті навчально-виховної роботи на вихованні художнього смаку, формуванні навичок зображувальної діяльності у малюванні, ліпленні, аплікації; значна увага зверталась на розвиток художньо-творчих здібностей дітей шляхом пошуків засобів виразності, через самостійну діяльність. Суттєві зміни у підходах до естетичного розвитку дошкільників засобами зображувальної діяльності зафіксовано у програмах кінця XX – початку XXI ст. (розширення спектру видів зображувальної діяльності, виокремлення ліній розвитку тощо). Перспективними напрямками подальших досліджень бачиться аналіз й систематизація практичних шляхів утілення змісту програм та рекомендацій для організації і керівництва зображувальною діяльністю дітей у дошкільних закладах з огляду на можливості їх упровадження в практику сучасного вітчизняного дошкільця.

### Список використаних джерел

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / [Наук. ред. та упоряд. О. Кононко]. – К. : Світич, 2009. – 430 с.
2. «Малювання»: програма виховання дітей дошкільного віку / [Наук. кер. авт. кол. З. П. Плохій]. – К. : Вид-во «Пед. Думка», 1999. – 286 с.
3. Методичні рекомендації до програми виховання дітей дошкільного віку «Малювання» / [Відп. ред. З. П. Плохій]. – К. : Вид-во СП «Свенас», 1993. – 255 с.
4. Програма виховання в дитячому садку. – К.: Рад. школа, 1971. – 256 с.
5. Програма виховання в дитячому садку: [проект]. – К.: Рад. школа, 1962. – 160 с.
6. Програма виховання і навчання в дитячому садку. – К.: Рад. школа, 1986. – 208 с.
7. Програма для експериментальних підготовчих груп дошкільних закладів. – К.: Мін-во освіти УРСР, НДІ педагогіки УРСР, НДІ психології УРСР, 1981. – 142 с.
8. Програма та методичні настанови виховання дітей у дошкільному закладі. – К.: Рад. школа, 1975. – 224 с.
9. Програмно-методичні вказівки для вихователя дитячого садка. – К.: Рад. школа, 1955. – 160 с.
10. Програмно-методичні вказівки для вихователя дитячого садка. Статут дитячого садка. – К.: Рад. школа, 1947. – 172 с.
11. Степанова Т. М. Трансформації змісту переддошкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки: методологія, теорія, практика (кінець XIX – XX століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки», 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / Степанова Тетяна Михайлівна; Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». – Одеса, 2011. – 43 с.
12. Фроленкова Н. О. Науково-методичне забезпечення змісту дошкільної освіти в Україні (друга половина XX – початок XXI століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Фроленкова Надія Олександрівна; ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». – Івано-Франківськ, 2016. – 23 с.

### References

1. Kononko, H. (2009). *Bazova prohrama rozvytku dytyny doshkil'nogho viku «Ja u Sviti»* [Basis program of development of child of preschool age «I in the World»]. Kiev: Switych, 430 [in Ukrainian].
2. Plochiy, Z. P. (1999). «Maljatko»: *prohrama vykhovannja ditej doshkil'nogho viku* [«Kid»: program of education of children of preschool age]. Kiev: Wyd-wo «Ped. Dymka», 286 [in Ukrainian].
3. Plochiy, Z. P. (1993). *Metodychni rekomendaciji do prohramy vykhovannja ditej doshkil'nogho viku «Maljatko»* [Methodical recommendations to the program of education of children of preschool age «Kid»]. Kiev: Swenas, 255 [in Ukrainian].
4. *Prohrama vykhovannja v dytjachomu sadku (1971)* [The program of education is in preschool]. Kiev: Rad. shkola, 256 [in Ukrainian].

5. Proghrama vykhovannja v dytjachomu sadku: (proekt)(1962)[Program of education in preschool: (project)]. Kiew: Rad. shkola, 160 [in Ukrainian].
6. Proghrama vykhovannja i navchannja v dytjachomu sadku (1986) [The program of education and studies is in preschool]. Kiew: Rad. shkola, 208 [in Ukrainian].
7. Proghrama dlja eksperymentalnykh pidghotovchykh ghrup doshkilnykh zakladiv (1981) [The program is for the experimental preparatory groups of preschool establishments]. Kiew: Min. of formation of URSR, NDI of pedagogics of URSR, NDI of psychology of URSR, 142 [in Ukrainian].
8. Proghrama ta metodychni nastanovy vykhovannja ditej u doshkilnomu zakladi (1975) [The program and methodical disciplin of education of children are in preschool establishment]. Kiew: Rad. shkola, 224 [in Ukrainian].
9. Proghramno-metodychni vkazivky dlja vykhovatelja dytjachogho sadka (1955) [The Programmatic-methodical pointing is for the educator of preschool]. Kiew: Rad. shkola, 160 [in Ukrainian].
10. Proghramno-metodychni vkazivky dlja vykhovatelja dytjachogho sadka. Statut dytjachogho sadka (1947) [The Programmatic-methodical pointing is for the educator of preschool. Charter of preschool.]. Kiew: Rad. shkola, 172 [in Ukrainian].
11. Stepanova, T. M. (2011). Transformacii zmistu pereddoshkilnoji osvity v istoriji rozvytku vitchyznanoi doshkilnoji pedagoghiky: metodologhija, teorija, praktyka (kinecj XIX – XX stolittja) [Transformation of Content of Preschool Education in the History of the National Preschool Pedagogics: Methodology, Theory and Practice (end of XIX – XX centuries)]. Extended abstract of doctor's thesis. Odessa [in Ukrainian].
12. Frolenkova, N. O. (2016) Naukovo-metodyczne zabezpechennja zmistu doshkilnoji osvity v Ukrajinі (drugha polovyna XX – pochatok XXI stolittja) [Scientific-Methodological Providing of the Content of Pre-School Education in Ukraine (Second Half of the XX – Beginning of the XXI Century)]. Extended abstract of candidate's thesis. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].

**Беспалько А. М. Эстетическое развитие дошкольников средствами изобразительной деятельности в Украине: программно-методическое обеспечение (вторая половина XX – начало XXI века)**

*В статье проанализирована эволюция подходов к содержанию изобразительной деятельности в контексте эстетического развития дошкольников. Автор обобщает программно-методическое обеспечение организации изобразительной деятельности в дошкольных учреждениях Украины второй половины XX – начала XIX века. Обосновано, что в программах и методических рекомендациях акцент был сделан на воспитании художественного вкуса, формировании навыков изобразительной деятельности в рисовании, лепке, аппликации; внимание обращалось на развитие художественно-творческих способностей детей. Освещены особенности подходов к эстетическому развитию дошкольников средствами изобразительной деятельности в украинских программах начала XX века.*

*Ключевые слова: дошкольник, эстетическое развитие, изобразительная деятельность, дошкольное учреждение, рисование, аппликация, лепка, программно-методическое обеспечение.*

**Bespalko H. Aesthetic development of preschoolers by means of image-making activity in Ukraine: program-methodological providing (Second Half of the XX – Beginning of the XXI Century)**

*The article is devoted to the problem of the evolution of approaches to the aesthetic development of preschool age children by means of figurative activity. The author analyzes the programs of education and training of children in preschool establishments of Ukraine in the second half of the XX – beginning of the XXI century. The general contents and features of the programs 1947, 1955, 1962, 1986 are highlighted. In them the main emphasis is on the education of artistic taste, the formation of skills in figurative activity in drawing, modeling, appliques. It was established that attention was focused on the development of artistic and creative abilities of children through the search for means of expressiveness, through independent creative activity. It is proved that the characteristic features of programs for preschool institutions and methodical instructions were to avoid excessive, inaccessible for preschoolers information and its distribution in groups observing the principle of continuity in working with children of all ages. It is determined that they also had significant disadvantages: the program requirements for some types of imaging activities were not clearly formulated, therefore, they were not implemented in the educational process of the pre-school institution. The main emphasis was placed on the organization of classes in figurative activity (drawing, modeling, application) in all age groups.*

*The article outlines the peculiarities of approaches to the aesthetic development of preschoolers by means of figurative activity in the programs of the end of the XX – the beginning of the XXI century. (expansion of a spectrum of kinds of figurative activity, separation of educational lines, etc.). They show variability and diversity: there are state programs («Malyatko», «Child») and regional, author's («A child in preschool years», «Ukrainian preschool» and others). The programs provided an integrated and integrated approach to the implementation of aesthetic education of children in pre-school educational institutions during this period. The content of aesthetic education in modern programs and methodological recommendations is realized in the process of specially organized educational activities (in classes), the joint activity of children and caregivers and independent activities of preschool children. The author emphasizes that artistic creative activity of children combines all kinds of figurative activity (drawing, modeling, application), linguistic, verbal creativity, musical activity, design, artistic work, that is, generalizes all intellectual and aesthetic experience of the child.*

*Key words: preschooler, aesthetic development, figurative activity, preschool institution, drawing, application, modeling, program-methodological providing.*

Стаття надійшла до редколегії 08.02.2018

УДК 376(71)

## Тамара БОНДАР

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри прикладної лінгвістики  
Черкаського державного технологічного університету, Черкаси, Україна  
e-mail: tamara\_bondar@yahoo.com

### РЕАЛІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ МОДЕЛІ ОСВІТИ В КАНАДІ

*У статті схарактеризовано особливості універсального дизайну навчання, що покликаний забезпечувати індивідуальні освітні потреби учнів з інвалідністю в інклюзивному класі й налагоджувати взаємодію колективу загальноосвітньої школи в Канаді. Виокремлено умови, які вможливили розроблення універсального дизайну навчання в Канаді. Представлено «триблокову модель універсального дизайну навчання» Дж. Кац (J. Katz) що активно поширювана Канадським центром досліджень інклюзивної освіти в межах сприяння розвитку інклюзивної освіти як національна концепція реалізації інклюзивної освіти в Канаді. Ґрунтовно проаналізовано особливості кожного блоку, що охоплюють соціальне й моральне навчання, інклюзивні методи навчання й загальні питання організації колективу школи. Закцентовано увагу на універсальному дизайні навчання американських дослідників А. Мейєр (A. Meyer) і Д. Роуз (D. Rose). Попри деякі відмінності, використання УДН американських і канадських розробників вважають ефективним підхід до реалізації інклюзивної системи освіти в Канаді.*

*Ключові слова: універсальний дизайн навчання, інклюзивна освіта, спеціальна освіта, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивні методи навчання, успішність усіх учнів, формування колективу школи.*

Уживання терміна «інклюзивна освіта» у 1988 р. суттєво дезорієнтувало науковий дискурс Канади через відсутність власного глосарію, що характеризував поняття. Натомість терміносполучення «інклюзивна освіта» базоване на категоріях, дотичних до спеціальної освіти, що асоціюється з відокремленням і дискримінацією з погляду правового підходу до реалізації права на освіту людей з інвалідністю. Систематичні дослідження зосереджені на аналізі стану розвитку інклюзивної освіти Канади в кінці ХХ – на початку ХХІ ст., констатували взаємозамінність понять «інклюзивна та спеціальна освіта», що позначали систему послуг для дітей з інвалідністю. Вагомий дослідницький потенціал Канади був спрямовано на виокремлення особливостей категорій «інклюзивна та спеціальна освіта», що дало змогу систематично змінювати ставлення суспільства до «особливих», «виняткових» людей. Результати опитування, у якому взяли участь 165 організацій Канади, засвідчили масштабну підтримку розміщення учнів з інвалідністю в загальноосвітніх школах разом з однолітками. Сучасний етап упровадження інклюзивної освіти в Канаді розпочався у 2007 р., коли країна долучилася до підписання «Конвенції ООН про права людей з інвалідністю». Посол Канади в ООН урочисто пообіцяв, що держава продовжуватиме працювати з урядами провінцій і неурядовими організаціями для успішної реалізації положень конвенції [13, 62]. Оскільки стаття 24 «Конвенції ООН Про права людей з інвалідністю» вимагає від підписантів забезпечення

доступної інклюзивної освіти дітям, які мають інвалідність, універсальний дизайн навчання («Universal Design for Learning – UDL») вважають важливим чинником, що сприятиме подальшій реалізації інклюзивної моделі навчально-виховного процесу в Канаді.

Проблеми успішної імплементації інклюзивної моделі освіти в Канаді постали предметом наукових досліджень Дж. Горхем (J. Gorham), Г. Портера (G. Porter), Б. Робертс (B. Roberts). Універсальний дизайн навчання як підхід до реалізації інклюзивної освіти студіювали М. Кінг-Сірп (M. King-Sears), М. Порат (M. Porath). Сутність УДН вивчали Дж. Браун (J. Brown), Дж. МакТай (J. McTighe), Г. Уїґґінс (G. Wiggins); диференційоване навчання обґрунтували американські дослідники М. Бічер (M. Beecher), Ш. Свіні (S. Sweeny), К. Томлінсон (C. Tomlinson), інтеграцію навчальної програми характеризували американські дослідниці С. Дрейк (S. Drake) та Р. Бернз (R. Burns).

Мета статті – виокремити особливості універсального дизайну навчання як підходу до імплементації інклюзивної моделі освіти в Канаді, що вможливує забезпечення індивідуальних освітніх потреб усіх учнів в загальноосвітньому класі.

Нині учні з інвалідністю можуть обирати навчання в загальноосвітній школі Канади. Дослідники та прихильники інклюзії акцентують увагу на процесі забезпечення «особливих» потреб учнів для повного включення всіх учнів у навчально-виховний процес. У середовищі загальноосвітньої школи саме спеціальні педагоги несуть відповідальність



за індивідуальне навчання, необхідні адаптації загальноосвітнього навчального плану для учнів з інвалідністю, модернізацію уроків. Розподіл обов'язків між спеціальними й «загальними» педагогами спричинює певну відокремленість спеціальної освіти в інклюзивному контексті. Науковці вважають, що планування навчального процесу на основі універсального дизайну вможливить подолання відокремленості системи спеціальної та інклюзивної освіти. Констатовано варіативність сутності феномену «універсальний дизайн навчання (УДН)». Розробники американської системи УДН вважають, що це набір принципів для розроблення навчальних програм, який забезпечує всім учням рівні умови для навчання. УДН пропонує універсальний підхід до окреслення цілей, визначення методів, підбору навчальних матеріалів і розроблення системи оцінювання, що забезпечують усі індивідуальні потреби в інклюзивному класі [15]. Передбачаючи високі стандарти для всіх учнів, концепція універсального дизайну оптимізує розроблення гнучких прийомів, методів, навчальних матеріалів, системи оцінювання для задоволення всіх «особливих» потреб учнів з інвалідністю. Для універсального дизайну навчально-виховного процесу, вчителі повинні заздалегідь планувати необхідну систему супроводу, уникаючи безсистемності, поспішності. Концепція дозволяє змістити акцент з учня на розроблення плану уроку, навчальної програми, що враховують багатоманітність «особливих» потреб та називають диверсифіковану аудиторію нормою.

Попри асоціацію терміна з використанням допоміжних засобів навчання, науковці підкреслюють значущість універсального дизайну для розроблення методів, прийомів, технологій навчання в інклюзивному класі. Дотримуючись основних семи принципів універсального (архітектурного) дизайну Р. Мейса (Центр Універсального дизайну, США), вчителі розробляють навчальні програми, які передбачають задоволення індивідуальних потреб учнів. Виокремлено такі керівні принципи універсального підходу до організації навчально-виховного процесу: справедливість у використанні; гнучкість у застосуванні; простота й інтуїтивність у послуговуванні; доступність інформації; стійкість до помилок; несуттєві фізичні зусилля під час використання предметів; розмір і фізичний простір для підходу й використання [4]. Справедливості в навчанні досягають за допомогою забезпечення цифрових текстів для учнів із труднощами в навчанні, адаптації матеріалу підручника для доступності змісту, навчання вміння виокремлювати суттєву й несуттєву інформацію. Гнучкість стає можливою завдяки розроблення

методів навчання з опорою на сильні сторони учнів, застосуванню широкого діапазону подання матеріалу. Доступність інформації як принципу універсального дизайну навчання асоціюють із використанням різних способів подання змісту навчальної програми, послуговування ілюстраціями; графічним зображенням; візуальними опорами; простими поясненнями; поєднання пояснень з графічним / візуальним супроводом; програмним забезпеченням, що вможливує синтез письмового змісту з візуальним супроводом; використання технологій із простим поясненням, що необхідне для учнів із мовленнєвими труднощами. Стійкість до помилок ілюструють низкою функцій програмного забезпечення, що допомагають учням виправити помилку, наприклад наголошуючи на перевірці перед остаточним видаленням, заохочуючи до повторення вправи. Такі програми посилюють зворотний корекційний зв'язок і мотивують до багаторазового повторення матеріалу. Для учнів з труднощами в навчанні такий тип навчання особливо критичний, оскільки покрокове виконання завдань забезпечує негайне оцінювання.

Г. Портер, колишній голова Комісії з прав людини провінції Нью-Брансвік, чинний директор неурядової організації «Інклюзивна освіта Канади» стверджує, що успішність реалізації інклюзивної моделі освіти залежить від розуміння кількох чинників: 1) потреба інклюзивної моделі освіти в докладному плані переходу й готовності колективу школи до змін, які можуть сягати від 3 до 5 років; 2) необхідність покращення професійної готовності педагогічних працівників до діяльності в інклюзивній школі / класі, до забезпечення диверсифікованих потреб учнів через фінансування програм підготовки й перепідготовки вчителів, оскільки підтримка відданих, умілих учителів сприяє реалізації інклюзивних цінностей [13, 66]; 3) надання вчителям необхідної підтримки з боку асоціацій, неурядових організацій, що оптимізує розв'язання низки завдань для переходу до інклюзивної моделі освіти; 4) необхідність створення банку ефективних моделей упровадження інклюзивних стратегій та мережі ефективного обміну знаннями, унікальним досвідом; 5) доцільність вивчення доступних «найкращих, науково-обґрунтованих методів», їх адаптації в місцевих умовах; 6) наявність фінансових й людських ресурсів для інновацій і зміни [13, 64].

Серед суттєвих аргументів стосовно заперечення спеціальної освіти (відокремленої системи) варто назвати такі: 1) нездатність програми спеціальної школи виховати молодих людей як повноправних членів суспільства (натомість інклюзивна освіта успішно виконує зазначену функцію);

2) шкідлива філософія системи, що заохочує вчителя відмовлятися від дітей і молоді, які мають особливі потреби, через нездатність учителя забезпечити потреби учня, ставить під сумнів професійність, відповідальність, етичність такого вчителя; 3) паралельне існування двох систем (загальної та спеціальної) гальмує власне поліпшення системи загальної освіти, оскільки покладання на спеціальну освіту в розв'язанні проблем не сприяє підвищенню професійної готовності педагогічних колективів загальноосвітніх шкіл; 4) постійні фінансові труднощі через розподіл коштів на основі класифікації інвалідності (багато провінцій відмовились від розподілу коштів на основі медичної класифікації); 5) порушення морального права людини, що чітко задекларовано в «Хартії прав і свобод» 1985 року [13, 64].

Із 2012 р. у межах сприяння розвитку інклюзивної освіти Канадський центр досліджень інклюзивної освіти («Canadian Centre for Research on Inclusive Education») проводить активну роботу з поширення «Триблокової моделі універсального дизайну навчання» («The Three Block Model» of UDL) як національної концепції. Дж. Кац (J. Katz), авторка концепції і засновник «Альянсу Манітоби за універсальний дизайн навчання» (The Manitoba Alliance for Universal Design for Learning (MAUDeL), намагаючись окреслити шляхи забезпечення освітніх потреб усіх учнів в інклюзивному середовищі, зазначає, що триблокова модель універсального дизайну навчання – це підхід, який надає вчителям необхідний інструментарій для створення інклюзивного середовища й поліпшення взаємодії в колективі. Модель містить три взаємопов'язані блоки: соціальне й емоційне навчання, інклюзивні методи навчання, система й структури. Перший блок зосереджений на соціальному й моральному навчанні («Social and Emotional Learning»), що вможливує виховання співчутливого колективу. Результати досліджень засвідчують, що завдяки програмі «Із повагою до різноманітності» («Respecting Diversity») і демократичному управлінню класом стає помітним суттєве підвищення рівня соціальної інтеграції учнів і вчителів [6, 12]. Програма розроблена й апробована авторкою «Триблокової моделі» Дж. Кац та її колегою М. Порат (M. Porath). Сутність програми полягає у вихованні самоповаги, поваги до інших, що суттєво впливає на поліпшення взаємин між учнями. Теоретичним підґрунтям для розроблення першого блоку слугують результати численних досліджень, що підтверджують зв'язок між соціальним і моральним розвитком та успішністю. Посилення відчуття колективності підвищує академічну мотивацію до успіху, суттєво впливаючи на успішність учнів. Для реалізації інклюзивного підходу вчителі повинні

формуванню колектив, де цінують соціальні, моральні й академічні успіхи всіх учасників навчально-виховного процесу, панує сприятлива, дружня атмосфера.

Другий блок цієї моделі – інклюзивні методи навчання («Inclusive Instructional practices»), що ознайомлює з покроковим плануванням і методами навчання. По-перше, фізичне й навчальне середовище облаштовують так, щоб усі учні мали доступ до диференційованого навчання з огляду на індивідуальні особливості навчально-пізнавальної діяльності. По-друге, вчителі аналізують календарне й поурочне планування на основі науково-обґрунтованих методів, а саме: «Формування розуміння» («Understanding by Design»), що докладно вивчали Дж. Браун (J. Brown), Г. Віггінс (G. Wiggins), Дж. МакТай (J. McTighe); диференційоване навчання («Differentiated Instruction»), яке описали американські дослідники М. Бічер (M. Beecher), Ш. Свіні (S. Sweeney), К. Томлінсон (C. Tomlinson) [14], інтеграція навчальної програми («Curriculum Integration»), що студіювали американські дослідниці С. Дрейк (S. Drake) та Р. Бернс (R. Burns) [5]. Автори моделі також пропонують навчання точних і природничих наук в інклюзивному класі з використанням методу дослідження («inquiry»), ефективність якого підтверджена в студіях американських учених Р. Браска-Вега (R. Brusca-Vega), К. Браун (K. Brown) Д. Ясутакі, (D. Yasutake) [3], оцінювання для навчання («Assessment for Learning»), або формувальне навчання, що описали британські науковці П. Блек (P. Black), К. Гарисон (C. Harrison), К. Лі (C. Lee), Д. Уільям (D. William) [15], керуючись розвідками американських вчених, які наголошували, що учні, яких навчали конструювати знання суттєво випереджали учнів, яких навчали відтворювати знання. Учителі інклюзивного класу покликані окреслювати основні поняття в межах навчальних програм та методи навчання, які сприяють формуванню мисленневих операцій вищого порядку. Отже, модель УДН вможливує опанування складних понять за допомогою командної роботи й диференційованого навчання.

Для оцінювання результатів різних видів навчально-пізнавальної діяльності пропонують застосовувати прийом створення рубрик на основі таксономії Блума, що відображає різні рівні розвитку когнітивної сфери. Регулярний зворотний зв'язок й оцінювання допомагають поліпшувати розуміння учнів, а також у разі необхідності слугують засобом контролю та класифікації.

Третій блок – системи й структури («System and Structures») – охоплює загальні питання організації школи: інклюзивність політики навчального

закладу, винаймання адміністраторів вз досвідом / баченням розв'язання проблем, співуправління, професійний розвиток, кадрове забезпечення для реалізації спільного планування (розподіл ресурсів, використання послуг асистента вчителя для всіх учнів, співпланування, співнавчання, спільне оцінювання, співвідповідальність, достовірне оцінювання), розподіл фінансування (відхід від практики сегрегації у розподілі фінансування, допоміжні технології, використання багаторівневих ресурсів).

Нагальним для розуміння сутності триблокової моделі універсального дизайну навчання Дж. Кац вважаємо дослідження науково-обґрунтованих методів другого блоку «інклюзивні методи навчання». Концепцію «Формування розуміння» розробили міжнародні експерти в галузі навчальних програм, оцінювання й навчання для розуміння Г. Уїггінс (G. Wiggins) й Дж. МакТай (J. McTighe) на основі концепції Р. Марзано «Фактори мислення: концепція для розроблення програм і навчального процесу» («Dimensions of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction, 1988»), що опублікована Асоціацією контролю за розробленням навчальних програм («Association for Supervision and Curriculum Development» (ASCD)) [10, с. 1]. У 1991 р. вийшла праця Дж. МакТая у співавторстві з Р. Марзано (R. J. Marzano) і Д. Пикеринг (D. Pickering) «Оцінювання навчальних досягнень учнів за допомогою факторів навчання» («Assessing Student Performance Using Dimensions of Learning» [9]. Сутність концепції формування розуміння схарактеризовано в роботах «Формування розуміння» («Understanding by Design» – UbD, 1998), «Посібнику з формування розуміння» («The Understanding by Design Handbook» 1999), «Підручнику з формування розуміння для фахівців» («The Understanding by Design Professional Workbook 2004») [2].

Розуміння сутності диференційованого навчання вимагає студіювання робіт М. Бічер (M. Beecher) Ш. Свіні (S. Sweeny), К. Томлінсон (C. Tomlinson). Унікальний підхід науковців до поліпшення навчальних досягнень усіх учнів інклюзивного класу на основі поєднання диференційованого навчального плану зі «збагаченим» викладанням і навчанням продемонстрував суттєве поліпшення навчальних досягнень учнів, скорочення розриву між навчальними успіхами багатих і бідних. Дослідники продемонстрували стратегічний план перетворення школи на інклюзивний заклад, де теорія «збагачення» й диференціація були обрані як метод для поліпшення умов навчання. Основою послугувало твердження, що залучення учня до процесу навчання посилюється

за умови відповідності матеріалу навчальним інтересам учня й реалізації відповідних педагогічних методів, прийомів, які узгоджені з індивідуальними характеристиками навчально-пізнавальної діяльності учнів [1, 503].

Освіта в Канаді регламентована законами провінцій і територій, тому спостерігаємо відсутність уніфікованого підходу до розв'язання проблеми реалізації інклюзивної моделі навчання. Школи провінції Нью-Брансуїк послуговуються принципами універсального дизайну навчання, що були сформульовані в 1990 рр. XX ст. американцями А. Мейер (A. Meyer) і Д. Роуз (D. Rose) та які поширював Центр технічної підтримки інклюзивної освіти (CAST, США). На сучасному етапі концепцію А. Мейер і Д. Роуз (D. Rose) вважають провідною в міжнародному русі за реформування шкіл на підставі інклюзивних цінностей. Постійно веб-сайти Центру технічної підтримки й Національного центру універсального дизайну навчання систематично інформують користувачів про інновації, результати досліджень, розробки в галузі допоміжних технологій.

Структурно УДН американських дослідників не відрізняється від триблокової моделі Дж. Кац і містить три взаємопов'язаних блоки. Проте, на відміну від триблокової моделі Дж. Кац, що охоплює весь комплекс проблем школи, УДН від розробників «CAST» спрямований на активізацію розумової діяльності кожного учня для поліпшення академічної успішності. Підґрунтям для розроблення УДН є положення про відмінності в обробленні інформації, що залежать від особливостей функціонування трьох основних мереж мозку (мережа розпізнавання, стратегічна мережа та афективна мережа). У практичному вимірі вчитель повинен володіти педагогічними прийомами / методами для урізноманітнення способів: отримання, оброблення та інтеграції інформації усіма учнями; варіативності способів продукування й демонстрації знань усіма учнями; впливу на мотивацію всіх учнів. УДН забезпечує теоретичне підґрунтя для розроблення ефективних уроків, методів навчання, навчальних матеріалів і системи оцінювання, що вможливають академічну успішність усіх учнів.

У перші роки після представлення підходу УДН існував у вигляді розрізнених методичних рекомендацій та переліку технічних можливостей для забезпечення особливих освітніх потреб. У 2008 р. дослідницька команда Центру («CAST») розробила систему УДН та узагальнила рекомендації для використання. Із 2011 р. розробники УДН постійно поновлюють базу графічними організаціями, відповідями на питання користувачів

та іншими функціями, що полегшують використання УДН із дотриманням трьох основних принципів: залучення учнів, представлення інформації і продукування знань. Для кожної з цих областей виділяються конкретні контрольні параметри, а потім наведені приклади практичних пропозицій [15].

УДН (CAST, США) широко використовують не лише в школах а й у вищих навчальних закладах Канади. Наприклад, передбачено додатковий час для виконання тестів студентам з особливими освітніми потребами та додаткові завдання студентам, які завершують виконання завдань до закінчення терміну. Універсальний дизайн добре зарекомендував себе в системі післядипломної освіти, що надає послуги для людей з інвалідністю. Такі університети Канади як Університет Трент («Trent University, Peterborough»), Університет Торонто («University of Toronto, Scarborough»), навчають викладачів застосовувати УДН у педагогічній діяльності. Попри необхідність витратити час на

оволодіння системою УДН, факультети повідомляють про тривалий вплив системи УДН на покращення академічної успішності всіх студентів.

Отже, виокремлено два типи універсального дизайну навчання, якими послуговується система освіти Канади для задоволення освітніх потреб усіх учнів загальноосвітньої школи: УДН американських дослідників, що спрямований на активізацію розумової діяльності кожного учня для поліпшення академічної успішності та УДН канадських авторів, що охоплює діяльність усієї школи. Докладний аналіз сутності УДН США дозволив зробити висновок, що блок 2 триблокової моделі Дж. Кац частково корелює з УДН американських розробників у царині методичного забезпечення навчально-виховного процесу інклюзивної школи. Перспективними вважаємо дослідження сутності прийомів, що дозволяють учням варіювати шляхи отримання, обробки та інтеграції інформації, способів продукування знань та їх мотивації.

### Список використаних джерел

1. Beecher, M. S. & Sweeny, M. (2008) Closing the achievement gap with curriculum enrichment and differentiation: One school's story. *Journal of Advanced Academics*. Vol. 19. – P. 502-530. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ810785.pdf>
2. Brown, J. L. (2004) Making the Most of Understanding by Design. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD): Alexandria, VA
3. Brusca-Vega, R., Brown, K., Yasutake, D. (2011) Science Achievement of Students in Co-Taught, Inquiry-Based Classrooms. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*. – 2011. – Vol. 17, № 1. P. 23-31.
4. Connel, B. R., Jones, M., Mace, R., Mueller, J., Mullick, A., Ostroff, E., Sanford, J., Steinfeld, E., Story, M., Vanderheiden, (1997). The Principles of Universal Design (Version 2.0) The Center for Universal Design. NC: North Carolina State University. URL: [https://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/pubs\\_p/docs/udffile/chap\\_3.pdf](https://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/pubs_p/docs/udffile/chap_3.pdf)
5. Drake, S. & Burns, R. C. (2004) Meeting Standards Through Integrated Curriculum, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.
6. Katz, J., Porath, M., Bendu, C., & Epp, B. (2012) Diverse Voices: Middle years students' insights into life in inclusive classrooms. *Exceptionality Education International*. – 2012. – Vol. 22(1). – P. 2-16.
7. Katz, J. (2013) The Three Block Model of Universal Design for Learning (UDL): Engaging students in inclusive education / *Canadian Journal of Education*. 2013. – Vol. 36, № 1. – P. 153-194.
8. King-Sears M. Universal design for learning. *Learning Disability Quarterly*. – 2009. – Vol. 32(4). – P. 199-201.
9. Marzano, R. J., Pickering, D. J., Arredondo, D. E., Blackburn, G. J., Brandt, R. S. (2006) Dimensions of Learning: Teacher's manual 2nd Edition, 2006. – 16 p. – URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/e361/31ef5444f76cbcf8481b0b48d192609aeb1c.pdf>
10. Marzano, R. J., Pickering, D., McTighe, J. (1993) Assessing Student Outcomes: Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model, Association for Supervision and Curriculum Development. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED461665.pdf>
11. National Center on Universal Design for Learning. URL: [http://www.udlcenter.org/advocacy/faq\\_guides/general](http://www.udlcenter.org/advocacy/faq_guides/general)
12. Parekh, G. A. (2013) Case for Inclusive Education Toronto District School Board. URL: <http://www.tdsb.on.ca/Portals/research/docs/reports/A%20Case%20for%20Inclusive%20Education13Aug13.pdf>
13. Porter, G. L. (2008) Making Canadian schools inclusive: A call to action. *Education Canada: Canadian Education Association*. Vol 48(2). – P. 62-66.
14. Tomlinson, C. A., Moon, T., Imbeau, M. B. (2015) Assessment and student success in a differentiated classroom, ASCD Professional Learning Services, URL: <http://www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/publications/assessment-and-whitepaper.pdf>
15. William, D., Lee, C., Harrison, C., Black, P. (2004) Teachers developing assessment for learning: Impact on student achievement. *Assessment in Education Principles Policy and Practice*. – 2004. – Vol. 11(1). – P. 49-65.

### Бондар Т. И. Реализация инклюзивной модели образования в Канаде

В статье охарактеризованы особенности универсального дизайна обучения, который призван обеспечивать индивидуальные образовательные потребности учащихся с инвалидностью в инклюзивном классе и налаживать взаимодействие коллектива общеобразовательной школы в Канаде. Выделены условия, которые сделали разработку универсального дизайна обучения в Канаде. Представлена «трехблочная модель универсального дизайна обучения» автора Дж. Кац (J. Katz), которую активно распространяет Канадский центр исследований инклюзивного образования в рамках содействия

развитию инклюзивного образования как национальную концепцию реализации инклюзивного образования в Канаде. Представлено основательный анализ особенностей каждого блока УДН, охватывающих социальное и нравственное обучение, инклюзивные методы обучения и общие вопросы организации коллектива школы. Акцентировано внимание на универсальном дизайне обучения американских исследователей А. Мейер (A. Meyer) и Д. Роуз (D. Rose). Несмотря на некоторые различия между американским и канадским подходом, в целом УДН считают эффективным инструментом организации инклюзивного образования в Канаде

*Ключевые слова:* универсальный дизайн обучения, инклюзивное образование, специальное образование, дети с особыми образовательными потребностями, инклюзивные методы обучения, успеваемость всех учащихся, формирование коллектива школы.

#### **Bondar T. Inclusive education model implementation in Canada**

*The article characterizes two types of the universal design for learning as an approach to provide the individual needs of students with disabilities in the inclusive environment and to establish the effective interaction at schools in Canada. The are "Three Block Model of Universal Design for Learning" developed by J. Katz and Universal Design for Learning by A. Meyer and D. Rose, American scholars. The three-block model of universal design for learning (J. Katz) is being promoted as the national concept in implementing the inclusive education in Canada. To help teachers manage the UDL model, UDL is broken into three blocks. The first block examines Social and Emotional Learning, and involves building compassionate learning communities, in which all students feel safe and valued. In the second block of this model, called Inclusive Instructional Practice, physical and instructional environments are designed so that students have access to differentiated learning opportunities in order to address their varied learning modes. In the final block of the UDL model, Systems and Structures, provincial policy, funding, staffing, and other administrative practices are explored in the light of promoting an inclusive school system.*

*The UDL by A. Meyer and D. Rose used in Canadian schools alongside with J. Katz's model is considered an effective approach to the implementation of the inclusive education system in Canada. It is a framework to improve and optimize teaching and learning for all people based on scientific insights into how humans learn. The three networks including affective, recognition, and strategic answer three basic questions of why, what and how students learn. Affective network or engagement that answers 'why' question makes learning purposeful motivating learners and stimulating their interest. Understanding recognition network ('what' question) makes teachers present information and content in different ways that also motivate learners for learning. Strategic network (how) goes into action and expression of the knowledge students learned. Teachers are expected to differentiate the ways that students can express what they know. As part of its mission to bust all barriers to learning, CAST (USA) researches and develops innovative solutions to make education more inclusive and effective by applying the principles of Universal Design for Learning.*

*Key words:* universal design for learning, inclusive education, special education, children with special educational needs, inclusive methods of teaching, academic performance of all students, developing administration.

Стаття надійшла до редколегії 11 лютого 2018 р.

УДК 351.745.5 (371.3)

**Валентин БОНДАРЕНКО**

*кандидат педагогічних наук, доцент  
професор кафедри тактико-спеціальної підготовки  
Навчально-наукового інституту № 3 Національної академії внутрішніх справ,  
м. Київ, Україна  
E-mail: guryavvb@ukr.net*

**ОБґРУНТУВАННЯ ПРАКТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ  
ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ  
ПАТРУЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ**

*Проаналізовано керівні документи, що регламентують особливості професійного навчання працівників Національної поліції України та підходи науковців до проблем професійної підготовки майбутніх правоохоронців. Встановлено, що часткове вирішення проблем професійної спрямованості підготовки майбутніх працівників патрульної поліції можливе завдяки удосконаленню змісту ситуаційних задач під час відпрацювання сценаріїв. Перспективним напрямом підвищення якості професійної освіти поліцейських є розроблення і впровадження в педагогічний процес з тактичної і вогневої підготовки змодельованих ситуаційних завдань, які передбачатимуть застосування поліцейських заходів примусу відповідно до правових підстав.*

*Ключові слова: Національна поліція України, патрульна поліція, професійна підготовка, сценарії.*

Підготовка працівника патрульної поліції як носія нової ідеології сервісної функції вимагає перегляду та удосконалення ключових напрямів педагогічного процесу [3; 5]. Аналіз спеціальної літератури засвідчив наявність у системі професійного навчання поліцейських чотирьох основних складових: первинна професійна підготовка; підготовка у вищих навчальних закладах зі специфічними умовами навчання; післядипломна освіта; служба підготовка [9]. Ці складові повинні забезпечувати належну якість відомчої освіти та бути спрямованими на підготовку компетентного фахівця. Однак відомо, що якісна освіта – це не рівень знань, а перед усім – вміння їх застосовувати в конкретній ситуації. Опитування діючих працівників патрульної поліції свідчать, що значна кількість осіб, які володіють вагомим обсягом теоретичних знань, зазнають труднощів та не в змозі їх використовувати на практиці.

Аналіз відомчих документів дає підстави виокремити низку законів України та наказів МВС і Національної поліції України, що регламентують професійне навчання поліцейських. Заслуговує на увагу наказ МВС України від 25.11.2016 р. № 1252 «Про затвердження Концепції реформування освіти в Міністерстві внутрішніх справ України» [8]. Концепція передбачає створення науково обґрунтованої методологічної основи інноваційного розвитку системи освіти у МВС, визначення підходів до оптимізації мережі вищих навчальних закладів МВС, удосконалення освітнього процесу, забезпечення тісного взаємозв'язку науки і практики, максимальне сприяння вирішенню завдань мо-

дернізації підготовки кваліфікованого персоналу, який матиме поглиблені теоретичні знання і практичні навички та буде спроможний на високому професійному рівні захищати територіальну цілісність країни, її кордони, права свободи та інтереси громадян, протидіяти злочинності, забезпечувати публічну безпеку та порядок у державі. Концепцією передбачено реформування освіти у напрямі вдосконалення змісту та запровадження трирівневої системи підготовки. Перший рівень – первинна професійна підготовка. Другий – підготовка фахівців освітніх рівнів бакалавра та магістра з відрядженням за підсумками державного атестування, до комплектуючих органів та призначення на посади. Третій – підготовка керівного складу відповідно до навчальних програм управлінського змісту (перепідготовка, підвищення кваліфікації).

Одним із головних завдань концепції реформування освіти передбачено забезпечення тісного взаємозв'язку науки і практики та підготовку кваліфікованого персоналу, який матиме поглиблені теоретичні знання і практичні навички. Це, відповідно, вимагає подальших наукових досліджень спрямованих на вивчення, обґрунтування та впровадження практичної складової в освітній процес майбутніх працівників Національної поліції України.

Для виконання обов'язків працівника патрульної поліції необхідно пройти курс первинної професійної підготовки (спеціалізації). Тому зосередимо увагу саме на цій складовій системи професійного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив підвищену увагу науковців до питань удосконалення освітнього процесу майбутніх працівників правоохоронних органів. В наукових працях В. І. Бабенка, О. М. Бандурка, Я. Г. Бондаренка, С. М. Безпалого, О. В. Діденка, О. А. Моргунова, В. І. Пліска, С. М. Решка, В. В. Сергієнко, В. В. Сокурєнка, Д. В. Столярова, О. М. Тогочинського, О. М. Івлева, О. І. Федоренко, Г. Х. Яворської, О. А. Яреценка та інших учених обґрунтовано новітні методики навчання, технологій формування різноманітних компетентностей, організаційних складових системи професійного навчання поліцейських та наголошується на необхідності запровадження практичної складової в підготовку майбутніх фахівців правоохоронних органів. Науковцями детально вивчалися вимоги до підготовленості кандидатів до вступу на службу в поліцію [3; 5], надавалися рекомендації щодо вдосконалення первинної професійної підготовки поліцейських [1; 4; 7], службової підготовки [3; 10].

Низка науковців рекомендує використовувати досвід запровадження практичної складової у професійну підготовку працівників патрульної поліції зарубіжних країн [2; 6; 10]. Однак, його впровадженню повинна передувати адаптація відповідно до історичних традицій і національних особливостей формування системи професійної підготовки працівників правоохоронних органів. Так, у науковій праці [2, 108] виокремлено низку спільних принципів і підходів притаманних системі професійної підготовки працівників патрульної поліції зарубіжних країн, серед яких: раціональність, конкретність навчання; практична спрямованість навчання; активність і професійна спрямованість підготовки працівників поліції, що досягають використанням активних методів навчання, відтворенням на заняттях ситуацій, що виникають у поліцейській діяльності, проведенням виїзних занять безпосередньо в органах та підрозділах поліції; застосування в освітньому процесі передових наукових теорій, власних науково-практичних досліджень та практичного досвіду роботи в поліції інструкторів та викладачів; постійне здійснення «зворотного зв'язку» між навчальним процесом і практикою; міжнародна інтеграція до спільної поліцейської діяльності, що сприяє подоланню відмінностей в національних системах професійного навчання. Ключовим напрямом підготовки поліцейських зарубіжних країн є практична спрямованість.

Аналіз освітнього процесу слухачів курсу первинної професійної підготовки поліцейських, яких вперше прийнято на службу в поліцію на посади інспекторів патрульної поліції свідчить

про поступове посилення практичної спрямованості за рахунок відпрацювання здобутих практичних навичок під час проходження сценаріїв. Проте, не зважаючи на позитивні зрушення, загальний рівень професійної підготовленості працівників патрульної поліції лишається низьким. З огляду на вищезазначене та зважаючи на недостатнє наукове обґрунтування і розробленість практичної складової – актуальність дослідження очевидна.

Стаття висвітлює результати наукових досліджень відповідно до пункту 4.2 «Удосконалення форм та змісту навчально-методичної роботи в системі відомчої освіти» основних напрямів наукових досліджень Національної академії внутрішніх справ на 2014–2017 рр. (наказ НАВС від 11.11.2013 № 1511).

Метою статті є теоретичне обґрунтування практичної складової освітнього процесу майбутніх працівників патрульної поліції під час проходження курсу первинної професійної підготовки.

Професійною програмою первинної професійної підготовки поліцейських, яких вперше прийнято на службу в поліцію на посади інспекторів патрульної поліції на відпрацювання сценаріїв передбачено 110 годин навчального часу (поєднання предмету «професійне навчання» нормативної частини та власне рольових ігор варіативної частини програми). Для підготовки слухачів рекомендовано до використання понад 80 ситуаційних задач, які структуровано у три групи. Перша група – *виклик до помешкання* передбачає 21 задачу за чотирма темами («Бійка в громадському місці»; «Вбивство в квартирі»; «Домашнє насильство»; «Сварка в квартирі»). Друга – *зупинка автомобіля*, яка містить 34 задачі за шістьма темами («Водій у стані сп'яніння»; «Зупинка автомобіля за порушення ПДР»; «Парковка автомобіля»; «Зупинка автомобіля з пасажиром»; «ДТП»; «Зупинка автомобіля, який перебуває у розшуку»). У третю групу виокремлено *події на вулиці* – 32 ситуаційні задачі («Бійка біля клубу»; «Грабіж»; «Конфлікт з учасником бойових дій»; «Розбійний напад»; «Розпивання спиртних напоїв у громадських місцях»; «Сварка чоловіка та жінки»). Тематика та фабули ситуаційних задач розроблені відповідно до викликів із якими доводиться стикатися працівникам патрульної поліції під час виконання службових обов'язків.

Мета ситуаційних задач – сформувати у слухачів алгоритм та навички правильних дій у вирішенні службових ситуацій, що пов'язані із порушенням публічного порядку громадянами, злочинами проти життя та здоров'я особи, злочинами проти власності, порушенням безпеки дорожнього

руху. Кожна ситуаційна задача передбачає низку завдань: 1) навчити алгоритму правомірних та безпечних дій у визначеній ситуації; 2) удосконалити принцип «контакт та прикриття», ефективну комунікацію, заходи особистої безпеки, володіння нормативно-правовою базою, надання домедичної допомоги, застосування заходів поліцейського примусу та прийомів самозахисту; 3) сприяти розвитку психологічної стійкості, сміливості, рішучості та впевненості в своїх діях.

Сутність ситуаційної задачі полягає в інсценуванні певної події (правопорушення), в якій ролі порушників та патрульних поліцейських виконують слухачі. Зазвичай, на роль патрульних призначають дві особи (якщо сценарієм передбачено виклик допоміжних сил – чотири особи), порушників (статистів) – залежно від фабули ситуаційної задачі – 2–5. Оцінюють дії слухачів, вказують на допущені помилки, надають рекомендації три інструктори. Один із яких фахівець тактичної підготовки, інший – законодавчого блоку та особа компетентна в наданні долікарської допомоги. Головна вимога до інструкторів – наявність практичного досвіду та відповідальне відношення до педагогічного процесу.

На рис. 1. зображено алгоритм виконання ситуаційних задач під час проведення сценаріїв зі слухачами курсів первинної професійної підготовки поліцейських. Перший етап відпрацювання сценаріїв – доведення мети, завдань, фабули ситуаційної задачі; розподіл ролей; інструктаж для статистів і осіб, які виконують ролі інспекторів патрульної поліції; оснащення діючих осіб спеціальним спорядженням. Повноцінне та якісне виконання ситуаційних задач можливе лише при наявності відповідного матеріально-технічного забезпечення. Для проведення сценаріїв за трьома групами необхідно: два автомобілі, дві радіостанції, дві поясні системи зі спорядженням, індивідуальна аптечка, два бронежилети, нагрудна камера, драгер, планшет, бланкова продукція (постанова та протокол про адміністративне правопорушення, акт евакуації транспортного засобу, акт медичного огляду з метою виявлення стану алкогольного, наркотичного чи іншого сп'яніння або перебування під впливом лікарських препаратів, що знижують увагу та швидкість реакції).

Наступний етап – виконання ситуаційної задачі. Головною вимогою – є максимальне наближення умов до реальних. Виконання ситуаційної задачі передбачає здійснення низки послідовних дій, які змінюються залежно від фабули, розвитку подій (непоко́ра, супротив, намагання зникнути, завдати шкоди поліцейському тощо), наслідків. Однак послідовність визначеного алгоритму дій

для переважної більшості ситуаційних задач є спільною, а саме: доповідь черговому; розподіл ролей («контакт та прикриття»); увімкнення нагрудної камери; необхідність відрекомендуватися (назвати прізвище, посаду, спеціальне звання, за вимогою пред'явити службове посвідчення та назвати причину звернення); встановлення осіб та перевірка їх по системі АРМОР); складання адміністративних протоколів тощо. Залежно від розвитку подій і наслідків, передбачено застосування поліцейських заходів примусу, надання домедичної допомоги, виклик допоміжних сил тощо.

Завершальний етап – підведення підсумків та оцінювання дій слухачів. Оцінюванню дій передують обговорення п'яти ключових питань, які задають виконавцям ситуаційної задачі: «Що бачив?»; «Що відчував?»; «Що зробив би краще?»; «Чи правильно все зробив?»; «Чи законні були дії?». Оцінюються дії слухачів за низкою критеріїв: комунікація; власний психологічний та емоційний контроль; оперування правовою базою, точність кваліфікації дій правопорушників; взаємодія за принципами «Контакт та прикриття»; дотримання заходів особистої безпеки; застосування заходів поліцейського примусу; домедична допомога; правомірність дій; складання адміністративних матеріалів.

Опитування інструкторів, задіяних у відпрацюванні сценаріїв, дає підстави констатувати, що якість навчання під час застосування ситуаційних задач зростає при достатній теоретичній підготовленості та сформованості необхідних умінь і навичок у слухачів. Як наслідок – слухач опановує практичні знання, у нього формуються відповідні уміння, які необхідні для ефективного виконання службових завдань під час професійної діяльності.

Аналіз ситуацій практичної діяльності свідчить, що у переважній більшості випадків працівники патрульної поліції не готові до застосування поліцейських заходів примусу, особливо вогнепальної зброї (навіть коли виникали правові підстави для її застосування), у правоохоронців виникав страх із-за можливих наслідків. Тобто уміння і навички щодо швидкого прийняття рішення до застосування поліцейських заходів примусу в екстремальних ситуаціях відповідно до правових підстав сформовані не в достатній мірі. Це зокрема свідчить про необхідність подальшого впровадження практичної складової в освітній процес слухачів курсів первинної професійної підготовки поліцейських.

Отже, для підвищення ефективності ситуаційних задач необхідно удосконалити їх зміст відповідно до вимог сьогодення та деталізувати алгоритм дій кожної ситуаційної задачі. З метою подальшого посилення практичної складової



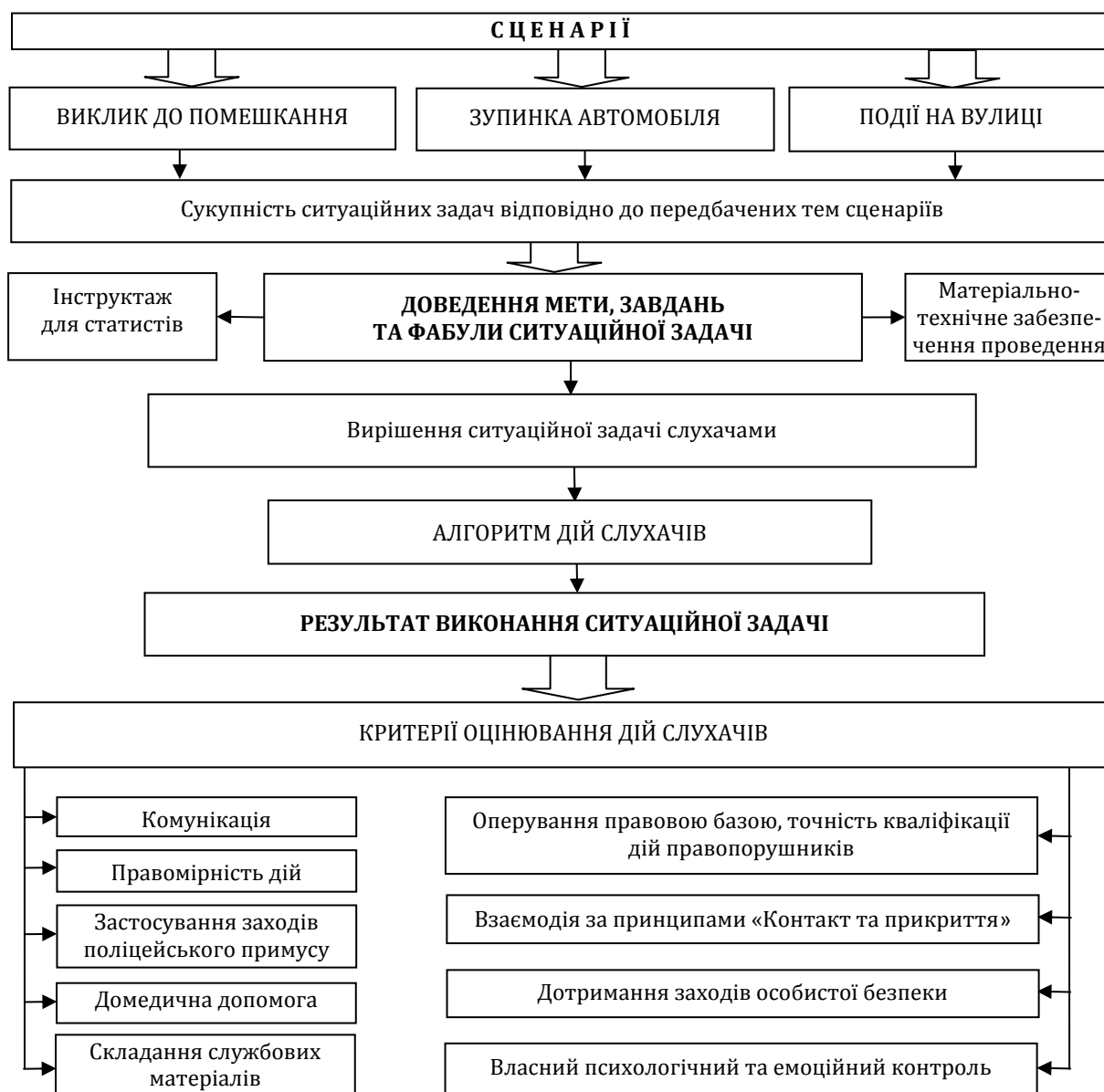


Рисунок 1 – Алгоритм відпрацювання сценаріїв слухачами курсів первинної професійної підготовки поліцейських

варто розробляти та впроваджувати в педагогічний процес з тактичної і вогневої підготовки змодельованих ситуаційних завдань, які передбачатимуть застосування поліцейських заходів примусу (фізичної сили, спеціальних засобів та вогнепальної зброї) відповідно до правових підстав.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у теоретичному обґрунтуванні, розробленні, експериментальній перевірці ефективності ситуаційних завдань та впровадження їх в освітній процес слухачів курсу первинної професійної підготовки під час вивчення навчальних предметів професійно-практичної спрямованості.

### Список використаних джерел

1. Бондаренко В. Особливості програм первинної професійної підготовки працівників Національної поліції України / В. Бондаренко // Молодіжний науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Серія : фізичне виховання і спорт. – Луцьк, 2017. – Випуск 25. – С. 43-49.
2. Бондаренко В. В. Досвід підготовки працівників патрульної поліції Європейських країн [Електронний ресурс] / В. В. Бондаренко // Юридична психологія. – 2017. – № 1 – С. 102-110. – Режим доступу: <http://psychped.naiu.kiev.ua/images/documents/vupysk-1-2017/ukr/3-1.pdf> – Назва з екрана.
3. Бондаренко В. В. Пути совершенствования профессиональной подготовленности работников подразделений патрульной службы Национальной полиции Украины [Електронний ресурс] / В. В. Бондаренко // Актуальные проблемы огневой, тактико-специальной и профессионально – прикладной физической подготовки : сборник материалов III Международной научно-методической конференция. – Могильов : Могильовский институт МВД

- Республики Беларусь, 2016. – С. 319–324. – Режим доступу: [http://www.institutemvd.by/components/com\\_chronoforms5/chronoforms/uploads/20161118100646\\_Bondarenko.pdf](http://www.institutemvd.by/components/com_chronoforms5/chronoforms/uploads/20161118100646_Bondarenko.pdf) – Назва з екрана.
4. Вереньга Ю. В. Фізичний стан вперше прийнятих на службу працівників ОВС України / Ю. В. Вереньга, К. В. Пронтенко, В. В. Бондаренко, С. М. Безпалый // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2013. – № 5. – С. 18–23.
  5. Долгополова М. М. Окремі питання професійної підготовки поліцейських / І. С. Кравченко, М. М. Долгополова // Світовий досвід підготовки кадрів поліції та його впровадження в Україні : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – Дніпропетровськ – 2016. – С. 178–180.
  6. Заросило В. О. Реалізація зарубіжного досвіду в процесі трансформації міліції України у Національну поліцію України : адміністративний аспект / В. О. Заросило, О. С. Федченко. – К. : «МП Леся», 2016. – 216 с.
  7. Моргунов О. А. Удосконалення фізичної підготовки правоохоронців МВС України на початковому етапі навчання [Електронний ресурс] / О. А. Моргунов // Честь і закон. – 2014. – № 2. – С. 46–49. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Chiz\\_2014\\_2\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Chiz_2014_2_10). – Назва з екрана.
  8. Про затвердження Концепції реформування освіти в Міністерстві внутрішніх справ України [Електронний ресурс] : наказ МВС України від 25 листоп. 2016 р. № 1252. – Режим доступу: [http://www.cct.com.ua/2016/25.11.2016\\_1252.htm](http://www.cct.com.ua/2016/25.11.2016_1252.htm). – Назва з екрана.
  9. Про Національну поліцію [Електронний ресурс] : Закон України від 2 лип. 2015 р. № 580-VIII. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/580-19>. – Назва з екрана.
  10. Столярів Д. В. Шляхи удосконалення службової підготовки поліцейських з урахуванням досвіду країн ЄС та США / Д. В. Столярів / Особливості підготовки поліцейських в умовах реформування системи МВС України : зб. матеріалів I міжнар. наук.-практ. конф. – Харків : ХНУВС, 2016. – С. 160–164.

## References

1. Bondarenko, V. (2017) Osoblyvosti program pervynnoyi profesijnoyi pidgotovky pracivnykiv Nacionalnoyi policiji Ukrainy [Features of programs of primary vocational training of employees of the National Police of Ukraine] *Molodizhnyj naukovyj visnyk Volynskogo nacionalnogo universytetu imeni Lesi Ukrainky, Youth Scientific Bulletin of the Volyn National University named after Lesia Ukrainka*, vol. 25, pp. 43–49 [in Ukrainian].
2. Bondarenko, V. V. (2017) Dosvid pidgotovky pracivnykiv patrolnoyi policiji Yevropejskych krayin [Experience of training of patrol police officers of European countries] *Yurydychna psykholohiia, Legal psychology*, 1 pp. 102–110. Retrieved from <http://psychped.naiu.kiev.ua/images/documents/vypusk-1-2017/ukr/3-1.pdf> [in Ukrainian]
3. Bondarenko, V. V. (2016) Puti sovershenstvovaniia professional'noj podgotovlennosti rabotnikov podrazdelenij patrol'noj sluzhby Nacional'noj policii Ukrainy [Ways to improve the professional preparedness of the patrol service of the National Police of Ukraine]. *Aktual'nye problemy ognevoj, taktiko-special'noj i professional'no – prikladnoj fizicheskoy podgotovki, Actual problems of fire, tactical-special and professional-applied physical training : sbornik materialov III Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencija*. pp. 319–324. Retrieved from [http://www.institutemvd.by/components/com\\_chronoforms5/chronoforms/uploads/20161118100646\\_Bondarenko.pdf](http://www.institutemvd.by/components/com_chronoforms5/chronoforms/uploads/20161118100646_Bondarenko.pdf) [In Russian].
4. Verenka, Yu.V., Prontenko, K.V., Bondarenko, V.V., & Bezpalyy, S.M. (2013). Fizychnyi stan vperше pryinyatykh na sluzhbu pratsivnykiv OVS Ukrainy [The physical state of the first time taken to the service of the officers of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine]. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biologichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu, Pedagogy, psychology and medical-biological problems of physical education and sports*, 5, 18–23 [in Ukrainian].
5. Dolgopolova, M. M. & Kravchenko, I. S. (2016) Okremi pytannya profesijnoyi pidgotovky policejskych. [Some issues of police training ] *Svitoviy dosvid pidgotovky kadriv policiji ta jogo vprovadzhennya v Ukraini, Svitoviy dosvid pidgotovky kadriv policiji ta jogo vprovadzhennya v Ukraini : materialy Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferenciji*. pp. 178–180. [in Ukrainian].
6. Zarosylo, V. O. & Fedchenko, O. S. (2016) Realizaciya zarubizhnoho dosvidu v procesi transformaciyi miliciji Ukrainy u Nacionalnu policiju Ukrainy : administratyvnyj aspekt. [Realization of foreign experience in the process of transformation of the police of Ukraine into the National Police of Ukraine: administrative aspect] Kyiv. S. 216. [in Ukrainian]
7. Morhunov, O.A. (2014). Udokonalennia fizychnoi pidhotovky pravookhorontsiv MVS Ukrainy na pochatkovomu etapi navchannia [Improvement of physical training of law enforcement officers of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine at the initial stage of training]. *Chest i zakon, Honor and law*, 2, 46–49. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Chiz\\_2014\\_2\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Chiz_2014_2_10) [in Ukrainian].
8. Nakaz MVS Ukrainy pro zatverdzhennia Kontseptsii reformuvannia osvity v Ministerstvi vnutrishnikh sprav Ukrainy: vid 25 lystop. 2016 r. No. 1252 [Order of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine on the approval of the Concept of Education Reform in the Ministry of Internal Affairs of Ukraine from November 25, 2016, No. 1252]. (n.d.). [www.cct.com.ua](http://www.cct.com.ua). Retrieved from [http://www.cct.com.ua/2016/25.11.2016\\_1252.htm](http://www.cct.com.ua/2016/25.11.2016_1252.htm) [in Ukrainian].
9. Zakon Ukrainy pro Natsionalnu politsiu: vid 2 lyp. 2015 r. No. 580-VIII [Law of Ukraine on National Police from July 2, 2015, No. 580-VIII]. (n.d.). [zakon2.rada.gov.ua](http://zakon2.rada.gov.ua). Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/580-19> [in Ukrainian].
10. Stolyarov, D. V (2016) Shlyaxy udokonalennya sluzhbovoyi pidgotovky policejskych z uraxuvanniam dosvidu krayin YeS ta SShA [Ways of improving police training, taking into account the experience of the EU and the USA.]. *Osoblyvosti pidgotovky policejs'kych v umovax reformuvannya systemy` MVS Ukrainy. Features of Police Training in the Reform of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine : zb. materialiv I mizhnar. nauk.-prakt. konf., Kharkiv* pp. 160–164. [in Ukrainian].

### **Бондаренко В. Обоснование практической составляющей образовательного процесса будущих работников патрульной полиции**

Проанализированы руководящие документы, регламентирующие особенности профессионального обучения работников Национальной полиции Украины и подходы ученых к проблемам профессиональной подготовки будущих правоохранителей. Установлено, что частичное решение проблем профессиональной направленности подготовки будущих работников патрульной полиции возможно благодаря совер-

шенствование содержания ситуационных задач во время отработки сценариев. Перспективным направлением повышения качества профессионального образования полицейских является разработка и внедрение в педагогический процесс с тактической и огневой подготовкой смоделированных ситуационных задач, которые будут предусматривать применение полицейских мер принуждения в соответствии с правовыми основаниями.

*Ключевые слова:* Национальная полиция Украины, патрульная полиция, профессиональная подготовка, сценарии.

#### **Bondarenko V. Justification of the practical component of the educational process of future police patrol staff**

*The analysis of the guidance documents regulating the peculiarities of vocational training of the employees of the National Police of Ukraine is carried out. It is determined that one of the main tasks of the concept of reforming education at the Ministry of Internal Affairs of Ukraine is to ensure a close relationship between science and practice and the training of skilled personnel who will have in-depth theoretical knowledge and practical skills. The approaches of scientists to the problems of professional training of future law enforcement officers are analyzed. It was established that the introduction of a practical component in the educational process of students and students is a promising direction for improving the training of police officers.*

*An analysis of the educational process of primary school vocational training for police officers who were first taken into police service for the position of patrol police inspectors testifies to a gradual increase in practical orientation due to the development of acquired practical skills during the passage of scenarios. Submitted to the topics of the scripts recommended by the professional program. The essence of situational problems, the purpose of which is to form the listeners of the algorithm and the skills of correct actions in solving official situations connected with violation of public order by citizens, crimes against life and health of a person, crimes against property, violation of traffic safety.*

*The algorithm for performing a situational task involves a series of successive stages. The first stage – the achievement of goals, tasks, tasks of the situational task; distribution of roles; training for statisticians and persons performing the role of patrol police inspectors; equipment of operating persons with special equipment. It is proved that full-fledged and qualitative fulfillment of situational problems is possible only with the availability of appropriate logistics. The next stage is the execution of a situational task. This stage involves the implementation of a series of consistent actions, which vary depending on the plot, the development of events, consequences. The main requirement – is the maximum approximation of the conditions to the real. The final stage is the summing up and evaluation of the listeners' actions.*

*It has been established that the partial solution of the problems of professional orientation of the training of future patrol police officers is possible due to the improvement of the content of situational tasks during the development of scenarios. A promising direction for improving the quality of professional training of police officers is the development and implementation of model tactical and fire preparation tasks in the pedagogical process that will involve the use of police coercive measures in accordance with legal grounds.*

*Key words:* National Police of Ukraine, patrol police, professional training, scenarios.

Стаття надійшла до редколегії 06.02.2018

УДК 373.2.011.3-051:303.4

### **Юлія ВОЛИНЕЦЬ**

*кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри дошкільної освіти  
Педагогічного інституту  
Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна*  
**e-mail:** y.volynets@kubg.edu.ua

### **Надія СТАДНІК**

*кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри дошкільної освіти  
Педагогічного інституту  
Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна*  
**e-mail:** n.stadnik@kubg.edu.ua

## **ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ДОШКІЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У статті висвітлюються та теоретично обґрунтовуються проблеми формування готовності майбутніх дошкільних педагогів до дослідницької діяльності. Визначені стадії формування дослідницьких умінь у майбутніх дошкільних педагогів: інформаційна, змістово-технологічна та перетворювально-результативна. Охарактеризовано етапи формування готовності майбутніх дошкільних педагогів до дослідницької діяльності. Встановлено та узагальнено об'єкт, критерії та методи діагностування відповідно до визначених структурних компонентів.*

*Ключові слова: професійна освіта, професійна діяльність, дошкільна освіта, етапи формування готовності майбутніх дошкільних педагогів до дослідницької діяльності, змістово-технологічне забезпечення, дослідницькі уміння, діти дошкільного віку.*

Україні XXI століття потрібні сучасні дошкільні фахівці з дошкільної освіти, конкурентоспроможні та з європейським рівнем кваліфікації з метою формування їхніх особистісно-професійних якостей і здібностей, а також здійснення особистісно орієнтованого підходу до дітей. Окреслена проблема зумовлена багатьма соціально-економічними чинниками, а її розв'язання значною мірою залежить від формування готовності майбутніх дошкільних педагогів до педагогічної діяльності. Випусник вищого педагогічного навчального закладу має використовувати увесь свій творчий потенціал для роботи з дітьми в закладах дошкільної освіти, діяльність якого базується на позиціях гуманності та сучасних принципах педагогічної роботи з дітьми.

Вихідні концептуальні положення щодо професійної підготовки майбутніх фахівців закладено у Конституції України (1996); законах України «Про освіту» (1996), «Про вищу освіту» (2004) «Про дошкільну освіту» (2001; 2012 р., зі змінами та доповненнями); «Базовому компоненті дошкільної освіти» (2012); Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) (1993); Національній доктрині розвитку освіти (2002); Концепції Європейської кредитно-трансферної

системи (ECTS) (2004); Проєкти Національної стратегії розвитку педагогічної освіти України на 2012–2021 роки (2011) та інших законодавчих і нормативних документах.

Розв'язання проблеми готовності майбутніх дошкільних педагогів до дослідницької діяльності багато в чому залежить від рівня сформованості у них дослідницьких умінь, що уможливорює здатності оперативно адаптуватись до умов закладу дошкільної освіти, успішно виконувати професійні функції дошкільного педагога.

Незважаючи на широкий науковий інтерес, проблема формування готовності майбутніх дошкільних педагогів до дослідницької діяльності у процесі фахової підготовки як запит соціуму і ознака сучасності професійної підготовки педагога ще не отримала належної уваги дослідників. Саме тому, розв'язання окресленої проблеми і зумовила наш інтерес до дослідження. Перед вищими навчальними закладами постає проблема не лише підвищення рівня опанування студентами теоретичних знань з фахових дисциплін, але й формування вмінь застосовувати їх для розв'язання професійних проблем дослідницьким шляхом.

Проблему формування готовності майбутніх дошкільних педагогів до дослідницької діяльності

серед інших важливих педагогічних питань у своїх працях та дослідженнях неодноразово порушували як українські теоретики і практики педагогічної науки, так і зарубіжні вчені й дослідники. Їхні підходи та погляди викликають певне зацікавлення в аспекті розгляду досліджуваної нами проблеми, а деякі стали підґрунтям наших досліджень.

Аналіз наукових праць вітчизняних і зарубіжних учених уможливив виокремлення основних складових фахової підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти (Л. Артемова, В. Базелюк, Г. Беленька, А. Богуш, В. Бондар, Н. Гавриш, О. Запорожець, Н. Кудикіна, Н. Лисенко, А. Люблінська, Т. Поніманська); їх готовності до дослідницької діяльності (С. Балашова, І. Іванюк, І. Каташинська, А. Клименюк, Г. Кловак, М. Князян, А. Кочетов); формування дослідницьких умінь (В. Андреев, С. Архангельський, В. Загвязінський, Н. Кузьміна, С. Мартиненко, В. Сластьонін).

Сучасна освіта стає все більш складною системою, яка висуває до майбутніх дошкільних педагогів та зокрема освітнього процесу високі вимоги. Саме тому, потрібно забезпечити системне підвищення якості підготовки майбутніх фахівців з дошкільної освіти для закладів дошкільної освіти, посилити орієнтованість освітніх програм професійної підготовки на запити споживачів. Незважаючи на існуючі напрацювання і запити практики щодо нашої проблеми ще не знайшли ґрунтового вирішення.

Мета статті: висвітлити та теоретично обґрунтувати проблему формування готовності майбутніх дошкільних педагогів до дослідницької діяльності та охарактеризувати етапи формування готовності майбутніх дошкільних педагогів до дослідницької діяльності.

Формування готовності є важливою умовою успішного виконання будь-якої діяльності, особливо коли йдеться про професійну компетентність педагога, яка розглядається в сучасних умовах як гарант успіху **професійної** діяльності. Обумовлено це складністю і багатогранністю навчально-виховного процесу. Потреба підготовки дошкільного педагога, здатного здійснювати професійну діяльність на дослідницькому рівні, зумовила наш інтерес у дослідженні окресленої проблеми.

Нами з'ясовано, що формування дослідницьких умінь у майбутніх дошкільних педагогів охоплює інформаційну (ознайомлення з особливостями професії вихователя), змістово-технологічну (формування дослідницьких процесів) та перетворювально-результативну (володіння методами дослідницької діяльності) стадій її формування. У зв'язку з цим охарактеризовано етапи формування дослідницьких умінь у майбутніх дошкільних

педагогів, що дозволило простежити взаємозв'язок стадій її формування з функціями в експериментальній системі, навчально-методичним забезпеченням з метою реалізації складових моделі та змістовно-процесуальними компонентами. У процесі дослідження розроблено модель формування дослідницьких умінь майбутніх дошкільних педагогів, яка відображає змістово-технологічне забезпечення навчально-виховного процесу вищого навчального педагогічного закладу.

Під час моделювання процесу формування дослідницьких умінь встановлено, що модель існує в межах цілісної фахової підготовки, враховує її мету, завдання, загальну структуру, складовою якої є дослідницька. Модель ґрунтується на загальнометодологічних, логіко-гносеологічних, активізувальних принципах, сприяє вдосконаленню фахової підготовки та управлінню дослідницькою діяльністю.

У процесі дослідження розроблено змістово-технологічне забезпечення формування дослідницьких умінь майбутніх дошкільних педагогів, під яким розуміємо сукупність взаємопов'язаних складових: змісту, форм і методів формування дослідницьких умінь студентів в умовах вищого начального закладу. Встановлено, що зміст підготовки базується на основних завданнях педагогіки вищої школи та практичних потреб закладах дошкільної освіти. З урахуванням зазначеного проаналізовано складові навчальних планів і робочих програм, підручників, навчально-методичних посібників і методичних рекомендацій з метою оптимізації процесу фахової підготовки, спрямованої на формування дослідницьких якостей та умінь.

Характеристику етапів формування дослідницьких умінь у студентів – майбутніх дошкільних педагогів закладів дошкільної освіти подаємо в *табл. 1*.

*В організаційному плані формування дослідницьких умінь у студентів – майбутніх дошкільних педагогів здійснено за такими етапами: I етап – навчання студентів I курсів, яке передбачає вивчення загальноосвітніх дисциплін із застосуванням проблемно-пошукових методів; II етап – навчання студентів II–III курсів, що пов'язане із практичним освоєнням фахових знань під час вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, окремих методик; III етап – навчання студентів IV курсів, завдяки якому відбувається оволодіння теоретичними знаннями з основ науково-дослідницької діяльності та практичними навичками щодо здійснення дослідницької роботи під час педагогічної практики; здійснюються апробація науково-педагогічних досліджень у практиці навчання*

*і виховання дітей дошкільного віку, узагальнення й оформлення результатів у курсових і бакалаврських роботах.*

Нами зроблено припущення, що ефективність формування дослідницьких умінь у майбутніх дошкільних педагогів у фаховій підготовці буде забезпечено за умов: прийняття майбутнім фахівцем дошкільної освіти гуманно-особистісного підходу як методологічної основи педагогічної взаємодії; формування стійкої позитивної внутрішньої мотивації до педагогічної діяльності загалом та до дослідницьких умінь як її структурного складника зокрема; розроблення змістово-технологічного забезпечення формування дослідницьких умінь майбутніх дошкільних педагогів з метою їхньої якісної фахової підготовки; взаємозв'язку мотиваційно-ціннісного, змістово-процесуального та дослідницького компонен-

тів формування дослідницьких умінь у майбутніх дошкільних педагогів.

Одержаними кількісними та якісними результатами доведено, що під час експерименту у студентів експериментальних груп порівняно з контрольними відбулися істотні позитивні зміни, що дало змогу розробити та експериментально перевірити змістово-технологічне забезпечення формування дослідницьких умінь майбутніх дошкільних педагогів.

У процесі експериментальної перевірки зазначено позитивну динаміку сформованості дослідницьких умінь *майбутніх* дошкільних педагогів *закладів дошкільної освіти*, подану в *табл. 2*.

*Результати експерименту підтвердили значне зростання показників рівнів сформованості дослідницьких умінь у майбутніх дошкільних педагогів, у яких в експериментальних групах висо-*

**Таблиця 1 – Характеристика етапів формування готовності майбутніх дошкільних педагогів закладів дошкільної освіти до дослідницької діяльності**

Функції в експериментальній системі	Методичне забезпечення (реалізація складових моделі)	Зміст готовності майбутніх вихователів ДНЗ до дослідницької діяльності
<b>Інформаційний етап</b>		
Ознайомлення з особливостями педагогічного фаху, основними вимогами, що ставляться до вихователя в ЗДО, надання наукової інформації, необхідної для розуміння важливості дослідницької діяльності в роботі дошкільного педагога	Вивчення курсів: «Вступ до спеціальності», «Педагогіка загалом», «Основи педагогічної майстерності», навчально-педагогічна практика в ЗДО	Позитивне ставлення до виховательського фаху, знання основних вимог до нього; формування соціальних мотивів, позитивної орієнтації на дослідницьку діяльність; прагнення до самовдосконалення
<b>Змістово-технологічний етап</b>		
Засвоєння знань методології педагогічного дослідження, формування дослідницьких умінь	Вивчення дисциплін: «Педагогіка дошкільна», «Психологія дитяча», «Основи педагогічних досліджень», «Формування дослідницьких умінь у майбутніх вихователів»; виконання самостійних студентських наукових досліджень, навчально-педагогічна практика в ЗДО	Системне оволодіння знаннями педагогіки наукового дослідження у ВНЗ та ЗДО; засвоєння норм дотримання державних стандартів щодо вимог та оформлення наукової роботи; розвиток умінь оперувати науковою інформацією в різних напрямках пошукової діяльності; оволодіння методами і методиками педагогічного дослідження; формування творчого ставлення до практичної фахової діяльності, бажань самопізнання, самоаналізу, самовдосконалення; вироблення умінь і навичок інноваційної діяльності
<b>Перетворювально-результативний етап (зміни на особистісному і змістово-процесуальному рівнях)</b>		
Формування позитивної «Я-концепції», дослідницьких умінь, творче самовдосконалення, трансформації в навичках організації науково-дослідницької роботи в ЗДО	Аналіз ступеня засвоєння знань і методологій педагогічного дослідження, розвиток позитивного ставлення до своєї дослідницької роботи і до організації дослідницької роботи з вихованцями; рефлексивна оцінка своїх дій під час проходження педагогічної практики	Вироблення навичок самоконтролю, самооцінки, вміння об'єктивно визначити розвиток особистісних рис, які забезпечують компетентність вихователя-дослідника

**Таблиця 2 – Динаміка сформованості дослідницьких умінь майбутніх дошкільних педагогів**

Експериментальні групи			Контрольні групи		
Рівні	Кількість студентів, у %	Етапи експерименту	Рівні	Кількість студентів, у %	Етапи експерименту
Високий	12,9	Констатувальний	Високий	13,4	Констатувальний
Середній	26,4		Середній	24,9	
Елементарний	60,7		Елементарний	61,7	
Високий	41,2	Формувальний	Високий	19,1	Формувальний
Середній	42,4		Середній	28,4	
Елементарний	16,4		Елементарний	52,5	

кий рівень становив – 41,2%, у контрольних – 19,1%, середній в експериментальних групах – 42,4%, у контрольних групах – 28,4%; елементарний в експериментальних групах – 16,4%, у контрольних групах – 52,5%.

Таким чином, можна зробити висновок: реалізація змісту формування дослідницьких умінь у майбутніх дошкільних педагогів передбачає інтеграцію змісту фахової підготовки і педагогічної практики, що дозволяє не лише створити умови для активного засвоєння студентами знань із основ дослідницької роботи, а й забезпечує цілісність і неперервність формування дослідницьких умінь у майбутніх дошкільних педагогів в умовах дошкільних закладах освіти.

Встановлено, що запропонований підхід сприяв оволодінню студентами понятійним апаратом, прискорив процес формування та застосування дослідницьких умінь на практиці. У результаті природного входження в професійне середовище, виконання науково-дослідницьких проектів і педагогічного експерименту в студентів розвивалися вміння формувати власні міркування, проводити дискусії, чітко висловлювати та відстоювати власну точку зору, творчо підходити до вирішення проблеми. Крім того, така організація навчальної діяльності значно підвищувала рівень розвитку компетентності, вміння адаптуватися до нових видів діяльності, створювала інтерес до

наукового пошуку, сприятливі умови для формування дослідницьких умінь.

У статті ми висвітлили та теоретично обґрунтували проблеми формування готовності майбутніх дошкільних педагогів до дослідницької діяльності, охарактеризували етапи формування готовності майбутніх дошкільних педагогів до дослідницької діяльності. Розроблена нами методика, педагогічного експерименту підтвердила свою ефективність і була тривалим педагогічним процесом, що передбачав застосування комплексу педагогічних впливів, який здійснювався шляхом поетапного оволодіння студентами – майбутніми дошкільними педагогами системою професійно-педагогічних установок, мотивів, ставлень, інтересів, формування знань, дослідницьких умінь, досвіду дослідницької діяльності у процесі вивчення теоретичних і методичних дисциплін, педагогічної практики, опрацювання науково-методичних джерел, участі у науково-дослідницькій діяльності.

Однак, проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальшого вивчення потребують такі питання, як: результативність дослідницької діяльності майбутніх дошкільних педагогів; удосконалення післядипломної підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів до дослідницької діяльності у процесі модернізації системи вищої освіти.

### Список використаних джерел

1. Волинець Ю. О. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до дослідницької діяльності / Ю.О. Волинець / Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку: компетентнісний підхід : моногр. // за заг. ред. Г. В. Беленької, О. А. Половіної. – Умань : ВПЦ «Візаві», 2015. – С. 161-181.
2. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
3. Закон України «Про вищу освіту» (Із змінами, внесеними згідно із Законом № 380 – IV від 26.12.2002) // Відомості Верховної Ради. – 2002. – № 20. – Ст. 134.
4. Закон України «Про вищу освіту» : науково-практичний коментар / М-во освіти і науки України ; за ред. В. Г. Кременя. – К. : СДМ-Студіо, 2002. – 323 с.
5. Закон України «Про дошкільну освіту» // Урядовий кур'єр. – 2001. – № 144. – С. 1-9.
6. Закон України «Про освіту»: від 23 травня 1991 р. // Відомості Верховної Ради. –1991. – № 34. – Ст. 451.
7. Мартиненко С. М. Теоретичні основи оновлення навчального процесу в педагогічному університеті / С. М. Мартиненко // Підготовка вчителя початкової школи в умовах нової парадигми освіти : матеріали Міжнародної науково-методичної конференції. – К., 2004. – С. 11-14.

## References

1. Volynets', Yu. O. (2015). Pidhotovka maybutnikh vykhovateliv doshkil'nykh navchal'nykh zakladiv do doslidnyts'koyi diyal'nosti [Training future educators of pre-school educational institutions for research activities]. *Pidhotovka maybutnikh vykhovateliv do roboty z dit'my doshkil'noho viku: kompetentnisnyy pidkhid – Training future educators for work with preschool children: competency approach* (pp. 161-181). Uman' : VPTs «Vizavi» [in Ukrainian].
2. Derzhavna natsional'na prohrama «Osvida» (Ukrayina XXI stolittya) [State National Program "Education" (Ukraine XXI Century)] (1994). Kyiv: Rayduha [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrayiny «Pro vyshchu osvitu» (Iz zminamy, vneseny my zhidno iz Zakonom vid 26.12.2002, № 380 – IV) [Law of Ukraine "On Higher Education" (as amended in accordance with the Law No. 380-IV of December 26, 2002, № 380 – IV)] (2002). *Vidomosti Verkhovnoyi Rady – Bulletin of the Verkhovna Rada*, 20. St. 134 [in Ukrainian].
4. Kremen', V. H. (2002). Zakon Ukrayiny «Pro vyshchu osvitu» : naukovo-praktychnyy komentar [Law of Ukraine "On Higher Education": scientific and practical commentary]. Kyiv: SDM-Studio [in Ukrainian].
5. Zakon Ukrayiny «Pro doshkil'nu osvitu» [Law of Ukraine "On Preschool Education"] (2001). *Uryadovyy kur"yer – Uryadovy Courier*, 144, pp. 1-9 [in Ukrainian].
6. Zakon Ukrayiny «Pro osvitu»: vid 23 travnya 1991 r. [Law of Ukraine "On Education": dated May 23, 1991]. (1991). *Vidomosti Verkhovnoyi Rady – Bulletin of the Verkhovna Rada*, 34. St. 451 [in Ukrainian].
7. Martynenko, S. M. (2004). Teoretychni osnovy onovlennya navchal'noho protsesu v pedahohichnomu universyteti [Theoretical Basis for the Update of the Educational Process in the Pedagogical University]. *Pidhotovka vchytelya pochatkovoyi shkoly v umovakh novoyi paradyhmy osvity – Preparation of the elementary school teacher in the conditions of the new paradigm of education* : Proceedings of the International Scientific and Methodological Conference, (pp. 11-14). Kyiv [in Ukrainian].

### **Волынец Ю. А., Стадник Н. В. Этапы формирования готовности будущих дошкольных педагогов к исследовательской деятельности**

*В статье освещаются и теоретически обосновываются проблемы формирования готовности будущих дошкольных педагогов к исследовательской деятельности. Определены стадии формирования исследовательских умений у будущих дошкольных педагогов: информационная, содержательно-технологическая и преобразовательной-результативна. Охарактеризованы этапы формирования готовности будущих дошкольных педагогов к исследовательской деятельности. Установлено и обобщены объект, критерии и методы диагностирования в соответствии с определенными структурными компонентами.*

*Ключевые слова: профессиональное образование, профессиональная деятельность, дошкольное образование, этапы формирования готовности будущих дошкольных педагогов к исследовательской деятельности, содержательно-технологическое обеспечение, исследовательские умения, дети дошкольного возраста.*

### **Y. Volynets, N. Stadnik. Stages of formation of readiness of future preschool teachers to research activity**

*In the article, we have illuminated and theoretically substantiated the problems of forming the preparedness of future preschool teachers for research activities, characterized the stages of forming the preparedness of future preschool teachers for research activities. The methodology developed by us, the pedagogical experiment, proved its effectiveness and was a long pedagogical process that envisaged the application of a set of pedagogical influences that was implemented by the gradual mastery of the system of professional pedagogical attitudes by students-future preschool teachers-motives, attitudes, interests, the formation of knowledge, research skills, experience of research activity in the process of studying theoretical and methodical disciplines, the pedagogical practice, processing of scientific and methodological sources, participation in research activities.*

*It is established that the proposed approach facilitated the students' mastery of the conceptual apparatus, accelerated the process of formation and application of research skills in practice. In addition, such an organization of educational activities significantly increased the level of development of competence, the ability to adapt to new activities, created an interest in scientific research, favorable conditions for the formation of research skills.*

*The stages of formation of research skills in future preschool teachers are determined: information, content-technological and transformative-effective. The stages of formation of readiness of future preschool teachers to research activity are characterized. The object, criteria and methods of diagnosis in accordance with certain structural components have been established and generalized. In the table we give dynamics of the formation of research skills of future preschool teachers of pre-school educational institutions. The conditions for the effectiveness of the formation of research skills in future preschool teachers in vocational training are revealed.*

*Key words: vocational education, professional activity, preschool education, stages of forming the readiness of future preschool teachers for research, content-technological support, research skills, preschool children.*

Стаття надійшла до редколегії 30.01.2018



УДК 378.37:016

## ГАО ДЕСЯН

аспірант кафедри теорії та методики  
музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв  
імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету  
імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна  
e-mail: 253532434@gg.com

# ГОТОВНІСТЬ ДО УПРАВЛІННЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК СКЛАДОВА ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

*У статті розглядається проблема готовності майбутніх учителів музики до управління вокально-хоровою діяльністю учнівської молоді. Розкрита специфіка управлінської дії керівника вокально-хорового колективу, представлений комплекс організаційних форм і технологічних прийомів управління педагогічним мистецьким процесом. Висвітлені специфічні знання та вміння, які забезпечують формування у майбутніх учителів музики управлінської компетентності для майбутньої професійної діяльності в якості керівника мистецьких гуртів учнівської молоді. З урахуванням специфіки вокально-хорової роботи, автором окреслені подальші напрямки дослідження наукової проблеми.*

*Ключові слова: управління, вокально-хорова діяльність, майбутні вчителі музики, компетентність, комунікація.*

В умовах сьогодення, коли глобалізація формує нову еру взаємодії між націями, системами та людьми, особливо гостро постає проблема підготовки професіонала, «який би одночасно був патріотом своєї Батьківщини висококультурною людиною, засвоїв весь спектр гуманітарної культури» [1, 427]. У руслі даних тенденцій актуалізується компетентнісна парадигма освіти, згідно з якою критерієм якості підготовки фахівців є рівень їх компетентності, що значною мірою зумовлено зростанням ролі пізнавальних, інформативних, креативних основ у діяльності сучасного фахівця. Аналіз сучасних тенденцій мистецької освіти свідчить про внесення значних змін до фахової підготовки майбутніх учителів музики, покликаних заповнити навчання культуротворюючими, гуманістичними, цілеполюгаючими ідеями, спрямованими на формування самостійного і самодостатнього фахівця. Вокально-хорове навчання не є винятком, адже спрямовує студентів у площину мотивації цінностей особистісного розвитку, набуття фахової компетентності для реалізації власної системи цінностей у процесі майбутньої професійної роботи з вокально-хоровими колективами учнівської молоді. Переоцінка у даному контексті змісту вокально-хорового навчання потребує переорієнтації на опанування студентами теоретично-практичними базисами управлінської педагогічної діяльності, освітнього менеджменту на принципах наукового управління творчим процесом. Оскільки, формування досвіду ефективного управління вокально-хоровою діяльністю у рамках оперування теорією і практикою педаго-

гічного менеджменту, дозволяє орієнтувати майбутніх учителів музики не тільки на засвоєння вокально-хорових знань, умінь і навичок, але також на розвиток готовності студентів до творчого оперування знаннями у вокально-хоровій діяльності з учнівською молоддю, до самореалізації себе як управлінця-керівника творчого процесу.

Актуальність досліджень у галузі педагогічного управління навчальними процесами підтверджується науковим доробком В. Андрушенка, І. Беха, В. Бондара, М. Поташника, В. Сітарова, В. Сластьоніна, Т. Шамової, М. Ушакова та інших учених; є підґрунтям теоретико-методологічних засад мистецької освіти та професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін (Е. Абдулін, Л. Арчажнікова, Н. Гуральник, Н. Гузій, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, О. Реброва О. Рудницька, О. Ростовський, О. Щолокова та ін.); закладена в основи теорії та методики диригентсько-хорового навчання (А. Болгарський, П. Ковалик, А. Козир, Л. Куненко, П. Ніколаєнко, В. Орлов та ін.); є основоположною стратегією у положеннях з теорії, історії та методики управління хором, теорії диригентсько-виконавської діяльності (Л. Андреева, Б. Асаф'єв, О. Бенч, А. Єгоров, С. Казачков, М. Канерштейн, М. Колеса, А. Лашенко, В. К. Ольхов, К. Пігров, К. Птиця, П. Чесноков та ін.); є темою наукових пошуків дослідників з Китаю Лін Хай, Сі Даофен, Сунь Гоцян, Сунь Лінян, Ха Ту, Ху Манлі, Цао Хункай, Чжай Хуань, Чжан Яньфень та інших.

Проблема формування готовності студентів до управління вокально-хоровою діяльністю

учнівської молоді співвідноситься з наріжною потребою мистецької освіти – формуванням компетентного фахівця, озброєного комплексом організаційних форм і технологічних прийомів управління педагогічним мистецьким процесом, спрямованого на результативне й ефективне досягнення запланованих творчих цілей. Управління вокально-хоровою діяльністю в основі своїй є мистецтвом комунікації, оволодіння яким потребує особливих управлінських умінь та здатності до організації. Тому мета статі полягає у висвітленні шляхів формування управлінської компетенції майбутніх учителів музики у процесі підготовки до керівництва вокально-хоровою діяльністю учнівської молоді.

Хоровий спів є найбільш доступною формою музичної діяльності. Він ефективно розвиває музичний слух, співацький голос, слуховий та ладовисотний самоконтроль, художньо-емоційну сферу. Результативність вокально-хорової діяльності учнівської молоді залежить від музично-педагогічної обдарованості, психолого-педагогічних, виконавських та управлінських якостей вчителя музики. Для продуктивної роботи з учнівськими колективами майбутньому вчителю музики необхідно сформувати комплекс компетентностей на базі знань та вмінь вокально-хорової діяльності, психолого-фізіологічний особливостей учнівського розвитку, організаційно-управлінських прийомів, мистецтва комунікації, інноваційно-технологічного забезпечення навчального мистецького процесу.

Розгляд досліджуваної проблеми через призму наукового обґрунтування сутності і складових фахової компетентності майбутніх учителів музики дозволяє зробити припущення про те, що впровадження у фахову підготовку майбутніх учителів музики компетентнісного підходу дає змогу формувати у студентів особистісну педагогічну концепцію та авторську технологію професійної діяльності, основи якої закладаються у процесі музично-теоретичної, вокально-хорової та диригентської підготовки у вищому навчальному закладі. Необхідно зазначити, що німецький вчений-педагог У.Клафки, який є автором «критико-конструктивної» концепції дидактики, описуючи першу модель педагогічних компетенцій, розкриває зміст поняття «компетентність» як здатність і готовність вирішувати професійні проблеми [6, 275].

У даному контексті формування готовності до управління вокально-хоровою діяльністю учнівської молоді як складової фахової компетентності майбутніх учителів музики нерозривно пов'язана з формуванням стилю педагогічного керівництва хором колективом, завданнями

управління колективною вокально-хоровою діяльністю, активізацією творчої самостійності студентів. Оскільки, як організатор художньо-творчого процесу вчитель музики повинен продумати і вирішити цілий ряд питань, а саме: організація колективу; зміст і хід репетицій; визначення цілей і завдань спільної творчості, формування стратегії розвитку творчого колективу, прогнозування перспектив і стимулювання його зростання, вміння швидко і ефективно вирішувати актуальні на даний час питання функціонування вокально-хорового колективу; спрямовувати роботу до ефективного втілення власної інтерпретації у звучання хорового колективу.

Бажано відмітити, що будь-яка управлінська діяльність характеризується низкою суб'єктивних (сукупність суб'єктивно-психологічних характеристик особистості, її індивідуальні риси: у цьому розумінні важливе значення має інтелект та загальна культура, рівень професійної підготовки, специфіка характеру та темпераменту) та об'єктивних (єдність завдань та цілей управлінської діяльності, її специфічні особливості, прийоми та методи управління тощо) особливостей.

Виокремлюючи у комплексі педагогічних компетенцій управлінську, Ю.Конаржевський визначає головні показники схильності до управлінської діяльності, а саме: здібність чітко та прозоро мислити, вміння дисциплінувати себе та оточення; володіння особистими емоціями, екстраполяція їх у стимулювання діяльності; здібність до побудови своєї «перешкодостійкості» від зовнішніх відволікаючих факторів, особливо в стресогенних ситуаціях; вміння, одночасно заглиблюючись у свої дії, чітко відчувати сигнали зовні, ніколи «не вимикати зворотній зв'язок»; нахил до природного процесу навчання «на сторонніх помилках», що допомагає уникнути своїх; психологічна витривалість [5, 48].

Відтак, оволодіння студентами у процесі диригентсько-хорової підготовки механізмами педагогічної взаємодії з мистецькими колективами учнівської молоді, методами і прийомами педагогічного впливу надасть змогу майбутньому вчителю музики усвідомити глибинний зміст управлінської діяльності, який втілений за висловом В. Сухомлинського у «мудрій владі» керівника. У даному руслі, орієнтація майбутніх учителів музики, на знаходження оптимального стилю педагогічного керівництва та влучно підбраного тону спілкування є запорукою успіху у майбутній професійній діяльності керівника вокально-хорових колективів учнівської молоді.

Необхідно зазначити, що ставлення учнівської молоді до вокально-хорової діяльності зумовлює

характер педагогічного управління вчителя музики мистецьким, визначає загальний стиль спілкування вчителя музики і учасників мистецьких учнівських гуртів, який може бути авторитарним (тоталітарний диктат, який перетворює одного з учасників комунікативної взаємодії на пасивного виконавця; гальмує ініціативу, пригнічує настрої, а іноді гідність учасників колективу; основними формами такого стилю спілкування є наказ, вказівка, вимога безапеляційного підкорення, що породжує несприятливий психологічний клімат, конфронтацію), демократичним (ґрунтується на засадах глибокої поваги, довіри, орієнтації на самоорганізацію, самоуправління, свідомість, активність у спільній справі; основні засоби взаємодії – заохочення, порада, взаємоповага) або ліберальним (повна відсутність міцного керівництва, яка виявляється у невтручанні, низькому рівні вимог до учасників хорового колективу, наслідком чого є втрата поваги, авторитету, погіршення якості вокально-хорового звучання та дисципліни).

Розглядаючи педагогічне управління як організаційний комплекс будь-якого освітнього середовища, В. Сітаров виокремлює основні змістовні блоки педагогічного управління, а саме: цілі (сенс) функціонування; змістовне наповнення процесів і підпроцесів; організація (форми і методи) процесу; спонукання (мотивація) учасників педагогічних процесів до досягнення високих результатів; продукти (результати) функціонування системи; контроль їх кількості та якості [9, 12].

Аналіз науково-методичної літератури свідчить, що педагогічне управління – це комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління освітнім процесом, спрямований на підвищення його ефективності. У руслі даних позицій Ю. Конаржевський виокремлює принципи педагогічного управління, а саме: принцип поваги і довіри; принцип цілісності; принцип співробітництва; принцип рівноправності і справедливості; принцип індивідуального підходу в управлінні; принцип діяльнісного збагачення педагога; принцип особистого стимулювання; принцип консенсусу; принцип колективного прийняття рішення; принцип цільової гармонізації; принцип горизонтальних зв'язків; принцип автономізації управління; принцип постійного оновлення [5, 36].

Відповідно мети нашого дослідження, всі вищезазначені принципи, окреслені Ю. Конаржевським, якнайвлучніше можуть характеризувати сутність педагогічного управління вокально-хоровою діяльністю учнівської молоді, домінуючою ознакою якого є сугестія – безпосередній педагогічний вплив вчителя музики на учасників мистецького процесу. Результативність дії якого

залежить від ступеня володіння вчителем музики засобів та методів педагогічного впливу, а саме: передбачення можливих ефектів від запровадження різних засобів впливу; вірний вибір виду впливу (позитивний, негативний) та його застосування в залежності від конкретної мети; чітка ідентифікація впливу та оптимальне дозування його міри; постійний, дієвий та багатоаспектний зв'язок оцінювання, контролю за результативністю педагогічного впливу.

У рамках набуття студентами фахових компетенцій для майбутнього управління вокально-хоровою діяльністю учнівської молоді майбутнім учителям музики необхідно оволодіти культурою мовлення, яка виявляється у наступних характеристиках: досконало володіти професійною термінологією; постійно поповнювати словниковий запас і фаховий тезаурус, навчитися ним користуватися; добирати мовні засоби та формувати власний мовний стиль. Для досягнення окреслених завдань майбутньому вчителю музики необхідно оволодіти прийомами управління власним мовним апаратом, технікою мовлення, дикційними та орфоепічними особливостями. Важливо надолужити мистецтво використання інтонації, психологічної паузи, ритму, темпу (швидкість, довгота промовляння окремих слів, інтервали та довгі паузи), жести та міміки. Жестикуляція та міміка доповнюють виразну функцію інтонації, підсилюють відповідну змістовну та емоційну забарвленість є артистичним сегментом управлінської діяльності.

Комунікативний аспект педагогічного управління спрямований на створення в колективі сприятливого психологічного клімату, в структурі якого домінує моральна складова, яка об'єднує відношення до спільної справи, до своїх обов'язків, мотивацію спільної творчої діяльності.

Все вищезазначене дозволяє констатувати, що обов'язковою умовою управління творчим колективом є наявність у керівника організаційних здібностей, які постійно розвиваються в процесі спілкування з учнівською молоддю. Для стимулювання естетичних переживань та заохочення школярів до хорової творчості, керівник повинен концентрувати свої організаційно-управлінські зусилля на вирішенні проблем підвищення ефективності творчого процесу, використовуючи для цього різноманітні види педагогічної діяльності: організація структури вокально-хорового процесу; мобілізація вокально-хорової діяльності учнівської молоді, координація всіх репетиційних компонентів; забезпечення дисципліни; знання основ теорії управління; уміння реально визначити можливості колективу, змусити повірити у свої сили, повести за собою.

Репертуарна політика – запорука успішної вокально-хорової діяльності. Мистецькі твори мають бути цікавими для учнівської молоді за змістом, доступними за формою та ступенем складності. Розвиненість експресивних і перцептивних здібностей допоможе майбутньому вчителю музики успішно вирішувати питання репертуару, підбору методів для досягнення очікуваних результатів, надасть можливість чітко роз'яснювати та методично обумовлювати свої зауваження та творчі вимоги.

У даному контексті варта уваги позиція І. Мусина про те, що «диригенту необхідно пам'ятати, що він не тільки вчитель колективу, але й «музичний режисер», який своїми знаннями допомагає розуміти твір, долати технічні складності» [8, 96]. Керівник шкільного хорового колективу повинен володіти здібністю надихати, викликати в учасників піднесений, творчо-активний стан, завдяки якому загострюється увага, схильність до чуттєвого реагування на вимоги керівника. Підтвердженням чому є думка С. Турчака про те, що «завдання диригента полягає в тому, щоб переконати музикантів прийняти його інтерпретацію твору та виконати її найвиразнішим чином» [3, 112], надихнути, запалити учасників мистецького гурту, надати найкращі умови для вокально-хорової діяльності учнівської молоді колективу.

Відтак, рівень управлінської компетентності студентів характеризуються комплексом показників, а саме: рівнем мануальної техніки; майстерністю репетиційної роботи, сукупністю методів та прийомів втілення художньо-музичного

задуму; психічним станом керівника, специфікою його поведінки; умінням артистичного управління творчим процесом, уникнення психологічних бар'єрів; інтелектуального наповнення мистецького процесу, знати «що», «коли» та «як» вимагати, в якій послідовності та формі озвучувати вимоги та побажання; здібність надихати, вести за собою.

Кожен учасник вокально-хорової діяльності відчуває емоційне піднесення, найвищий ступінь якого – творче натхнення і завдання керівника, органічно поєднуючи творчі та технічні елементи репетиційної роботи, підтримувати і плекати атмосферу виконавської згуртованості, формувати особистий стиль управління творчим колективом.

Отже, з'ясовано актуальність потреб суспільства і освіти у підготовці фахівців мистецької галузі нової якості – керівників, організаторів, лідерів, готових до управління вокально-хоровою діяльністю учнівської молоді. Доведено, що майбутній вчитель музики в процесі фахової підготовки повинен навчитись спілкуватись з людьми, керувати колективом, брати на себе відповідальність, приймати рішення, відстоювати особисту думку. Відчувати себе відповідальним за морально-психологічний клімат, атмосферу довіри та взаємодопоміжки в колективі. Бути лідером, керівником може лише творча особистість. Тому навчання майстерності управління, організації, лідерства у підготовці майбутніх учителів музики до вокально-хорової діяльності учнівської молоді є нагальною педагогічною проблемою, яка потребує подальшого ґрунтовного дослідження.

### Список використаних джерел

1. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту / В. Андрущенко: Статті, нариси, інтерв'ю: 2-е вид., допов.- К.: Знання України, 2008. – 819 с.
2. Кадемія М. Ю. Менеджмент в управлінні педагогічним колективом / М. Ю. Кадемія, М. П. Свіржевський. – Вінниця: Світ, 2004. – 183 с.
3. Канерштейн М. М. Питання диригентської майстерності / М. М. Канерштейн. – К.: Муз. Україна, 1980. – 184 с.
4. Коломінський Н. І. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): монографія / Н. І. Коломінський. – К.: МАУП, 2000. – 286 с.
5. Конаржевский, Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. А. Конаржевский. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – 222 с.
6. Кравченко Л. М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти: монографія / Л. М. Кравченко. – Полтава: Техсервіс, 2006. – 420 с.
7. Мескон, М. Х., Альберт, М., Хедоури, Ф. Основы менеджмента: пер. с англ. М.: Дело, 1997. – 704 с.
8. Мусин И. А. О воспитании дирижера: [очерки] / И. А. Мусин. – Л.: Музыка, 1987. – 247 с.
9. Симонов, В. П. Педагогический менеджмент. Ноухау в образовании: учеб. пособие. М.: Высшее образование; ЮрайтИздат, 2009. – 357 с.
10. Ситаров, В. А., Смирнов, А. И. (2006) Культура предпринимательства: теория и практика. М.; Вологда: Полиграфист, 2006. – 192 с.]

### References

1. Andrushchenko V. P. (2008) *Rozdumy pro osvitu: Statti, narysy, interv"yu* [Reflections on education: Articles, essays, interviews]. K.: Znannya Ukrainy, 819 [in Ukrainian].
2. Kademiya M. Yu. (2004) *Menedzhment v upravlinni pedahohichnym kolektyvom* [Management in the management of the teaching staff]. Svit, 183 [in Ukrainian].
3. Kanershteyn M. M. (1980) *Pytannya dyryhent-s'koyi maysternosti* [The question of conducting skill]. K.: Muz. Ukrayina, 184 [in Ukrainian].

4. Kolomins'kyi N. I. (2000) *Psykhohiia menedzhmentu v osviti (sotsial'no-psykhohichnyy aspekt): monohrafiya [Psychology of management in education (socio-psychological aspect)]*. K.: MAUP, 286 [in Ukrainian].
5. Konarzhevskii, Yu. A. (2000) *Menedzhment i vnutrishkol'noe upravlenie [Management and Internal Administration of a School]*. Moscow, Tsentr "Pedagogicheskii poisk" Publ, 222 [in Russian].
6. Kravchenko L. M. (2006). *Neperervna pedahohichna pidhotovka menedzhera osvity: monohrafiya [Continuous pedagogical training of the education manager: a monograph]*. Poltava: Tekhservis, 420 [in Ukrainian].
7. Mescon, M. H., Albert, M. and Khedouri, F. (1997) *Osnovy menedzhmenta [Fundamentals of Management]*. Moscow, Delo Publ, 704 [in Russian].
8. Musyn Y. A. (1987). *O vospytanyy dyryzhera: [ocherky] [On the education of the conductor: [essays]]*. – L.: Muzuka, 247 [in Russian].
9. Simonov, V. P. (2009) *Pedagogicheskii menedzhment. Nou>khau v obrazovanii [Pedagogical Management. An Educational Knowhow]*. Moscow, Iurailzdat Publ, 357 [in Russian].
10. Sitarov, V. A. and Smirnov, A. I. (2006) *Kul'tura predprinimatel'stva: teoriia i praktika [The Culture of Entrepreneurship: Theory and Practice]*. Moscow ; Vologda, Poligrafist Publ, 192 [in Russian].

**Гао Десян. Готовность к управлению вокально-хоровой деятельностью учащейся молодежи как составляющая профессиональной компетентности будущего учителя музыки**

*В статье рассматривается проблема готовности будущих учителей музыки к управлению вокально-хоровой деятельностью учащейся молодежи. Раскрыта специфика управленческого воздействия руководителя вокально-хорового коллектива, представлен комплекс организационных форм и технологических приемов управления педагогическим художественным процессом. Освещены специфические знания и умения, которые обеспечивают формирование у будущих учителей музыки управленческой компетентности для будущей профессиональной деятельности в качестве руководителя художественных групп учащейся молодежи. С учетом специфики вокально-хоровой работы, автором очерчены дальнейшие направления исследования научной проблемы.*

*Ключевые слова: управление, вокально-хоровая деятельность, будущие учителя музыки, коммуникация.*

**Gao Desyan. Willingness to manage the vocal and choral activity of the school youth as a component of the professional competence of the future teacher of music**

*The article deals with the problem of the readiness of future music teachers for the management of vocal and choral activities of student youth, which directs students to the area of motivation for the values of personal development, acquisition of professional competence for the implementation of their own system of values in the process of future professional work with vocal and choir groups of student youth. The author prefers to re-evaluate the content of vocal-choral learning of students, which requires a reorientation of students to master the theoretical and practical bases of managerial pedagogical activity, educational management on the principles of scientific management of the creative process. The author relies on modern concepts of pedagogical management, declaring the idea of a competent approach to the formation of students' personal management concept, the foundations of which are laid in the process of musical-theoretical, vocal-choral and conductor training at a higher educational institution. The specifics of the managerial activity of the head of the vocal-choral collective, the complex of organizational forms and technological methods of management by the pedagogical artistic process are presented. The main goal of the author is to highlight the complex of specific knowledge and skills that ensure the formation of future management music competence teachers for future professional activities as head of the artistic groups of student youth. Emphasizing the creative nature of vocal and choral activities, the author focuses on its main characteristics, which promote the active formation of students skills and communication skills, musical and aesthetic tastes, artistic and performing worldview in the aspect of the development of the managerial field of future music teachers for vocal and choral work with pupil's youth. Without pretending to have a clear coverage of this problem, nevertheless the author of the article attempted a thorough analysis of the declared problem, which opens the way to the methodological substantiation of the fundamentals of forming the readiness of the phenomenon.*

*Key words: management, vocal and choral activities, future music teachers, competence, communication.*

Стаття надійшла до редколегії 11.02.2018

УДК 378:37.091.12.011.3-051:6

**Ігор ГЕВКО**

*доктор педагогічних наук, доцент,  
завідувач кафедри комп'ютерних технологій  
Тернопільського національного педагогічного  
університету імені Володимира Гнатюка  
м. Тернопіль, Україна  
e-mail: gevko.i@gmail.com*

## **КОНЦЕПТУАЛЬНІ СКЛАДОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСНОВ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ**

*У статті розглядається концептуальні складові дослідження формування основ професіоналізму вчителя технологій як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців. Актуальність вивчення професіоналізму майбутніх учителів значно зростає в зв'язку з потребами удосконалення системи освіти України. Готовність педагога надавати якісні освітні послуги як оптимально реалізований і відновлювальний потенціал його особистості стає сьогодні важливою сферою наукових інтересів. Розвиток професіоналізму учителя технологій у вищих педагогічних навчальних закладах буде ефективним, якщо систематизовано методологічні підходи, сформульовано наукові принципи і категорії в акмеології, що пояснюють основні положення процесу досягнення учителем вершин у професійній діяльності.*

*Ключові слова: концепція дослідження, професіоналізм, учитель технологій, методологія.*

За динамічних трансформацій в житті суспільства XXI століття залишається несуперечливим філософський імператив і безцінний вияв людської мудрості; «Праця – умова існування суспільства, основний вид діяльності людини та засіб її розвитку». Сучасний світ професій, у якому динамічно змінюються знаряддя праці, невпинно зростають потоки інформації, різко підсилюються вимоги до фахівця як випускника закладу вищої освіти (ЗВО). Конституція України, Закони України «Про освіту» (2016 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про державну підтримку розвитку індустрії програмної продукції» (2013 р.), «Про державне регулювання діяльності у сфері трансферу технологій» (2012 р.) визначають основні завдання модернізації вищої педагогічної освіти.

«З огляду на зміни, які відбуваються у світі, – зазначає В. Кремень, – змінюється і статус вищої освіти. Безумовно, за нею залишається функція підготовки спеціалістів для промисловості й інших сфер суспільної діяльності. Однак вища освіта розширює коло своїх завдань. Сьогодні вона дедалі активніше стає обов'язковим етапом розвитку особистості. Друга функція тісно пов'язана з першою і поглинає її, навіть більше: саме вона готує суспільство до конкурентоспроможності, розвитку науково-інформаційних технологій, нарощування високого потенціалу нації» [9, 98].

Світ, у якому ми живемо, стає все більш складним і суперечливим. У XXI столітті найбільш ефективним засобом, що гармонізує соціально-економічні програми, є довічне навчання, що є запорукою професіоналізму. Тому перед вітчизня-

ною педагогічною наукою стоїть завдання осмислення і реалізації ідеї розвитку професіоналізму педагога з позиції акмеології. Ідеї професіоналізму і професійної ідентифікації посідають помітне місце в колі прогресивних ідей культури ХХ ст. Загальнолюдська і філософська значущість цих ідей значна, так як сенс їх полягає в тому, щоб забезпечити кожній людині постійний розвиток, вдосконалення, творче оновлення протягом всього життя, а отже, забезпечити процвітання всього суспільства.

Розробці теоретико-методологічних основ підготовки майбутнього вчителя технологій, становлення його як компетентного професіонала присвячені роботи В. Борисова, А. Гедзика, В. Сидоренко, О. Торубари, В. Стешенко та ін. Аналіз робіт І. Вільш, Н. Ничкало дозволяє виокремити концептуальні положення, принципів для процесу формування основ професіоналізму майбутнього вчителя технологій. Ось чому в науковому дискурсі особливо актуальним стає розв'язання проблеми теоретико-методологічного обґрунтування розвитку і формування професіоналізму учителя в особистісному вимірі як процесу інкультурації (присвоєння і примноження цінностей фахової культури), професійного і загального культурного розвитку.

Мета статті полягає у розкритті концепції дослідження формування основ професіоналізму вчителів технологій.

Відповідний дискурс у методологічні площини стосується вибору підґрунтя дослідження проблеми. Вивчення наукової літератури, присвяченої

питанням підготовки майбутніх учителів доводить, що проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя вивчалися науковцями, які:

- визначали методологічні основи сучасної філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, Г. Щедровицький [9, 247] та ін.);
- окреслювали дидактичні концепти й теоретичні засади неперервної університетської педагогічної освіти (П. Атаманчук, Г. Балл, І. Бех, та ін.);
- визначали шляхи реалізації компетентного підходу в освіті (Е. Зеєр [7, 145] та інші);
- обґрунтовували теоретичні основи інновації освітнього середовища у вищих навчальних закладах (А. Алексюк, Л. Благодаренко, І. Богданова, Ю. Васьков, А. Губіна, І. Дичківська, В. Докучаєва [1; 2; 4; 6] та ін.);
- аргументували доцільність підготовки вчителя до педагогічної дослідницької діяльності (В. Борисов, Є. Кулик) [3; 10].

У умовах активної реалізації ідей Болонської угоди про створення у Європі єдиного освітнього простору, про уніфікацію вимог до навчального процесу і до всіх його учасників, про універсалізацію багаторівневої освіти і підвищення якості освітніх послуг висувуються нові, підвищені вимоги до фахівців у сфері освіти і виховання.

Професіоналізм педагога стає важливою умовою реалізації не тільки ідей Болонської угоди, Європейської Педагогічної Конституції і сукупних директивних документів, але і комплексних завдань всебічного розвитку особистості памолоді.

Професіоналізм педагога як складне функціональне утворення постає центральним об'єктом державної політики

Одним із пріоритетних напрямів модернізації та фундаменталізації вищої педагогічної освіти в Україні науковці визначають професіоналізацію особистості. Саме тому підвищився інтерес до проблеми професіоналізму учителя, що пояснюється невтішною статистикою якості підготовки абітурієнтів до педагогічних ЗВО та зміною традиційної парадигми освіти на особистісно орієнтовану. Актуальність вивчення професіоналізму майбутніх учителів значно зростає в зв'язку з потребами удосконалення системи освіти України.

Готовність педагога надавати якісні освітні послуги як оптимально реалізований і відновлювальний потенціал його особистості стає сьогодні важливою сферою наукових інтересів [5, 73].

В умовах диверсифікації освіти і індивідуалізації пізнавальних потреб учнів стрімко зростають вимоги, що висувуються до організації трудового навчання в системі формальної і неформальної освіти. «Сьогодні на уроках трудового навчання не вивчається жоден технологічний процес з

обробки матеріалу без урахування економічного, естетичного, екологічного, морального, художнього на національного аспектів». Актуальність проблеми розвитку професіоналізму та формування його складових підкріплюється результатами досліджень О. Романишиної і М. Курача. О. Романишина досліджувала проблему формування професійної ідентичності учителів засобами інформаційних технологій, та дійшла висновку: «Одержані результати констатувального етапу експерименту підтвердили, що основна кількість студентів-випускників перебуває на середньому й низькому рівнях сформованості професійної ідентичності майбутніх учителів [11, 217].

Визначено, що основними причинами середнього й низького рівнів сформованості професійної ідентичності майбутніх учителів є такі: студенти не хочуть або не мають часу проявляти активний інтерес до професійного майбутнього; формальність вибору цілей, цінностей; перебування в кризовому стані ідентичності; недостатність аргументації про можливі варіанти професійного розвитку, вагання в примірюванні на себе різних професійних ролей, прагнення якомога більше дізнатися про різні спеціальності і шляхи їх одержання, але невпевненість у виборі» [11, 221].

Так зокрема, М. Курач зазначає: «Бесіди з учителями дозволили виділити ряд проблем стосовно вивчення реалізації вибраних ними та інших менш популярних варіативних модулів. До цих проблем можна віднести: недостатність матеріальної бази школи, методичного забезпечення та недостатньо широкий діапазон фахової підготовки педагогів не лише до розвитку творчих здібностей школярів, а й власне до викладання окремих модулів» [5, 57].

Освітня галузь «Технології» постає сьогодні однією з провідних форм задоволення індивідуальних професійно-освітніх потреб значної частини учнівської молоді. Вивчення її специфіки і зокрема звернення до дизайну, етнодизайну, декоративно-ужитковому мистецтву і ремеслам, доводить, що професіоналізм учителя технологій є явищем, яке не можна перенести механічно із сфери традиційних освітніх послуг у сферу професійної підготовки молодих фахівців для сучасного ринку праці. Цим пояснюється той факт, що професіоналізм учителя технологій виявився недостатньо вивченим у психології та педагогіці. Існують розбіжності у кваліфікаційних вимогах до діяльності і особистості учителя технологій і емпіричним професійним стандартом, що утворився у суспільстві. Обмежений досвід їх професійної, психологічної, акмеологічної підготовки, перепідготовки і підвищення

кваліфікації. «Система післядипломної педагогічної освіти сьогодні повинна орієнтуватися на забезпечення професійної ідентифікації учителя із досягненням професіоналізму» [5, 119].

Дослідження проблеми розвитку професіоналізму учителя технологій підтверджує, що ця сфера наукового знання тільки починає оформлюватися, і комплексні теоретико-прикладні дослідження по цей час залишаються за межами належного вивчення. Справа ускладнюється, з одного боку, специфікою професійної педагогічної діяльності цієї категорії учителів, що інтегрує окрім педагогічної, технологічну і виробничу складові. З іншого боку – учителі технологій у своїй більшості (80%), виконуючи різноманітні роботи і працюючи з різним обладнанням, не мають кваліфікації робітника за видами професійної діяльності.

Об'єктивно рівнем професіоналізму учителя технологій обумовлено, по-перше, якість освітнього процесу, загальнокультурний розвиток учнів, продуктивність їх соціалізації, індивідуалізації і інтеграції у суспільство, повноцінна професійна самореалізація учителя (В. Борисов, В. Курок, О. Торубара, Д. Тхоржевський, А. Цина, та ін.) [3; 12; 13; 14].

Багатоаспектність феномену «професіоналізм учителя технологій» виявляє значну кількість досліджень, що приділяють значну, але все ж недостатню увагу до цієї проблеми. Переважно вивчаються окремі аспекти професійної педагогічної діяльності (В. Борисов, Є. Кулик, Л. Макаренко, С. Яшанов) або його індивідуально-психологічні особливості, що сприяють ефективності професійної діяльності: педагогічна майстерність, педагогічне мислення, технологічна культура, ціннісна сфера, а також професійнозначущі якості [3, 15].

Комплексні дослідження, що розкривають професіоналізм учителя технологій як інтегративний особистісний ресурс, що об'єктивно спостерігається і вимірюється, оформлюється і розвивається саме в професійній педагогічній діяльності, ми не зустріли, що залишає значне поле для теоретичних і емпіричних досліджень.

Аналіз сучасної наукової літератури дає можливість дійти висновку, що на сьогодні, відсутні загально визнані визначення педагогічного професіоналізму, професіоналізму учителя технологій, що утруднює виявлення факторів і умов, що впливають на його досягнення, розвиток і вдосконалення у професії.

Не зважаючи на увагу дослідників до проблеми розвитку професіоналізму учителя і формування професійної ідентичності як його складової, поки не подолано існуючі суперечності між:

- світовими тенденціями оновлення вищої педагогічної освіти, потребою її цілеспря-

мованого реформування в Україні шляхом реалізації інноваційно-технологічних підходів до професійної підготовки студентів, що забезпечується сучасною системою підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах, і домінуванням традиційного навчання;

- об'єктивно зростаючою потребою сучасного суспільства в учителях, які ідентифікують себе з майбутньою професією, та недостатнім рівнем сформованості професійної ідентичності випускників вищого педагогічного навчального закладу;
- необхідністю актуалізації студентами перспектив власного професійного становлення на основі професійної самоідентифікації та несформованими вміннями майбутніх учителів визначати нові професійні цілі, а для їх реалізації – проектувати, конструювати й апробувати оптимальні способи професійної діяльності з використанням засобів інформаційних технологій....» [11, 117].

Вивчення теоретичних напрацювань дослідників із проблем формування і розвитку професіоналізму та підготовки майбутніх учителів технологій, узагальнення практичного досвіду навчання студентів у вищих педагогічних навчальних закладах сприяло виявленню низки *суперечностей* між:

- декларацією в дослідженнях важливості розвитку професіоналізму учителя технологій і моделями які реалізуються та дозволяють ефективно керувати цим процесом;
- накопиченими науковими знаннями про професійні компетенції, конструктивний перфекціонізм, професійно значущі якості учителя і мірою вивчення акмеологічної сутності досягнення учителем технологій професійних вершин;
- відомими фактами впливу професіоналізму на результативність педагогічної праці і мірою дослідження психологічних і акмеологічних умов, а також факторів його підвищення;
- потребою, прагненням учителя технологій до досягнень в професії і недостатнім рівнем володіння ним професійною діяльністю.

У зв'язку із зазначеними суперечностями існує проблема розвитку професіоналізму учителя технологій, що виявляється в тому, що професіоналізм як діяльнісне і особистісне явище декларується, але не завжди досягається, не до кінця відомі психологічна структура і функції професіоналізму, а його акмеологічний прояв досить часто виявляє стихійність і непередбачуваність процесу.

Основні положення концепції дослідження зумовлені тим, що науковий пошук здійснювався



на методологічному, теоретичному та практичному рівнях, що розкривають її сутність і сприяють реалізації провідної ідеї дисертаційного дослідження, котра полягає в тому, що формування і розвиток професіоналізму майбутніх учителів технологій передбачає впровадження педагогічної системи формування професіоналізму майбутніх учителів технологій. Досягнення професіоналізму обумовлено активною позицією педагога як суб'єкта професійної діяльності, що виявляється у пізнанні, праці, спілкуванні і в постійному розв'язанні суперечностей, які виникають між тією складною системою, якою є особистість та об'єктивними життєвими системами, з якими відбувається взаємодія.

На методологічному рівні на основі аналізу філософських положень теорії пізнання, з урахуванням філософських, педагогічних, психологічних наукових концепцій, сучасних теорій акмеології та професійної освіти, європейських концепцій щодо професійного становлення та саморозвитку учителя, визначалися методологічні підходи до вивчення формування і розвитку професіоналізму педагога. Методологічними засадами дослідження було обрано цілісність, неперервність і наступність, системність, структурність, комплексність, особистісно-діяльнісний підхід. Головна методологічна ідея формування професіоналізму учителя уявляється нами як сукупність інноваційних підходів до організації професійної педагогічної діяльності, на підґрунті якої відбувається розробка положень, спрямованих на удосконалення теорії і практики навчання і виховання.

Формування професіоналізму учителя буде ефективним за умови врахування методологічних підходів до його підготовки: гуманістичного, антропологічного, креативного, аксіологічного, акмеологічного, культурологічного, технологічного, особистісно-орієнтованого, футурологічного. Вивчивши той або інший підхід в теорії і практиці педагогічної діяльності, експериментально перевіривши його у досвіді роботи загальноосвітніх

закладів і вищих навчальних закладів, ми дійшли висновку, що інноваційні підходи у педагогічній науці досить обґрунтовані як самостійні методологічні аспекти, які сприяють оновленню підготовки і перепідготовки педагога та впливають на професійне становлення і розвиток педагогічної майстерності учителя.

На теоретичному рівні визначено основні концепції професіоналізму і професійної ідентичності, систематизовано методологічні підходи до дослідження професіоналізму педагога (генетичний, аксіологічний, системно-структурний, синергетичний, особистісний, діяльнісний, гуманістичний, суб'єктивний і акмеологічний); обґрунтовано психолого-акмеологічний зміст поняття професіоналізм учителя технологій; уточнено сутність дефініцій дослідження (ідентифікація, самоідентифікація, рефлексія, професійна ідентичність, конструктивний перфекціонізм); обґрунтовано теоретичні основи побудови педагогічної системи формування професіоналізму вчителя технологій; розроблено рівні професіоналізму учителя технологій. Практичний рівень полягав у прикладній реалізації всіх складових педагогічної системи формування професіоналізму майбутніх учителів технологій із врахуванням психологічних і акмеологічних детермінант розвитку професіоналізму педагога.

Концептуальні засади формування професіоналізму майбутніх учителів технологій полягають у такому: удосконалення системного, особистісно орієнтованого, автономізованого підходів до розвитку, що дозволило забезпечити основні особистісні запити майбутніх учителів, акмеологічні та синергетичні потреби в самоствердженні і саморозвитку; надання можливості засвоїти професійні орієнтири і цінності.

Відтак, ми доходимо висновку, що аналіз формування професіоналізму як світоглядної орієнтації майбутніх учителів технологій означає вивчення цього феномену з урахуванням цілісності людської особистості через взаємодію її духовного, психічного, фізичного й соціального розвитку.

### Список використаних джерел

1. Благодаренко Л. Ю. Особистісно-орієнтоване навчання фізики в педагогічних класах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2003. 222 с.
2. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2003. 441 с.
3. Борисов В. В. Формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного вузу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 1996. 181 с.
4. Васьков Ю. В. Сучасні освітні інноваційні концепції. Педагогічні теорії, технології, досвід: монографія. Харків, 2000. 120 с.
5. Гевко І. В. Формування і розвиток професіоналізму вчителя технологій: теорія і методика: монографія. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2017. 392 с.
6. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.

7. Зеер Э. Ф. Профессиональное самоопределение и потенциал профессионала. *Мир психологии*. 2005. №1. С. 141–147.
8. Зязюн І. А. Філософія практико-зорієнтованої методології педагогічної дії. *Педагогіка вищої та середньої школи*. Кривий Ріг: КДПУ, 2004. Вип. 8. С. 3–12.
9. Кремень В. Г., Ільїн В. В. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2012. 368 с.
10. Кулик Є. В. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2006. 421арк.
11. Романишина О. Я. Теоретичні і методичні основи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2016. 489 с.
12. Торубара О. М. Інформаційні технології у професійній підготовці майбутніх вчителів трудового навчання: монографія. Чернігів: ЧДПУ, 2009. 304 с.
13. Тхоржевський Д. О. Методика трудового та професійного навчання: навч. посіб. 4-те вид., допов. і перероб. Київ: РННЦ «ДІНІТ», 2001. 186 с.
14. Цина А. Ю. Особистісно-орієнтована професійна підготовка майбутніх учителів технологій: теоретико-методичний аспект: монографія. Полтава: ПНПУ, 2011. 356 с.

### References

1. Blahodarenko, L. Yu. (2003). *Osobystisno-oriyentovane navchannya fizyky v pedahohichnykh klasakh [Person-oriented teaching of physics in pedagogical classes]*, Candidate's thesis, National. ped Un-t them. MP Drahomanov. Kyiv, 222 p. [in Ukrainian].
2. Bohdanova, I. M. (2003). *Profesiyno-pedahohichna pidhotovka maybutnikh uchyteliv na osnovi zastosuvannya innovatsiynykh tekhnolohiy [Profesiyno-pedahohichna pidhotovka maybutnikh uchyteliv na osnovi zastosuvannya innovatsiynykh tekhnolohiy]*, Doctor's thesis, Instytutu pedahohiky APN Ukrayiny. Kyiv, 2003. 441 p. [in Ukrainian].
3. Borysov, V. V. (1996). *Formuvannya hotovnosti vchytelya do doslidnyts'koyi pedahohichnoyi diyal'nosti v umovakh poetapnoyi pidhotovky studentiv pedahohichnoho vuzu [Formation of readiness of a teacher for research pedagogical activity in conditions of phased preparation of students of pedagogical high school]*. Doctor's thesis, National. ped Un-t them. MP Drahomanov. Kiev, 181p. [in Ukrainian].
4. Vas'kov, Yu. V. (2000). *Suchasni osvritni innovatsiyni kontseptsyi. Pedahohichni teoriyi, tekhnolohiyi, dosvid [Contemporary Educational Innovative Concepts. Pedagogical theories, technologies, experience]*. Kharkiv, 120 p. [in Ukrainian].
5. Hevko, I. V. (2017). *Formuvannya i rozvytok profesionalizmu vchytelya tekhnolohiy: teoriya i metodyka [Formation and development of the professionalism of a technology teacher: theory and methodology]*. Kamyanets-Podilsky: Axioma, 392 p. [in Ukrainian].
6. Dychkiv's'ka, I. M. (2004). *Innovatsiyni pedahohichni tekhnolohiyi [Innovative pedagogical technologies]*. Kyiv: Academic Edition, 352 p. [in Ukrainian].
7. Zeer, E. F. (2005). *Professionalnoe samoopredelenie i potencial profesionala. Mir psihologii [Professional self-determination and professional potential]*, The world of psychology. No1. pp. 141-147. [in Russian].
8. Zyazyun, I. A. (2004). *Filosofiya praktyko-zoriyentovanoi metodolohiyi pedahohichnoyi diyi [Filosofiya practice-based methodological pedagogical studies]*, Pedagogy is a vital school. Kriviy Rig: KDPU. Vol. 8. p. 3-12. [in Ukrainian].
9. Kremen', V. H., Il'yin, V. V. (2012). *Synerhetyka v osviti: kontekst lyudynotsentryzmu [Synergetics in education: the context of human-centricism]*. Kyiv: Pedagogical Thought, 368 p. [in Ukrainian].
10. Kulyk, Ye. V. (2006). *Teoriya i praktyka pidhotovky maybutnikh uchyteliv trudovoho navchannya do pedahohichnoyi doslidnyts'koyi diyal'nosti [Theory and Practice of Preparing Future Teachers of Labor Education for Pedagogical Research Activities]*. Doctor's thesis, Ternopil National Pedagogical Univ. Volodymyr Hnatyuk. Ternopil, 421 p. [in Ukrainian].
11. Romanyshyna, O. Ya. (2016) *Teoretychni i metodychni osnovy formuvannya profesiyanoi identychnosti maybutnikh uchyteliv zasobamy informatsiynykh tekhnolohiy [Theoretical and methodological foundations of formation of professional identity of future teachers by means of information technologies]*. Doctor's thesis, Ternopil National Pedagogical Univ. Volodymyr Hnatyuk. Ternopil, 489 p. [in Ukrainian].
12. Torubara, O. M. 920090. *Informatsiyni tekhnolohiyi u profesiynyi pidhotovtsi maybutnikh vchyteliv trudovoho navchannya [Information technologies in the training of future teachers of labor education]*. Chernihiv: LDPU, 304 p. [in Ukrainian].
13. Tkhorzhevs'kyi, D. O. (2001). *Metodyka trudovoho ta profesiynoho navchannya [The method of labor and vocational training]*. Kyiv: RNNC "DINIT", 2001. 186 p. [in Ukrainian].
14. Tsyna, A. Yu. (2011). *Osobystisno-oriyentovana profesiyna pidhotovka maybutnikh uchyteliv tekhnolohiy: teoretyko-metodychnyy aspekt [Person-oriented professional training of future technology teachers: theoretical and methodical aspect]*. Poltava: PNP, 356 p. [in Ukrainian].

### Гевко І. Концептуальні складові дослідження основ професіоналізму учителів технологій

В статті розглядаються концептуальні складові дослідження формування основ професіоналізму учителя технології як мировоззренческої орієнтації майбутніх спеціалістів. Актуальність вивчення професіоналізму майбутніх учителів значительно зростає в зв'язі з потребою в освітніх послугах, які надаються системою освіти України. Готовність педагога надавати якісні освітні послуги як оптимально реалізовані та відновити потенціал його особистості стає сьогодні важливою сферою наукових інтересів. Розвиток професіоналізму учителя технологій в вищих педагогічних навчальних закладах буде ефективним, якщо систематизовані

*методологические подходы, сформулированы научные принципы и категории в акмеологии, объясняющие основные положения процесса достижения учителем вершин в профессиональной деятельности.*

*В статье доказано, что анализ формирования профессионализма как мировоззренческой ориентации будущих учителей технологий означает изучение этого феномена с учетом целостности человеческой личности через взаимодействие ее духовного, психического, физического и социального развития. Определено, что положения Концепции формирования основ профессионализма будущих учителей технологий могут быть учтены для совершенствования и оптимизации системы образования Украины и повышения уровня профессионализма будущих учителей технологий. В работе доказано, что сущность разработанной концепции формирования профессионализма будущих учителей технологий заключается в следующем: совершенствование системного, личностноориентированного, автономизированного подходов к развитию, позволяет обеспечить основные личностные запросы будущих учителей, акмеологические и синергетические потребности в самоутверждении и саморазвитии; предоставление возможности усвоить профессиональные ориентиры и ценности. В статье определено, что анализ формирования профессионализма как мировоззренческой ориентации будущих учителей технологий означает изучение этого феномена с учетом целостности человеческой личности через взаимодействие ее духовного, психического, физического и социального развития. Методологической основой исследования были выбраны целостный, непрерывный, системный, структурный, комплексный, личностно-деятельный подходы. Главная методологическая идея формирования профессионализма учителя представляется нами как совокупность инновационных подходов к организации профессиональной педагогической деятельности, на основе которой происходит разработка положений, направленных на совершенствование теории и практики обучения и воспитания. В статье определено, что достижения профессионализма обусловлено активной позицией педагога как субъекта профессиональной деятельности, которая проявляется в познании, труде, общении и постоянном решении противоречий, которые возникают между той сложной системой, какой является личность и объективными жизненными системами, с которыми происходит взаимодействие.*

*Ключевые слова: концепция исследования, профессионализм, учитель технологий, методология.*

#### **Hevko I. Conceptual components of studies of the professionalism of teachers of technologies**

*The article considers the conceptual components of the study of the formation of the foundations of the professionalism of the technology teacher as the ideological orientation of future specialists. The urgency of studying the professionalism of future teachers increases significantly in connection with the needs of improving the education system of Ukraine. Readiness of the teacher to provide quality educational services as optimally realized and the recovery potential of his personality becomes today an important sphere of scientific interests. The development of the professionalism of the technology teacher in higher pedagogical educational institutions will be effective if methodological approaches are systematized, scientific principles and categories in acmeology are formulated, which explain the main provisions of the process of the teacher's achievement of peaks in professional activity.*

*The article proves that the analysis of the formation of professionalism as the ideological orientation of future technology teachers means studying this phenomenon taking into account the integrity of the human personality through the interaction of its spiritual, mental, physical and social development. It is determined that the provisions of the Concept of forming the foundations of professionalism of future technology teachers can be taken into account for improving and optimizing the education system of Ukraine and increasing the level of professionalism of future technology teachers. The essence of the developed concept of forming the professionalism of future technology teachers is as follows: improving the system, personally oriented, autonomized approaches to development, allows to ensure the basic personal needs of future teachers, acmeological and synergistic needs for self-assertion and self-development; the provision of the opportunity to assimilate professional guidelines and values.*

*The article specifies that the analysis of the formation of professionalism as a worldview orientation of future technology teachers means studying this phenomenon taking into account the integrity of the human personality through the interaction of its spiritual, mental, physical and social development. The methodological basis for the study was a holistic, continuous, systematic, structural, integrated, personality-active approach. The main methodological idea of forming the teacher's professionalism is represented by us as a set of innovative approaches to the organization of professional pedagogical activity, on the basis of which the development of provisions aimed at improving the theory and practice of teaching and upbringing takes place. The article determines that the achievements of professionalism are due to the active position of the teacher as a subject of professional activity, which manifests itself in cognition, work, communication and the constant solution of the contradictions that arise between that complex system, which is the personality and the objective life systems with which interaction takes place.*

*Key words: research concept, professionalism, technology teacher, methodology.*

Стаття надійшла до редколегії 25.02.2018

УДК 378.016:78.071

## ГУ ЦЗІН

*аспірантка кафедри теорії та методики  
музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв  
імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету  
імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна*

# СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ВОКАЛЬНОГО СЛУХУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

*У статті розглянуто структуру та специфіку вокального слуху майбутнього вчителя музичного мистецтва. Визначено місце співацької підготовки студентів у музично-професійному навчанні майбутніх учителів музики. Вокальний слух розглянуто як форму розвиненої музично-вокально-слухової культури, здатність сприймати, аналізувати та відчувати звучання співацького голосу, його технічні та художні можливості. З цієї позиції складну структуру даного феномена визначено важливими складовими, що охоплює взаємозв'язок наступних компонентів: мотиваційно-пізнавального, когнітивно-самооцінного, регулятивно-технологічного, креативно-виконавського. Підкреслено значення розвитку вокального слуху в процесі оцінювання рівнів професійності якості звучання співацького голосу.*

*Ключові слова: вокальний слух, співацька діяльність, вокально-педагогічний слух, вокально-слухові уявлення, компонентна структура.*

Формування високодуховного, компетентного фахівця, здатного успішно виконувати професійні обов'язки, у великій мірі залежить від окреслення та реалізації шляхів сучасної фахової освіти. Доцільно зазначити, що вчитель стимулює інноваційний розвиток у соціальному житті, культурі, йому належить визначальна роль у творенні духовного і морального потенціалу країни, він готує нову інтелігентну еліту України, для якої характерні свобода мислення та певна критичність поглядів, яка має власну точку зору, сильну мотивацію діяльності, виявляє гідну поведінку, спрямовану на досягнення мети, розвивається, змінюється відповідно до тих змін, що відбуваються в житті суспільства. Такий підхід вимагає розв'язання проблеми зростання професійної культури вчителя, його здатності навчатися протягом усього життя, прагнути до самовдосконалення, бути кваліфікованим працівником відповідного рівня і профілю, компетентного, відповідального, що вільно володіє професією, здатного до ефективної роботи на рівні світових стандартів.

Особливої актуальності в цьому контексті набуває фахова підготовка майбутнього вчителя музики як зберігача й продовжувача національних традицій, головного генератора збагачення духовності й закладення основ художньої культури підростаючого покоління, вчителя-новатора, діяльність якого спрямована на самореалізацію творчого потенціалу особистості, визначення основних принципів і пріоритетів активної професійної позиції. Тому проблема формування вокального слуху майбутнього вчителя музичного мистецтва є вкрай важливою, адже вона забезпе-

чує вдосконалення особистості в інтелектуальній і професійній сферах, що вимагає більш ширшого теоретичного дослідження та практичного вирішення.

Розвиток вокального слуху майбутніх учителів музики як однієї з основних їх музичних здібностей процес складний та багатогранний. Цю проблему досліджують представники різних галузей науки: психології, соціології, фізіології, педагогіки, методики музичного виховання, естетики, мистецтвознавства. У фундаментальних науках з проблем музично-естетичного виховання широко висвітлені різні аспекти формування здібностей особистості засобами музики (О. Апраксіна, Б. Асаф'єв, Л. Баренбойм, І. Бех, Л. Бочкар'єв, Є. Назайкінський, Б. Теплов, Т. Шевченко, Б. Яворський та ін.). На вирішення проблеми розвитку здібностей було спрямовано увагу відомих представників педагогіки та психології, а саме: К. Абульханова-Славська, Б. Асаф'єв, Л. Виготський, В. Медушевський, Б. Теплов, а також учених у галузі музичної освіти – Р. Аксьонова, О. Апраксіна, М. Давидов, А. Козир, В. Орлов, К. Орф, Г. Падалка, Т. Плєсніна, В. Шульгіна та ін. На особливу увагу заслуговують роботи таких педагогів-музикантів, які розкрили сутність розвитку музично-вокальних здібностей, а саме: Н. Гребенюк, І. Назаренко, Д. Огороднов, В. Попов, О. Ростовський, М. Румер, О. Рудницька, Г. Струве та ін.

Аналіз досліджуваної проблеми в теорії та практиці вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики дозволив визначити, що основним фактором розвитку вокального слуху є психологічні відчуття голосового апарату. Вокальний

слух майбутнього вчителя музики можна вдосконалити шляхом поєднання м'язових і слухових відчуттів. Вібраційна чутливість м'язів є першою супутницею успішного розвитку вокального слуху. Розвинути, вдосконалити вокальний слух у майбутніх учителів музики можна лише поєднанням усіх цих факторів, адже правильно навчитися співати можна тільки маючи високо розвинутий вокальний слух [1, 23]. Отже, вокальний слух майбутнього вчителя музичного мистецтва – це здатність до аналітично-оцінного сприйняття вокально-хорового звучання, яке полягає у відчутті особливостей звучання цілого хору, його окремих партій, їх тембрових, динамічних, висотних та емоційних характеристик, манери звуковедення всіх співаків і окремих голосів.

З цієї позиції вокальний слух майбутнього вчителя музичного мистецтва, це здатність педагога-музиканта виконувати вокально-педагогічні дії на основі усвідомленого коригування власного вокально-виконавського процесу та забезпечення процесу якісного вокального розвитку вихованців на основі оволодіння вокально-теоретичними знаннями та комплексного усвідомленого вокально-слухового сприйняття [4, 93]. Тому всебічний розвиток вокального слуху в процесі співацько-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва є одним із найважливіших завдань навчального процесу.

Доцільно зауважити, що формування вокального слуху майбутніх учителів музики в процесі співацької діяльності не завжди зразу дає позитивну динаміку, адже вона може мати спочатку досить незначний вияв. Такий факт посилюється низкою причин об'єктивного і суб'єктивного характеру. До об'єктивних причин належать такі: педагогічний процес тривалий час досить успішно функціонує і без практичної педагогічної дії з формування вокального слуху; якщо учень або студент має бажання навчатися, він першим буде зацікавлений у результативній педагогічній взаємодії з учителем на формування певних додаткових якостей, що посприяють підвищенню рівня фахової підготовки.

Що ж стосується суб'єктивних причин, то з-поміж основних виокремлюємо: осмислення реальності розвитку певних додаткових якостей, що вплинуть на якість та кількісно будуть збагачувати особистість, адже суспільство висуває нові вимоги і до його учасників, зокрема, вчителів; уміння вчителем грамотно компонувати навчальну інформацію, організувати її осмислення, формувати висновки, що не будуть спрощувати процес навчання, а створювати умови для розвитку в учнів певної інформаційно-комунікативної

компетенції, що є вимогою сучасного освітнього середовища.

Визначення специфіки означеного феномена дозволило структурувати його відповідно до компонентного складу вокального слуху майбутніх фахівців, важливими складовими якого виступає взаємозв'язок наступних компонентів, а саме: мотиваційно-направленого, компетентнісно-інформаційного, креативно-виконавського. Визначення структури даного феномена пов'язано з обґрунтуванням методики підготовки до практичної педагогічної дії з формування вокального слуху як розвитку музично-вокальної культури слуху майбутніх учителів музики.

Мотиваційно-направлений компонент є важливим чинником активізації розвитку вокального слуху майбутнього вчителя музики, що передбачає стійку мотивацію до вдосконалення вокального слуху та стійке емоційно-позитивне ставлення до процесу вокального навчання, зацікавленість у вокально-виконавському саморозвитку для ефективної вокально-педагогічної діяльності. Передбачає стійку зацікавленість в удосконаленні вокального слуху та стійке емоційно-позитивне ставлення до процесу вокального навчання, зацікавленість у вокально-виконавському саморозвитку.

Цей компонент допомагає визначити: потребу майбутнього вчителя музики у фаховій самореалізації; систему ціннісних орієнтацій; професійну спрямованість, ознаками якої є мотиви вибору професії та задоволення нею; інтерес до спільної співацької діяльності; творчу спрямованість на особистісно-професійний саморозвиток засобами музичного мистецтва та взаємний розвиток суб'єктів педагогічної взаємодії. Формування вокального слуху майбутніх учителів музики потребує, перш за все, усвідомлення студентом мети цієї діяльності та формування на цій основі адекватних їй мотивів.

Розглядаючи мотиваційну сферу педагога-музиканта В.Яконюк визначає її як системотворчий фактор професійної діяльності, психологічну основу становлення творчої особистості та як обов'язкову умову ефективного фахового навчання й виховання майбутнього вчителя. Узагальнюючи мотиви виконавської та педагогічної діяльності В. Яконюк підкреслює, що виокремлюючи два напрямки: на професію (вчитель) й предмет (музичне (вокальне) мистецтво), їх треба об'єднати необхідним загальним елементом – музичною творчістю. Адже у процесі професійного становлення студентам необхідне повне осмислення перспективи творчості, інтересу не тільки до фахових дисциплін, а до всього процесу музичної творчості, адже виконавська та педагогічна орієнтація

майбутнього вчителя музики має єдину мотивацію у сфері музичної творчості [5, 39].

Комунікативно-інформаційний компонент містить значний масив теоретико-методичних знань (особливо акустично-фізіологічного характеру), що дозволяє виробити методичну обізнаність студентів в аспектах удосконалення вокального слуху в поєднанні зі специфікою вокального мислення. Цей компонент охоплює здатність майбутнього вчителя музики до адекватної самооцінки звучання власного голосу, оцінки власного виконання та виконання інших співаків на основі застосування засобів мультимедіа.

Професійна компетентність характеризується поєднанням теоретичних знань з практичною підготовленістю і включає здатність майбутнього фахівця здійснювати всі види фахової діяльності згідно з освітніми стандартами напряму і спеціальності; комунікативну готовність, володіння вокальною мовою; вміння користуватися комп'ютерною технікою та іншими засобами зв'язку та інформації, знання психології та етики спілкування; уміння орієнтуватися в нестандартних умовах і ситуаціях; аналізувати проблеми, розробляти план дій, бути готовим до його реалізації та відповідальності за виконання; усталене, свідоме, позитивне ставлення до своєї професії; прагнення до постійного особистісного і фахового вдосконалення; застосування різноманітних активних форм навчання і виховання, спрямованих на підвищення особистісних якостей відповідно до змісту особистісно творчого структурного компонента професійної культури фахівця.

Компетентісне володіння засобами музичного мистецтва потребує від вчителя музичного мистецтва бути мудрим наставником для молоді, спроможним наблизити учня до глибокого та радісного сприймання найкращих творів музичного мистецтва. Вона не зводиться ні до знань, ані до навичок; бути компетентним, не означає бути вченим, чи освіченим. Крім цього необхідно володіти компетенціями, адже саме вони породжують вміння, які дозволяють фахівцю бути більш підготовленим до дії в специфічних ситуаціях. До загальних компетенцій відноситься здатність та готовність самостійно навчатися, розмірковувати, шукати, діяти, співпрацювати. Найчастіше компетентність учителя музики розуміється як обізнаність, відповідальність, здатність досягати мети. Компетенція є багатоаспектним і динамічним поняттям, адже змінюється суспільство, соціальні умови, виникає необхідність у зміні складових компетенції, тобто знань, умінь і соціального досвіду. Отже, компетентісно-інформаційний компонент охоплює комплексне засвоєння знань та

способів практичної (виконавської) діяльності, орієнтує майбутнього вчителя музичного мистецтва до співацької діяльності, яка спрямована на досягнення практичних результатів, реалізацію здобутих знань.

Креативно-виконавський охоплює удосконалення вокальних навичок студентів на основі вокальної аналітики та дії пов'язаної з представленням підготовленого вокального твору для широкої аудиторії слухачів. Цей компонент містить професійну культуру вчителя, його педагогічний такт як стиль поведінки у взаєминах із колегами, учнями та їх батьками, в якому одночасно поєднуються вимогливість і чуйність, справедливість і гуманність, витримка, оптимізм та інші якості його особистості.

На думку А. Козир, значення емпатійності в музично-творчій діяльності керівника співацького колективу величезне, адже емпатія – це співпереживання, розуміння будь-якого почуття – гніву, печалі, радості, яке переживає інша людина, і відповідний вияв свого розуміння цих почуттів. Без цього співпереживання неможливе якісне художньо-музичне виконання хорових творів. Здібність до емпатії проявляється у тому, що вчитель музичного мистецтва під час підготовки до занять ніби стає у позицію учня та відбирає те, що йому цікаво та доступно; тим самим учитель передбачає труднощі сприйняття навчального матеріалу, наперед осмислює можливу допомогу, проходить сам той шлях відкриття нового, який потрібно буде подолати школярам. Більше того, побачивши, як старанно працює вчитель, як він вболіває за мистецьку справу, учень сам починає співпереживати ті ж самі почуття [2, 256].

Доцільно зазначити, що найвищим етапом становлення творчого сприйняття музичних творів майбутнім учителем музики у процесі виконавсько-інтерпретаційної діяльності є детермінований етап, що знаходиться у залежності від актуалізації психологічної реальності буття внутрішнього світу людини в художньо-музичній реальності твору мистецтва. Тому діяльнісно-творчий підхід вимагає від педагога спеціальних зусиль, спрямованих на скрупульозний підбір і організацію творчої діяльності студентів спрямовану на самопізнання, що дозволить, у свою чергу, передбачити вироблення у них умінь цілеспрямовано планувати, організовувати, регулювати, контролювати, аналізувати й оцінювати результативність творчої діяльності [3, 138]. Творчий підхід спонукає до орієнтації мети, змісту, форм та методів навчання на творчий розвиток особистості, адже творче зростання фахівця знаходиться у прямій залежності від постійного вироблення у

нього навичок практичної діяльності, котрі активно розвиваються у процесі продуктивних систематичних інструментальних занять.

Критеріями формування вокального слуху майбутнього вчителя музики у процесі фахової діяльності нами визначено: ступінь сформованості позитивного ставлення до вдосконалення вокального слуху – основи вокального розвитку; ступінь

удосконалення вокального слуху в процесі роботи над вокально-хоровим твором (на заняттях постановки голосу та заняттях музично-теоретичного циклу); міра здатності до об'єктивного слухового оцінювання якостей вокального виконання; ступінь удосконалення вокальної культури слуху на основі аналізу вокально-виконавських якостей майбутнього вчителя музики.

### Список використаних джерел

1. Емельянов В.В. Развитие голоса: Координация и тренинг / Виктор Вадимович Емельянов. – СПб. : Изд-во Лань, 2000. – 190 с.
2. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія] / А.В.Козир. – К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2008. – 378 с.
3. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К.: Освіта Україна, 2008. – 274 с.
4. Юцевич Ю.Є. Теорія і методика розвитку співацького голосу: [навч.-метод. посібник для викладачів і студентів мистецьких навчальних закладів, учителів шкіл різного типу] / Юрій Євгенович Юцевич. – К. : ІЗМИ, 1998. – 160 с.
5. Яконюк В.Л. Музыкант. Потребность. Деятельность. / В.Л.Яконюк. – Минск, 1993. – С. 19-55.

### References

1. Yemel'yanov V.V. Razvitiye golosa: Koordinatsiya i trening / Viktor Vadimovich Yemel'yanov. – SPB. : Izd-vo Lan', 2000. – 190 s.
2. Kozyr' A.V. Professional'noye masterstvo uchiteley muzyki: teoriya i praktika formirovaniya v sisteme mnogourovnevoogo obrazovaniya: [monografiya] / A.V.Kozir. – M. : NPU imeni Dragomanova, 2008. – 378 s.
3. Padalka G.M. Pedagogika iskusstva (Teoriya i metodika prepodavaniya khudozhestvennykh distsiplin) / Galina Nikitichna Padalka. – M. : Obrazovaniye Ukrainy, 2008. – 274 s.
4. Yutsevich YU.Ye. Teoriya i metodika razvitiya pevcheskogo golosa: [ucheb. posobiye dlya prepodavateley i studentov khudozhestvennykh uchebnykh zavedeniy, uchiteley shkol raznogo tipa] / Yuriy Yevgen'yevich Yutsevich. – M.: izmu, 1998. – 160 s.
5. Yakonyuk V.L. Muzykant. Potrebnost'. Deyatel'nost'. / V.L.Yakonyuk. – Minsk, 1993. – S. 19-55.

### Гу Цзин. Структурные особенности вокального слуха будущих учителей музыкального искусства

*В статье рассмотрена структура и специфика вокального слуха будущего учителя музыкального искусства. Определено место певческой подготовки студентов в музыкально-профессиональном обучении будущих учителей музыки. Вокальный слух рассмотрено как форму развитой музыкально-вокально-слуховой культуры, способность воспринимать, анализировать и чувствовать звучание певческого голоса, его технические и художественные возможности. С этой позиции сложную структуру данного феномена определено важными составляющими, охватывающая взаимосвязь следующих компонентов: мотивационно-познавательного, когнитивно-самооценочной, регулятивно-технологического, креативно-исполнительного. Подчеркнуто значение развитию вокального слуха в процессе оценки уровней профессионализма качества звучания певческого голоса.*

*Ключевые слова: вокальный слух, певческая деятельность, вокально-педагогический слух, вокально-слуховые представления, компонентная структура.*

### Gu Jing. Structural features of the vocal hearing of future teachers of musical art

*The article deals with the structure and specificity of the vocal hearing of the future teacher of musical art. The place of singing students' training in musical and professional training of future music teachers is determined. Vocal hearing is considered as a form of developed musical-vocal-auditory culture, the ability to perceive, analyze and feel the sound of the singing voice, its technical and artistic capabilities. From this position, the complex structure of this phenomenon is determined by important components, encompassing the interrelationship of the following components: motivational-cognitive, cognitive-self-valued, regulatory-technological, creative-executive. The importance of the development of vocal hearing in the process of assessing the levels of professionalism in the quality of the sound of the singing voice is underlined.*

*Key words: vocal rumor, singing activity, vocal-pedagogical hearing, vocal-auditory representations, component structure.*

Стаття надійшла до редколегії 01.02.2018



УДК 373.2.015.31:172.15[:82

### Тетяна ДУКА

кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри психології та педагогіки розвитку дитини  
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини  
м. Умань, Україна  
e-mail: tanya\_kucher75@ukr.net

### Тетяна ЖУРАВКО

магістрант факультету дошкільної та спеціальної освіти  
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини  
м. Умань, Україна  
e-mail: tanazuravko1996@gmail.com

## ГРОМАДЯНСЬКО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ

*У статті проаналізовано теоретичне підґрунтя основ громадянсько-патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку. Охарактеризовано особливості формування громадянської свідомості у дошкільників засобами художньої літератури. Визначено основні підходи до художнього слова як важливої передумови виховного впливу. Розкрито засоби художньої літератури спрямовані на розвиток української національно-патріотичної ідеї, виховання патріотичних почуттів у дітей дошкільного віку. З'ясовано, що засоби художньої літератури сприяють формуванню першооснов громадянсько-патріотичного виховання, активної громадянської позиції, морально-духовної культури дітей дошкільного віку.*

*Ключові слова: діти дошкільного віку, громадянсько-патріотичне виховання, громадянська свідомість, художня література, засоби художньої літератури.*

Сучасне життя ставить перед педагогами та батьками завдання виховання активних громадян нашої держави, що є запорукою небайдужості громадян як сьогоденного, так і прийдешніх поколінь.

Виховання у молодого покоління любові до Батьківщини, українського народу, національної самосвідомості, гуманістичної моралі певною мірою стосується і дітей дошкільного віку.

Зокрема, цей час є найсприятливішим для формування в дітей першооснов громадянської самосвідомості, які включають усвідомлення своєї приналежності до нації, пробудження любові та поваги до національної мови, традицій, символіки, зародження фундаментальних якостей національного характеру [7, 12–15].

У сучасній науково-педагогічній літературі патріотичне виховання трактується як виховання, що формує усвідомлення своєї причетності до історії, традицій, культури свого народу, любов до своєї Батьківщини, вболівання за долю свого народу, його майбутнє [5].

Такий виховний аспект в роботі з дітьми визначено рядом нормативних документів: «Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української держави»,

«Концепція патріотичного виховання учнівської молоді», «Базовий компонент дошкільної освіти» від 2012 р., наказ МОН «Про затвердження Рекомендацій щодо порядку використання державної символіки в навчальних закладах України» та ін., що є передумовою для формування громадянської поведінки дітей [1, 21–23].

Завдання патріотичного виховання дошкільників визначаються відповідно до змісту нової редакції Базового компонента дошкільної освіти. Гартування маленького патріота передбачає роботу з виховання шанобливого ставлення до України, її історії та традицій, державних та національних символів; любові до батьків, свого роду, батьківської оселі, природи рідного краю [1, 20].

Дошкільний вік, як період становлення особистості, має свої потенційні можливості для формування вищих моральних почуттів, до яких і відноситься почуття громадянськості та патріотизму.

Виховний вплив художньої літератури на дітей дошкільного віку визначається їхніми віковими та психологічними особливостями: підвищена чутливість до зовнішніх впливів, безпосередність сприйняття оточуючого світу, високий рівень наслідування та емоційного «співпереживання».



Рідна література, відкриваючись перед дітьми дошкільного віку новими гранями, є могутнім джерелом, своєрідним генетичним кодом, пам'яттю народу. Вона нерозривно пов'язана з національними і культурними традиціями. Це своєрідний художній літопис українців. Національний тип особистості виростає на ідеях національної філософії, народних ідеалах, традиціях, звичаях, обрядах, морально-етичних цінностях, які тією чи іншою мірою показані у творах художньої літератури [2, 11–25].

Дослідження проблеми патріотичного виховання дошкільників ґрунтується на фундаментальних працях у галузі національної системи виховання, концептуальних положеннях національної освіти та виховання (А. Алексюк, І. Бех, О. Вишневецький, В. Вугрич, Т. Усатенко та ін.).

Ідеї громадянсько-патріотичного виховання завжди були актуальними для педагогічної еліти України. Питання формування громадської позиції молодого покоління було предметом вивчення багатьох науковців (В. Вербицький, П. Волошин, Н. Косарева, В. Сухомлинський, К. Чорна та ін.).

Науковцями з'ясовано, що головна функція патріотичних почуттів полягає у формуванні позитивного ставлення до свого народу. Як зазначає В. Вугрич, суб'єктом патріотизму є людина як суспільна істота, а об'єктом – народ, Батьківщина.

Видатні представники прогресивної педагогічної думки, письменники та громадські діячі: М. Драгоманов, О. Духнович, М. Коцюбинський, І. Огієнко, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Т. Шевченко та ін. вказували на важливість виховання дітей і молоді засобами художнього слова. Адже саме література як вид мистецтва покликана плекати високі духовні цінності, почуття прекрасного, гуманізм, патріотизм.

Особливо цінною для сучасної практики є педагогічна та літературна спадщина українського педагога В. Сухомлинського, він відмічав, що пріоритет полягає у «...формуванні нового покоління свідомої молоді, вихованні справжніх патріотів, що по-справжньому люблять Батьківщину, горді за свій народ та його історичне минуле, відповідальні за його майбутнє» [11, 167].

Закономірність громадянсько-патріотичного виховання видатний педагог вбачав у тому, що «...необхідно розпочинати саме з дошкільного віку, коли дитина дуже чутлива до емоційних впливів і схильна до наслідування, коли створюються сприятливі умови для того, щоб поступово розкрити їй зміст народної і світової спадщини через мистецькі твори, етику людських взаємин, сформувані перший практичний досвід прояву душі стосовно рідних та близьких людей, рідної домівки, отчого

краю з його природою, історією і традиціями, рідної мови, – всього, з чого для кожного починається Батьківщина» [12, 180].

Першим (у свій час) В. Сухомлинський звернувся до громадянського виховання як до головної педагогічної проблеми. Він визначив дошкільний вік як особливо важливий для формування громадянина та наголошував, що риси громадянина виховуються безліччю впливів педагогічного характеру й некерованими соціальними впливами [11, 167].

Автор відмічав, що задовго до повноліття наша дитина має жити громадянськими думками й сприйманнями. Справжнє громадянське виховання, на думку педагога, у процесі навчання починається там, де «думка надихає, пробуджує й утверджує прагнення до морального ідеалу» [11, 152].

Формування громадянської позиції у дошкільному віці В. Сухомлинський радив починати з того, що «...близьке, з рідної домівки, з долі діда, прадіда, з поживквих від часу грамот і подяк, отриманих рідними за сумлінну працю» [11, 150].

Суть духовного життя маленького громадянина, на думку педагога, повинна бути в «...захопленні, одухотворенні красою людини й красою ідеї, у прагненні стати справжнім патріотом, справжнім борцем» [11, 154].

На думку педагогів-науковців Л. Виготського, А. Запорожця, К. Чорної та ін. виховання патріотичних почуттів необхідно розглядати у тісному взаємозв'язку з загальним емоційним розвитком дитини. Емоційне відношення дітей до оточуючого є непрямим показником становлення їхніх почуттів. Художня література сприяє виникненню у дітей саме емоційного відношення до описаних подій, природи, героїв, персонажів літературних творів, до оточуючих їх людей, до дійсності [4, 156–158].

На основі аналізу науково-педагогічних джерел більшість сучасних дослідників та авторів таких як: А. Богуш, Н. Лисенко, Т. Поніманська та ін. розглядають літературу для дітей як важливий засіб виховання громадянсько-патріотичного виховання дошкільників.

Тому питання громадянсько-патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку засобами художньої літератури залишається актуальним, що зумовило вибір теми нашого дослідження.

Мету статті вбачаємо у здійсненні спроби виявлення особливостей впливу засобів художньої літератури на громадянсько-патріотичне виховання дітей старшого дошкільного віку.

Людське життя складається з певних періодів, кожен з яких відповідає за сприйняття певної інформації та має сприятливі умови для дії певних чинників психологічного, соціального та емоційного

впливу. Відтак, дошкільний вік у житті дитини є саме тим періодом, коли слід розпочинати формування в неї елементів національної самосвідомості та основ громадянсько-патріотичних почуттів.

Головною складовою патріотичного виховання є формування у дітей любові до рідної країни, що здійснюється, в першу чергу, сім'єю, соціумом, через передавання певних культурних традицій, звичаїв, обрядів, вірувань та ін. До основних завдань патріотичного виховання належать: формування любові до рідного краю, формування духовно-моральних взаємин, формування любові до культурного спадку свого народу, виховання любові, поваги до своїх національних особливостей, почуття власної гідності як представників свого народу, толерантне ставлення до представників інших національностей, до ровесників, батьків, сусідів, інших людей [1, 12].

Художня література використовується як засіб розвитку людяності, гуманних почуттів особистості: добра, справедливості, почуття обов'язку. Зокрема О. Хролець зазначає, що «...дитяча література забезпечує перехід гуманістично-ціннісних орієнтацій у внутрішнє надбання особистості» [12, 176–180].

Діти 5–6 років вже володіють достатнім літературним багажем, розуміють конкретний вчинок літературного героя, хоча його приховані мотиви не завжди можуть пояснити [12, 176–180].

В період дошкільного віку діти вже знайомі з багатьма видами усної народної творчості. Значні можливості для патріотичного виховання мають фольклорні твори, в яких втілений народний ідеал духовного розвитку.

Уже на першому році життя дитині співають колисанку – перший поетичний твір, з яким вона зустрічається в перші дні свого життя, вона чує його з вуст найближчої людини-матері. У ній відображена глибока материнська любов, оспівується світ добра, краси й справедливості. Це перші уроки духовності, моральності, чесності, чемності, шанобливого ставлення до рідних та свого краю.

Народні колискові пісні є первинним засобом формування основ громадянської свідомості дітей, оскільки, як зазначає М. Стельмахович, саме вони «вчать любити рідну землю, батьків, працю, захищати правду, поважати старших...» [8, 98–99].

У дошкільному закладі освіти з дітьми старшого дошкільного віку доцільно організовувати вечори українських колискових пісень «Колісковий віночок», «Балада про мальви», «Світять зорі неозорі» під час якого діти вкладають спати ляльок, ведмедиків, зайчиків, інсценують зміст різних колисанок. Відтак колискові пісні є своєрідним художнім утіленням однієї з найважливіших концепцій народного світогляду – неподільності

добра й праці, чесності й патріотизму. «Прості та водночас мудрі народні твори не вдаються до прямої дидактики, а через яскраві, колоритні образи, використовуючи найхарактерніший для дитячого фольклору художній прийом – олюднення якостей та дій персонажів пісень, – малюють захоплюючу, цікаву й повчальну картину» [6, 264].

Серед скарбів виховного досвіду народу розглядаємо малі фольклорні жанри – прислів'я, приказки, загадки, пісні та ін. які завдяки своїй особливій формі, емоційності, образності, яскравості, доступності дають змогу збагачувати духовний простір дітей дошкільного віку [3, 122].

Найяскравішим і улюбленим жанром для дітей залишається народна казка. Оскільки вона не лише вважається скарбницею народної мудрості, а є невичерпним джерелом розвитку емоційної сфери, творчого потенціалу дитини, виховання найкращих людських чеснот [10, 16–17].

Українські народні казки, повні чудесного вимислу, драматичних ситуацій, протистояння добра і зла, не тільки розважають дітей, а й закладають основи патріотичності, моральності і людської гідності.

Слухаючи й переказуючи казку, «маленький громадянин не лише пізнає дива природи й закони суспільного життя, а й розвивається духовно, збагачується його лексика, вдосконалюється мовлення, відбувається усвідомлення своєї приналежності до певного народу, формується уявлення про народні звичаї та традиції» [9, 28–30].

Серед цінних засобів формування основ громадянсько-патріотичної свідомості є билини. З цим особливим жанром усної народної творчості діти знайомляться в період старшого дошкільного віку. Героїчні сюжети билин захоплюють дітей і розбурхують їхню уяву яскравою гіперболою, співучістю, легендарністю. Для дітей використовуються адаптовані варіанти текстів.

Важливим засобом патріотичного виховання є вірші про подвиги і мужність українського народу у воєнні роки. Сила ритмічного поетичного слова діє на свідомість дітей надихаюче.

Мужність солдатів і партизанів, які захищали Батьківщину, які не жаліли себе в боротьбі, описані у оповіданнях та є високохудожнім засобом виховання громадянсько-патріотичних почуттів.

Розповіді про війну, про дітей і підлітків, які брали участь в боротьбі із загарбниками, знайомлять сучасних дітей з подвигами їхніх бабусь і дідусів. Діти співпереживають персонажам, хвилюються, вперше усвідомлюють жорстокість і нещадність війни до простих людей, обурюються проти загарбників, їхніх нападів на мирних жителів та ін. [6, 127–129].

Оповідання про рідний населений пункт (місто, село) і столицю України – окремих вид літератури для дітей патріотичного спрямування. Більшість нинішніх батьків через брак часу не мають змоги зводити дітей до музеїв, пам'ятників та історичних місць. Але дітям, для виховання почуття гордості за свою маленьку Батьківщину потрібні певні знання, тому у цьому випадку будуть принагідними збірки оповідань, які яскраво проілюстровані, містять відповідний для дитячого сприйняття матеріал, викладений у вигляді захоплюючих оповідань.

Звичайно, що у повному обсязі громадянсько-патріотичні якості не можуть бути сформованими тільки через засоби художнього слова. Проте створити фундамент, на основі якого можна формувати майбутнього громадянина-патріота, не лише можливо, а й потрібно. Виховання любові до Бать-

ківщини – завдання надзвичайно складне, тому важливим є комплексне використання у роботі з дітьми різних засобів, прийомів та методів.

З'ясовано, що художня література для дітей є ніщо інше, як найцінніше джерело громадянсько-патріотичного виховання дітей дошкільного віку. Тому що, патріотичні почуття, які виховуються засобами художнього слова, пробуджують у дітей любов до героїчного, переконують у тому, що за будь-яких історичних часів в житті завжди є місце для подвигів, вірного служіння рідному народу та Батьківщині.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з вивченням питання національного виховання дітей через призму використання засобів художньої літератури у системі наступності закладу дошкільної та початкової освіти.

### Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2012. – Спецвипуск. – С. 1–29.
2. Бех І. Д., Чорна К. І. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді / І. Д. Бех, К. І. Чорна // Методист. – 2014. – № 11 (35). – С. 11–25.
3. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі : навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. / А. М. Богуш, Н. В. Лисенко. – 2-е вид., перероб. і доп. – К. : Вища шк., 2002. – 408 с.
4. Буре Р. С. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников: Пособие для воспитателя дет. сада / Р. С. Буре, А. М. Виноградова, Г. Н. Година и др.; Под ред. А. М. Виноградовой. – М.: Просвещение. – 1980. – 233 с.
5. Голобородов'я М. Концептуальні засади патріотичного виховання дітей та учнівської молоді / М. Голобородов'я // Виховна робота в школі. – 2016. – № 5 (138). – С. 2–5.
6. Дитячий фольклор / [упор. Г. В. Довженко]. – К. : Наукова думка, 1984. – 471 с.
7. Загородня А. Сучасне розуміння патріотичного виховання молоді. / А. Загородня // Теорія та методика управління освітою. – 2013. – №10. С. 12–15.
8. Колискові пісні / [за ред. Г. С. Сухобрус, Й. Ю. Федаса]. – К. : Музична Україна, 1973. – 207 с.
9. Ланенкова О. Добрий друг – казка, або усна народна творчість як виховний засіб / О. Ланенкова // Обдарована дитина. – 2013. – № 10. – С. 28–30.
10. Рибцун О. Казка вчить добра і правди / О. Рибцун // Дошкільне виховання. – 2005. – № 12. – С. 16–17.
11. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв.: в 5 т. – Київ: Рад. шк., 1976.–Т.2.– С. 167.
12. Хролець О. І. Формування у молодших школярів першооснов читацької самостійності в процесі роботи з дитячою книжкою / О. І. Хролець // Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2012. – Вип. 11. – С. 176–180.

### References

1. *Bazoviy komponent doshkilnoi osvity* (2012). [*The basic component of preschool education*]. Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu. Specvypusk. [in Ukrainian].
2. Beh, I. D., Chorna, K. I. (2014). *Programa ukrai'ns'kogo patriotychnogo vyhovannja ditej ta uchniv's'koi' molodi* [*The program of Ukrainian patriotic education of children and young*]. Metodyst. № 11 (35). [in Ukrainian].
3. Bogush, A. M. (2002). *Ukrai'ns'ke narodoznavstvo v doshkil'nomu zakladi : navch. posib. dlja stud. vyssh. ped. navch. Zakl* [*Ukrainian studies in pre-school institution: textbook. guidances. for Stud. visch. EDR. textbook. spells.*]. 2-e vyd., pererob. i dop. Kyiv : Vyshha shk. [in Ukrainian].
4. Bure, R. S. (1980). *Vospytanye нравственных чувств u starshyh doshkol'nykov: Posobye dlja vospitatelja det. Sada* [*Education of moral feelings in senior preschool children: a manual for tutor kindergarten*]. Moscow: Prosveshchenye. [in Russian].
5. Goloborodov'ja, M. (2016). *Konceptual'ni zasady patriotychnogo vyhovannja ditej ta uchniv's'koi' molodi* [*Conceptual foundations of patriotic education of children and young*]. Vyhovna robota v shkoli. № 5 (138). [in Ukrainian].
6. *Dytjachyj fol'klor* (1984). [upor. G. V. Dovzhenok] [*Children's folklore*]. Kyiv. Naukova dumka. [in Ukrainian].
7. Zagorodnja, A. (2013). *Suchasne rozuminnja patriotychnogo vyhovannja molodi*. [Modern understanding of patriotic education of the youth]. Teoriya ta metodyka upravlinnja osvitoju. №10. [in Ukrainian].
8. *Kolyskovi pisni* (1973). [za red. G. S. Suhobrus, J. Ju Fedasa]. [*Lullaby*]. Kyiv. Muzychna Ukrai'na. [in Ukrainian].
9. Lanjenkova, O. (2013). *Dobryj drug – kazka, abo usna narodna tvorchist' jak vyhovnyj zasib* [*Good friend – a fairy tale or folklore as educational tool*]. Obdarovana dytyna. № 10. [in Ukrainian].
10. Rybcun, O. (2005). *Kazka vchyt' dobra i pravdy* [*The tale tells of good and truth*]. Doshkil'ne vyhovannja. № 12. [in Ukrainian].
11. Suhomlyns'kyj, V. O. (1976). *Jak vyhovaty spravzhnju ljudynu* [*How to bring up a real person*]. Vybr. tv.: v 5 t. Kyiv: Rad. shk. [in Ukrainian].
12. Hrolec', O. I. (2012). *Formuvannja u molodshyh shkoljariv pershoosnov chytac'koi' samostijnosti v procesi roboty z dytjachuju knyzhkoju* [*Forming for the junior schoolchildren of fundamental principles of reader independence in the process of work with child's book*]. Pedagogichna osvita: teoriya i praktyka. Vyp. 11. [in Ukrainian].

**Дука Т. М., Журавко Т. В. Гражданско-патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста средствами художественной литературы**

*В статье проанализированы теоретические основы основ гражданско-патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста. Охарактеризованы особенности формирования гражданского сознания у детей средствами художественной литературы. Определены основные подходы к художественному слову как важной предпосылки воспитательного воздействия. Раскрыты средства художественной литературы направленные на развитие украинского национально-патриотической идеи, воспитание патриотических чувств у детей дошкольного возраста. Установлено, что средства художественной литературы способствуют формированию первооснов гражданско-патриотического воспитания, активной гражданской позиции, морально-духовной культуры детей дошкольного возраста.*

*Ключевые слова: дети дошкольного возраста, гражданско-патриотическое воспитание, гражданское сознание, художественная литература, средства художественной литературы.*

**Duka T., Zhuravko T. Civil-patriotic upbringing of the senior preschool age children by means of fiction literature**

*The article analyzes the theoretical basis of the grounds of civil-patriotic upbringing of the senior preschool age children. Characterized the peculiarities of formation of civil consciousness in preschoolers by means of fiction literature. The basic approaches to artistic expression as the important prerequisite of educational influence are determined. The means of fiction literature, aimed at the development of the Ukrainian national-patriotic idea, the upbringing of patriotic feelings in preschool children, are revealed. It is found out that the means of fiction literature facilitate the formation of primordial civic and patriotic education, active civic position, moral and spiritual culture of preschool children.*

*The main place in the article is the question of influence of artistic works, the civic-patriotic education of children, namely: folklore (fairy-tales), small folklore genres (short story, verses). The article generalizes theoretical positions regarding the concept of «patriotic upbringing», «civil consciousness», as an important components of the development of preschoolers personality.*

*It was found out that fiction literature for children is the most valuable source of civic and patriotic upbringing of children of preschool age. Because patriotic feelings, evoke in children a love of the heroic, convince them that in any historical times in life there is always a place for heroic deeds, loyal service to the people and the Homeland.*

*Prospects for further researches are connected with the study of the issue of national upbringing of children through the prism of the use of means of fiction literature in the system of continuity of institutions of preschool and primary education.*

*Key words: children of preschool age, civil-patriotic upbringing, civil consciousness, fiction literature, means of fiction literature.*

Стаття надійшла до редколегії 11.02.2018

УДК 370.1+370.17+370.182.6

### Тетяна ЖАРОВЦЕВА

*доктор педагогічних наук, професор,  
декан факультету дошкільної педагогіки і психології  
Південноукраїнського національного педагогічного університету  
імені К. Д. Ушинського, м. Одеса, Україна  
e-mail: tanya1209z@rambler.ru*

### КАРАЗОГЛЮ (ГЕДІЛ) Фат'ма (Туреччина)

*аспірантка кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології  
Південноукраїнського національного педагогічного університету  
імені К. Д. Ушинського, м. Одеса, Україна*

## МЕДІА-КУЛЬТУРА БАТЬКІВ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ІНФОРМАЦІЙНО-ВИХОВНОГО ПРОСТОРУ

*У статті розглядається сутність і формування медіа-культури як сучасної потенційної основи сімейного виховання дітей, визначено структуру медіа-культури та її вплив на диференціацію виховних можливостей батьків. Виявлені особливості сприйняття й освоєння дітьми інформації. Розглянуто такі критерії ставлення дітей до основ медіа-культури: «понятійний» (знання основ медіа-культури, конкретних медіа-форматів); «сенсорний» (частота спілкування з медіа-інформацією); «мотиваційний» (емоційні, естетичні мотиви контакту з медіа-культурою); «оцінний» (рівень сприйняття, здатність до аудіовізуального мислення); «креативний» (рівень творчого начала в різних аспектах діяльності, перш за все в перцептивної, художньої, ігрової). Проведено науково-теоретичний аналіз впливів медіа-факторів на процес виховання дітей та на взаємодію з сім'ями дошкільників.*

*Ключові слова: медіа-культура, медіа-освіта, сім'я, батьки, дошкільник, інформаційно-виховний простір.*

Сьогодні медіа один з основних чинників соціалізації молодого покоління. Об'єкт впливу потоку повідомлень не стільки окремих індивідів, скільки свідомість і поведінка людей, що складають аудиторію того чи іншого конкретного засобу масової комунікації. Відомо, що первинне ставлення до медійних носіїв відбувається у сім'ї. Саме тому освіченість батьків з боку входження дітей в інформаційний простір суспільства є важливим чинником їх соціалізації.

За останні роки було проведено чимало досліджень, які торкаються проблеми впливу медіа на дитячу аудиторію (Л. Зазнобіна, А. Новикова, Н. Рижих, А. Федоров та ін.) Автори в цілому сходяться на думці, що поряд з музикою і спортом спілкування з творами медіакультури у дітей знаходиться на одному з перших місць. При цьому медіакультура (наприклад, телепередачі та екранні тексти Інтернету) органічно увібрала в себе риси літератури, театру, музики, образотворчого мистецтва.

Медіа-освіта відповідає потребам сучасної педагогіки у розвитку особистості, поширює спектр методів і форм проведення занять з дітьми. А комплексне вивчення телебачення, відео, Інтернету, віртуального світу комп'ютера, які синтезують риси практично всіх традиційних мистецтв, допо-

магає виправити суттєві недоліки традиційної освіти з урахуванням сучасних потреб суспільства.

Сьогодні дослідники відзначають виникнення конфліктів нового типу між сферою особистого життя і діяльністю. Мова йде про те, що робота активно втручається у сімейний простір, викликає „розмивання меж між ними”. Через постійне використання вдома мобільних телефонів, факсів, електронної пошти та Інтернету в службових цілях дім перетворюється на „домашній офіс”. На сімейне дозвілля, яке так необхідно дитині, практично не залишається у батьків часу. У зв'язку з цим виник термін «тейлоризація сімейного життя», тобто приватне життя людини у все більшій мірі піддається «контролю і експлуатації». Безсумнівно, це несе загрозу сімейним цінностям виховання. У дорослих стає все менше часу на спільну діяльність з дітьми, спілкування батьків з дітьми, рідними та близькими. Все частіше виникають конфлікти, що призводять до стресів і навіть до прояву жорстокості в сімейних відносинах. Все це, звичайно, не кращим чином позначається на вихованні дитини, у якій формується негативний образ сім'ї з відповідними наслідками.

Великі надії покладаються на діяльність ЗМІ, видання книг, наочних посібників, створення проєктів в мережі Інтернет за тематикою зміцнення

сім'ї. Очевидно, що для відновлення престижу сім'ї недостатньо апеляції до традиційних цінностей. Необхідно використовувати ті можливості, які відкриває розвиток інформаційних технологій. Показово, що в Інтернеті вже з'явилися портали, присвячені питанням виховання дітей, де батьки в режимі online можуть обмінюватися досвідом, практичними порадами.

Методика медіа-освіти дошкільної аудиторії базується на реалізації різноманітних творчих та ігрових завдань. Теоретичний аналіз їх елементів, розробка і застосування їх у практиці навчання дозволяють виділити такі основні функції: навчальні, адаптаційні, розвивальні та керуючі. При цьому під навчальною функцією розуміється засвоєння знань про теорії й закони, прийоми сприйняття й аналізу медіа-текстів, здатність застосовувати ці знання в інших ситуаціях, міркувати логічно; адаптаційна функція виявляється в первісному, понятійному етапі спілкування з медіа-культури; під розвиваючою функцією мається на увазі розвиток мотиваційних (компенсаторних, терапевтичних, рекреативних), вольових та інших властивостей і якостей особистості, досвіду творчого контакту з медіа; завдання керуючої функції – формування найкращих умов для аналізу медіа-текстів.

Таким чином, розвиток дитячої аудиторії по відношенню до основ медіа-культури можна визначити за допомогою таких критеріїв: «понятійного» (знання основ медіа-культури, конкретних медіа-форматів); «сенсорного» (частота спілкування з медіа-інформацією); «мотиваційного» (емоційні, естетичні мотиви контакту з медіа-культурою); «оцінного» (рівень сприйняття, здатність до аудіовізуального мислення); «креативного» (рівень творчого начала в різних аспектах діяльності, перш за все в перцептивній, художній, ігровій).

Особливості сприйняття й освоєння дітьми інформації залежать від того середовища, того кола спілкування і того соціально-культурного та духовного контексту, де відбувається взаємодія з інформаційним каналом.

Сімейна атмосфера визначає емоційний настрій і впливає на формування ставлення до одержуваної інформації. І. Кон пише, що практично немає жодного соціального чи психологічного аспекту поведінки дітей, який не залежав від їхніх сімейних умов у сьогоднішній або майбутньому [3, 198].

Сприйняття медіа-продукту дітьми в процесі спільного перегляду позитивно впливає на формування когнітивних структур, коли його обговорюють з дорослими: так, 11,6% сімей регулярно

влаштовують спільні телеперегляди, 70,3% дітей іноді дивляться з батьками телепередачі, 18,1% дітей залишаються наодинці з телевізором. Батькам необхідно під час спільного перегляду або після нього аналізувати медіа-тексти разом з дітьми. У 61,4% батьків лише іноді виходить обговорити переглянуті телепрограми зі своїми дітьми. Самостійний добір інформації в цьому віці – відповідальний момент у розвитку медіа-культури. Непідготовленість до розумного відбору виявляється повною «всеїдністю». Зловживання переглядом телепрограм таїть у собі соціальну небезпеку, яка полягає в двох моментах. По-перше, пасивне проведення часу перед телевізором завдає шкоди всім іншим видам культурної діяльності, активним її формам, є найважливішими чинниками розвитку особистості. По-друге, «телевізійна всеїдність» девальвує зміст самих передач: все сприймається на досить схожому, поверхневому і зниженому рівні.

Досить суперечливою виявилася ситуація з поінформованістю батьків про те, що дивляться діти: так, наприклад, 23,9% опитаних батьків стверджували, що володіють інформацією, 35,4% знають мало або нічого не знають. Що стосується дітей, то з'ясувалося, що лише 9,6% батьків контролюють своїх дітей біля екранів телевізора, 44,5% батьків знаходяться в повному невіданні.

В результаті найважливіший період становлення особистості людини залишається без впливу з боку дорослих, особливо з боку близького оточення дітей. У батьків інша думка з цього питання: 38,6% вважають, що вони активно прищеплюють своїм дітям виборче відношення до медіа-продукту.

З одного боку, сьогодні не існує покоління дорослих, яких би навчали медіа-культури. З іншого – в інформаційних технологіях так швидко відбуваються зміни, з якими легше справляються діти, ніж їхні батьки. Таким чином, розвиток мультимедійних засобів може призвести до появи проблеми: до «розриву поколінь» – дітей, які легко управляються з Інтернетом і комп'ютером, та їх батьків, які ними не достатньо користуються.

Безумовно, вмінням роботи з інформацією необхідно привчати у родині, і це повинно бути регулярно. Це буде сприяти не тільки інтелектуальному розвитку особистості, але і зменшити негативний вплив на неповнолітню аудиторію. На жаль, сучасна ситуація така, що, з одного боку, батьки вважають: медіа-освіти повинні займатися навчальні заклади. З іншого – педагоги продовжують працювати за традиційною системою, не враховуючи потреби сучасного суспільства у формуванні критичного мислення дітей.

У цьому зв'язку набуває значення підвищення рівня медіа-грамотності педагогів і медіа-освіти батьків. Розвиток медіа-культури пов'язано з розвитком медіа-компетентності батьків. Медіа-культура взагалі визначається як сукупність інформаційно-комунікаційних засобів, що функціонують у суспільстві, знакових систем, елементів культури комунікації, пошуку, збирання, виробництва і передачі інформації, а також культури її сприймання соціальними групами та соціумом у цілому.

Сьогодні ми можемо говорити про виникнення феномену «нового батьківства» в сучасному суспільстві. Процес трансформації батьківського самосвідомості знаходиться в руслі тенденцій, характерних для країн Заходу. Сучасне або нове батьківство отримало свій розвиток завдяки новим інформаційним технологіям (насамперед, Інтернету). Деякі фахівці розглядають нове батьківство як паростки нового соціального руху, орієнтованого на позитивні цілі.

З розвитком Інтернету інформаційні ресурси, адресовані батькам, стають важливим джерелом інформації щодо багатьох аспектів повсякденного життя, споживання, виховання та догляду за дітьми. Ці ресурси досить різноманітні і в загальному вигляді можуть бути розділені на два типи. По-перше, інформаційні ресурси, покликані сприяти батьківського соціалізації і мають інформацію не тільки про товари, послуги, а й пропонують знання про дитячої психології, дитячо-батьківських відносинах, вихованні. По-друге, форуми та віртуальні спільноти батьків, засновані на спільних інтересах, де батьки мають можливість обговорити різні проблеми, з якими вони стикаються.

Найбільш інтенсивно в блогах та інтернет-форумах йдуть обговорення вибору школи, проблем домашнього навчання, висловлюється ставлення до підручників та освітнім програмам. Відмінною рисою взаємодії батьків стає поширення інформаційного поля, в якому батьки не тільки полемізують один з одним, але й надають матеріальну допомогу і емоційну підтримку таким же, як вони самі, минаючи допомогу держави.

Сьогодні відбувається переосмислення цінностей батьківства, зростання батьківської співпричетності до процесу соціалізації дитини. Вперше і найбільш чітко цю думку сформулював Е. Гідденс, який говорив, що із зникненням традиційної сім'ї трансформується батьківське самосвідомість, яке

«слід розглядати ... з набагато більш високими вимогами, що пред'являються до турботи про дітей і їх захисту». Він пише про «демократію почуттів у повсякденному житті», повазі до особистості дитини, відмови від насильства та сваволі у ставленні до дітей [1].

У роботах фамілістів з'явився новий термін – «громадянська батьківська свідомість». Розуміння і усвідомлення відповідальності, що стоять перед людьми різних поколінь проблем і можливості їх спільного вирішення стає основою для формування активної громадянської позиції батьків. Виникнення нових незалежних асоціацій, віртуальних чи реальних, їх різноманітність дозволяє зробити висновок про те, що становлення громадянського батьківського свідомості являє собою джерело важливих соціальних змін суспільства в цілому.

Медіа-культуру батьків ми визначаємо як здатність батьків ефективно взаємодіяти з інформаційними носіями, адекватно поводитися в інформаційному середовищі та використовувати інформаційні засоби у вихованні та формуванні інформаційної культури дітей. Медіа-компетентність батьків заснована на низці компонентів: перший – досвід використання медіа-матеріалами, другий – активне застосування умінь у сфері медіа, третій – готовність до самоосвіти.

Структура медіа-компетентності батьків складається з відповідних блоків обов'язкових умінь. По-перше, це форми діяльнісно-орієнтованого аналізу медіа: відбір і використання того, що можуть запропонувати медіа; розробка свого власного медіа-продукту. По-друге, в термінах змісту, обидві форми включають знання та аналітичні здібності, пов'язані з: креативними можливостями, на яких засновані різні види медіа; передумовою для ефективного використання медіа; економічними, соціальними, технічними, політичними умовами, які пов'язані з виробництвом і розповсюдженням медіа-продукту.

Об'єктивне вивчення процесів, що розгорнулися в межах нового соціального простору, розвитку сучасної дитини є досить актуальним сьогодні. Це допоможе у висуванні нових ідей, спрямованих на теоретико-методологічне та практичне забезпечення процесів освіти і виховання дітей у сім'ї, вдосконалення підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, спрямованих на оздоровлення суспільного стану сім'ї в сучасних умовах.

### Список використаних джерел

1. Гидденс Э. Ускользающий мир: как глобализация менует нашу жизнь // Э.Гидденс – М. – 2004. – 77 с.
2. Змановская Н. В. Формирование медиа-коммуникативной образованности будущих учителей // Н. В. Змановская, Автореф. дис. канд. пед. наук. – Красноярск, 2014. – 24 с.
3. Кон И. С. Психология ранней юности // И. С. Кон – М.; Просвещение 1989.

4. Кириллова Н. Б. Зачем нужна медиакультура. – 2004. – № 1. – С. 34 – 36.
5. Лебедь О.Л. Образ семьи в современной культуре [Электронный ресурс]. : <http://www.naturalbirth.ru/public/oleb.php> (дата обращения: 25.04.2012).
6. Лемиш Д. Жертвы экрана. Влияние телевидения на развитие детей. //Д.М.Лемиш., – 2017. – 123 с.
7. Сапунов Б. Образование и медиакультура // Высшее образование. – 2014. – № 8. – С. 3 – 4.

### References

1. Giddens E. (2004) Yskolzaushi mir: kak globalizaciya menyaet nashy zhizn//E.Giddens – M- [in Russian].
2. Zmanovskaya N.V. (2014) Formirovanie media-kommunikativnoi obrazovannosti bydyshich uchitelei|| N.V. Zmanovskaya, Avtoreferat di.kand. ped. nauk [in Russian].
3. Kon I.S. (1989) Psixologiya rannei ynosti/ I.S.Kon – M.Prosveshenie, [in Russian].
4. Kirrilova N,B. (2014) Zachem nyzhna mediakyltyra// – Obrazovanie – 1- S.34. , [in Russian].
5. Lebed O.L. (2017) Obraz sem'i v sovremennoi kylytre [Elektronni resyrs]. : <http://www.naturalbirth.ru/public/oleb.php>.
6. Lemish D. (2017) Zhertva ekrana Vliyanie televideniya na razvitie ditei. – 123 s.
7. Sapynov B. (2014) Obrazovanye i mediakyltyra//Vischee obrazovanie. – 8-S.3-4.

#### **Жаровцева Т., Каразоглю (Гедил) Фатъма. Медіа-культура родителів в умовах сучасного інформаційно-виховного простору**

*В статті розглядається сутність і формування медіа-культури як сучасної потенціальної основи сімейного виховання дітей, визначена структура медіа-культури і її вплив на диференціацію виховательних можливостей батьків. Виявлені особливості сприйняття і освоєння дитини інформації. Розглянуті наступні критерії ставлення дітей до основи медіа-культури: «понятійний» (знання основ медіа-культури, конкретних медіа-форматів) «сенсорний» (частота об'єкції з медіа-інформацією); «мотиваційний» (емоційні, естетичні мотиви контакту з медіа-культурою) «оціночний» (рівень сприйняття, здатність до аудіовізуального мислення) «креативний» (рівень творчого початку в різних аспектах діяльності, переважно в перцептивній, художественній, ігровій). Проведено науково-теоретичний аналіз впливу медіа-факторів на процес виховання дітей і на взаємодію з сім'ями дошкільників.*

*Ключові слова: медіа-культура, медіа-освіта, сім'я, батьки, дошкільник. інформаційно-виховний простір.*

#### **Zharovtseva T., Karazohliu (Hedil) Fatma. Media culture of parents in the conditions of modern information and educational space**

*The article deals with the essence and formation of media culture as a modern potential basis for family education of children, the structure of media culture and its influence on the differentiation of parents' educational opportunities are defined. Peculiarities of perception and development of information by children are revealed. The following criteria of children's attitude to the basics of media culture are considered: «conceptual» (knowledge of the fundamentals of media culture, specific media formats) «touch» (frequency of communication with media information); «motivational» (emotional, aesthetic motives of contact with the media culture) «evaluative» (level of perception, ability to audiovisual thinking) «creative» (the level of creativity in various aspects of activity, primarily in the perceptive, artistic, playful).*

*The methodology of media education for the preschool audience is based on the implementation of a variety of creative and gaming tasks. The theoretical analysis of their elements, the development and application of them in the practice of teaching allow to distinguish the following basic functions: training, adaptive, developing and managing. At the same time, the training function is understood as the mastering of knowledge about theory and laws, methods of perception and analysis of media texts, the ability to apply this knowledge in other situations, to reason logically; the adaptive function is manifested in the initial, conceptual stage of communication from the media culture; Under the developing function, the development of motivational (compensatory, therapeutic, recreational), volitional and other properties and qualities of the person, experience of creative contact with the media is meant; The task of the control function is the formation of the best conditions for the analysis of media texts.*

*The structure of media competence of parents consists of the corresponding blocks of compulsory skills. First, they are forms of activity-oriented analysis of media: selection and use of what the media can offer; developing your own media product. Secondly, in terms of content, both forms include knowledge and analytical skills related to: the creative possibilities on which different types of media are based; a prerequisite for the effective use of media; economic, social, technical, and political conditions that are associated with the production and distribution of a media product.*

*A scientific-theoretical analysis of the influence of media factors on the process of raising children and on interaction with families of preschool children was carried out.*

*Key words: media culture, media education, family, parents, preschool child. information and educational space.*

Стаття надійшла до редколегії 13.02.2018



УДК 378.015.31:316.77

### Ірина ЄФІМЕНКО

старший викладач кафедри музикознавства та інструментальної підготовки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна  
e-mail: ika280369@gmail.com

### Василь ФРИЦЮК

викладач кафедри музикознавства та інструментальної підготовки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна  
e-mail: hfrjdcmrnf@ukr.net

## РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

*У статті з'ясовано особливості педагогічного спілкування майбутнього вчителя музичного мистецтва, шляхів формування комунікативної культури в професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва через відповідні форми роботи зі студентами в процесі колективного інструментального музикування на основі системного поєднання розвитку диригентської майстерності студента, становлення у нього активної мистецької позиції, розвиток художньо-комунікативної інтуїції та стимулювання стратегічного педагогічного мислення. Стосовно майбутнього вчителя музичного мистецтва доведено, що комунікативна культура є невід'ємною складовою частиною його професійної педагогічної культури й культури особистості вчителя зокрема, впливає з неї і являє собою ступінь засвоєння комунікативного досвіду у вигляді знань, умінь, навичок. З'ясовано сутність комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва як сукупності етичних норм, цінностей, способів спілкування, що забезпечує йому ефективне спілкування з учнями на уроках музичного мистецтва та у процесі роботи з творчими колективами.*

*Ключові слова: комунікативна культура, майбутні учителі музичного мистецтва, розвиток, спілкування, професійна діяльність.*

Питання формування комунікативної культури особистості завжди були в центрі уваги педагогіки і досліджувалися у різних аспектах. Останнім часом в дослідженнях вчених більше уваги приділяється проблемам визначення умов й педагогічних можливостей формування комунікативної культури, оскільки вона є однією з професійних цінностей сучасного молодого фахівця, у тому числі, майбутнього вчителя.

Наукові основи сутності, особливостей і структури спілкування, умінь, котрі забезпечують цей процес, досліджувались А. Бодалевим, В. Кан-Каликом, О. Киричуком, Я. Коломінським, Н. Кузьміною, А. Леонтєвим, В. Семиченко та ін. Теоретичне осмислення проблеми спілкування, обґрунтування шляхів підготовки фахівців до комунікативної діяльності розроблено у дослідженнях В. Сластьоніна, Н. Тарасович, А. Щербакіна, Т. Яценко та ін. Проблемам розвитку вмінь, необхідних для формування комунікативної культури присвячені роботи І. Баришнікова, Л. Гегечкорі, І. Драгомирецького, Г. Каневської, Г. Китайгородської, Н. Котух та ін.

Підготовка вчителя музики в процесі професійної підготовки досліджувалась у різних аспек-

тах (О. Апраксина, Л. Арчажнікова, М. Білецька, В. Бутенко, В. Волкова, С. Деніжна, Т. Завадська, Н. Згурська, Є. Йоркіна, Л. Костенко, В. Крицький, І. Могилей, Н. Мозгальова, В. Муцмакер, О. Олексюк, Л. Остапенко, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Саїк, І. Сипченко, Т. Стратан, В. Фрицюк, О. Щолокова, В. Яконюк та ін.); педагогічні основи формування творчої активності (Т.І.Шевченко); підготовка до творчого відбору музичного матеріалу (Б. Целковников); музично-творчий розвиток у процесі навчання гри на баяні (Є. Бурвін); формування умінь підбору на слух і транспонування (Т. Карнаухова); формування художньо-творчої функції майбутнього вчителя музики (Л. Файзрахманова); формування музично-аналітичних умінь (І. Гринчук); творча самостійність як фактор музично-педагогічної діяльності (Л. Рахімбаєва); творчий розвиток у виконавській діяльності (Ю. Бай, М. Давидов), проблеми індивідуального навчання в класі основного музичного інструмента (Л. Баренбойм, Г. Гінзбург, Г. Ципін та ін., які водночас широко висвітлили і досвід роботи у цій галузі відомих музикантів-педагогів). Психологічні особливості музично-виконавської діяльності розглядалися у працях Л. Бочкарьова,

Л. Котової, В. Медушевського, Є. Назайкінського, В. Петрушина, В. Ражникова, В. Самітова, Г. Тарасова, Д. Юника та ін.

Аналіз сучасних досліджень, педагогічної практики і наукових публікацій дає можливість зробити висновок про те, що проблема формування комунікативної готовності є досить актуальною. Нею займаються Т. Бутенко, Д. Годлевська, Ю. Ємельянов, Ю. Жуков, М. Ісаєнко, Є. Мелібруда, Н. Назаренко, Л. Петровська, П. Растянніков, проте мало дослідженими залишаються проблеми, пов'язані з питаннями формування комунікативної культури майбутнього педагога-музиканта – керівника дитячого інструментального колективу.

Викликає інтерес науковців питання формування комунікативної культури педагогів як важливого чинника професіоналізму. Завданням педагогіки є розробка методик, які дозволили б здійснювати цілеспрямований вплив на процес формування комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва в умовах навчально-виховного процесу, а також підготовки вчителя до означеної діяльності.

Метою статті є визначення особливостей формування комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Теоретичний розгляд поняття «культура» знайшов відображення в численних спробах визначення цього поняття. Латинське слово «cultura» має такі значення: обробка, догляд, розведення; виховання, розвиток, освіта; поклоніння, шанування; спосіб життя.

У найбільш широкому і первісному значенні культура є чимось, створеним людиною, свідоме виділення нею того, що вона знаходить стихійно виниклим у навколишній природі, у суспільних відносинах, у собі.

На рівні культури мовлення комунікативну культуру можна визначити як реальний процес комунікації за допомогою мови як засобу, що об'єднує комунікативно-мовленнєві акти говоріння (продукування) й сприймання (розуміння).

Стосовно майбутнього вчителя музичного мистецтва варто зазначити, що комунікативна культура – невід'ємна складова частина його професійної педагогічної культури й культури особистості вчителя зокрема, впливає з неї і являє собою ступінь засвоєння комунікативного досвіду у вигляді знань, умінь, навичок. Комунікативна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва – це сукупність етичних норм, цінностей, способів спілкування, що забезпечує йому ефективне спілкування з учнями на уроках музичного мистецтва чи у процесі роботи з творчими колективами.

Оскільки ця якість є важливою складовою в структурі професійної компетентності майбут-

нього вчителя музичного мистецтва, у процесі професійної підготовки її необхідно розвивати.

Погоджуємося з О. Уваркіною [6], яка, розрізняючи у структурі комунікативної культури особистості ціннісний і діяльнісний компоненти, запропонувала два етапи її формування. Усвідомлення цінностей і необхідності оволодіння комунікативною культурою є метою першого етапу, а завданням другого є формування комунікативних умінь студентів у конкретній діяльності. Ефективними методами розвитку комунікативної культури особистості є рольові і ділові ігри, створення ситуацій для ознайомлення з правилами етикету і принципами безконфліктного спілкування тощо. Передусім важливо сформулювати мотиваційну основу розвитку комунікативної культури особистості, засвоєння студентами системи гуманістичних цінностей, залучення до конкретних ситуацій, створення мікроклімату на заняттях, стимулювання до самовдосконалення.

Цілком слушно, на нашу думку, О. Шмайлова стверджує про необхідність орієнтації студентів на головні цінності комунікативної культури: цінність суб'єкта спілкування (людину), процесу спілкування (спілкування) і культурних форм комунікації (етикет). Вона зазначає, що їх засвоєння можливе за умови посилення мотивації до комунікативної діяльності у процесі навчання шляхом роз'яснення, переконання і стимуляції внутрішньої роботи з самосвідомості з поступовою перебудовою діяльності при одночасному впливові на мотивацію саме через діяльність. Ставлення студентів до комунікативної культури, на думку дослідниці, можна сформувати лише шляхом вирішення і аналізу проблемних ситуацій, формуванні суджень, організацією пошукової роботи з проблем професійного спілкування [8]. Усі ці рекомендації можна застосувати у процесі розвитку комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва в освітньому середовищі вищого навчального закладу. Під освітнім середовищем розуміють систему впливів і умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні [7].

Зауважимо, що готовність до ділового спілкування, комунікативна культура, є сьогодні одним з найважливіших показників соціально-професійного статусу фахівця. Виконання такого соціального замовлення актуалізує проблему формування комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Варто зазначити, що спілкування і комунікація як складові комунікативної діяльності, становлять єдине утворення, складне не тільки за

формою його прояву, але і за психологічними механізмами, що його забезпечують. Під першим розуміється джерело інформації, під другим – власне повідомлення у широкому розумінні слова, оформлене таким чином, що до нього можуть бути включені значеннєві компоненти, емоційні прояви й об'єкт, що, з одного боку, виступає об'єктом комунікативної діяльності (він предмет комунікативного впливу), а з іншого боку – суб'єктом, оскільки засвоєння передбачуваної інформації здійснюється ним із власних, особистісних позицій, вибірково спрямовано і самостійно, що свідчить про власну активність індивіда [5, 11–12].

При розгляді проблем формування комунікативної культури особистості найчастіше йдеться про культуру спілкування чи культуру мовлення. Це зрозуміло, адже комунікативна культура особистості безпосередньо виявляється в процесі спілкування людини з іншими людьми, а процес мовлення є одним з найважливіших засобів передачі інформації у процесі спілкування. Так, наприклад, у роботі В. Соколової пропонується таке визначення: «комунікативна культура, що може бути визначена як сукупність умінь і навичок, що забезпечують доброзичливу взаємодію людей один з одним, ефективно розв'язання будь-яких завдань спілкування, є важливим засобом освіти і результатом розвитку особистості» [4, 76]. Усе це стосується й комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Отже, на рівні культури мовлення комунікативна культура може бути визначена як «реальний процес комунікації за допомогою мови як засобу, що об'єднує комунікативно-мовленнєві акти говоріння (продукування) й сприймання (розуміння)» [1, 14–15]. Конкретизуємо це на прикладі одного з видів музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики.

Важливим аспектом навчання майбутнього вчителя музики є підготовка до роботи з учнівськими музично інструментальними колективами. Цей процес передбачає засвоєння студентами методичних засад виховання школярів засобами колективно інструментального музикування (знання принципів організації учнівських оркестрів та інструментальних ансамблів, методів формування в учнів навичок ансамблевої гри, опанування методики репетиційної роботи, методів добору, систематизації й адаптації оркестрово-ансамблевого репертуару тощо) і здійснюється на заняттях з фахових методик.

Сутність професійної діяльності вчителя музики загальноосвітньої школи полягає в поліаспектності, а виконання фахових функцій передбачає органічне поєднання різних видів музично-

організаційної, музично педагогічної та музично-просвітницької роботи. Організація діяльності різноманітних учнівських музично-творчих колективів (хорових, оркестрових, ансамблевих) передбачає: знання вчителем методів індивідуальної, групової і масової роботи в музичних гуртках; уміння добирати, систематизувати й адаптувати репертуар для учнівських вокально-хорових і музично інструментальних колективів з урахуванням фізичних можливостей і рівня загального музичного розвитку дітей; реалізацію дидактичних завдань і виховних функцій учнівських музичних колективів [2, 42–46]. Професійна компетентність майбутнього вчителя музики як диригента оркестру народних інструментів визначається оптимальним поєднанням комплексу відповідних компетенцій, знань, умінь, навичок.

Вважаємо, що системоутворювальним компонентом професійної компетентності є комунікативна культура майбутнього вчителя музики, яка одночасно є ключовою компетентністю, тобто такою, що необхідна для ефективного здійснення професійної діяльності. Комунікативна культура розглядається нами водночас як складова педагогічної майстерності, а її формування і розвиток – як умова успішності професійно педагогічного спілкування і педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Варто звернути увагу на особливості комунікативної культури майбутнього вчителя музики у різних видах діяльності. Наприклад, підготовка майбутніх учителів музики до роботи з учнівськими оркестрами та ансамблями передбачає знання форм і методів засвоєння репертуару. До них належить читання нот з аркуша. Ця форма роботи в оркестрі (ансамблі) проводиться на спеціально відібраному музичному матеріалі (нескладні оркестрові п'єси на різні види техніки) або під час ознайомлення оркестру з основним репертуаром навчального року (твори великої форми, оркестрові п'єси, акомпанементи).

Під час читання нот характерними є помилки, зумовлені такими чинниками: складним мелодичним або ритмічним рисунком; великою кількістю ключових знаків або знаків альтерації; технічно складними місцями; швидким темпом; невмінням виконавців тривалий час підтримувати максимальну зібраність та увагу. І під час такої роботи комунікативні вміння диригента є особливо необхідними.

Ескізна робота є проміжною формою навчальної діяльності між читанням з аркуша й досконалим засвоєнням музичного твору, вона полягає в опануванні музичним матеріалом без доведення його до високого ступеня завершеності, дає

можливість вирішити низку дидактичних і виховних завдань, а саме: засвоїти елементарні правила оркестрової дисципліни (ауфтакт і основні жести диригента; штрихи та їх розподіл у струнних; одночасне дихання в духових; уміння правильно сидіти за пультом, перегортати нотні сторінки тощо); зацікавити юних оркестрантів і створити передумови для серйозної творчої роботи; відновити виконавську техніку оркестрантів після канікул тощо; розширити сферу історико-теоретичних знань і збагатити музично-слуховий досвід оркестрантів (епоха, композиторський почерк; жанр, стилістичні особливості; форма, композиційні особливості; тема, акомпанемент, поліфонічні голоси; тембр, інтонаційна виразність тощо).

Детальна робота над твором полягає в досконалому вивченні як окремих складних епізодів, так і всього твору в цілому. Вона проводиться у двох напрямках: технічно-виконавському (штрихи, аплікатура, інтонація, стрій, ансамбль), що відпрацьовується на заняттях окремих оркестрових груп; художньо-образному (темپ, агогіка, динаміка, темброва відповідність тощо), який реалізується на загальних репетиціях оркестру.

Вважаємо, що і під час ескізної роботи над музичними творами, і під час детальної роботи над твором незамінною якістю вчителя музичного мистецтва є саме комунікативна культура, оскільки допомагає йому забезпечити доброзичливу і ефективну взаємодію з учнями, зокрема, на репетиціях оркестру.

Цілком погоджуємося з Т. Пляченко, яка до особистісних компетенцій керівника учнівського музично-інструментального колективу відносить: особистісні якості (комунікативність, наполегливість, організованість, вимогливість, доброзичливість, толерантність, емпатійність, артистичність); індивідуальні психологічні особливості

(творча уява, експресивність та емоційність, інтуїція, миттєва реакція, воля, сугестивність); здібності (організаторські, конструктивні, музичні, творчі, дидактичні, виховні, дослідницькі); стиль роботи (мажорно-оптимістичний, демократичний, опікунський); творчий імідж (виконавська манера, зовнішній вигляд, сценічний образ, стиль спілкування з колегами, стиль спілкування з колективом та окремими його учасниками, володіння комунікативними засобами, методами і прийомами) [3]. Як бачимо, комунікативна культура вчителя музичного мистецтва є важливою якістю у його професійній діяльності.

Звісно, найбільш сприятливим для розвитку особистості майбутніх учителів є середовище, яке характеризується функціональною доцільністю, системністю, синергічністю, особистісною орієнтованістю, оптимальністю просторової організації, відкритістю, варіативністю і динамічністю, відповідає потребам студентів у професіоналізації в контексті індивідуального освітнього запиту [7]. Саме таке освітнє середовище є сприятливим для розвитку комунікативної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

Таким чином, можна зробити висновок, що комунікативна культура, як сукупність етичних норм, цінностей, способів спілкування, що забезпечує йому ефективне спілкування з учнями на уроках музичного мистецтва чи у процесі роботи з творчими колективами, передбачає наявність у майбутнього вчителя музичного мистецтва певних якостей і стратегій поведінки, які сприяють досягненню цілей у спілкуванні з іншими людьми: скласти позитивне враження про себе, продуктивно спілкуватися, орієнтуватися на успіх у професійній діяльності, прагнути до самореалізації в суспільних відносинах, адаптуватися до нових стосунків у колективі тощо.

### Список використаних джерел

1. Корніяка О.М. Мовленнєвий розвиток школярів з різною сформованістю комунікативної культури / О.М. Корніяка // Педагогіка і психологія. 2000. – № 4. – С. 14-21.
2. Пляченко Т.М. Особистість керівника учнівського музично-інструментального колективу в педагогічній теорії і практиці [Електронний ресурс] / Тетяна Миколаївна Пляченко. – Режим доступу : <http://oaji.net/articles/2016/29231456739077.pdf>
3. Пляченко Т.М. Теоретична модель керівника учнівських музично-інструментальних колективів [Електронний ресурс] / Тетяна Миколаївна Пляченко. – Режим доступу : [http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/vchu//Педагогічні науки N146/](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchu//Педагогічні науки N146/)
4. Соколова В.З. Культура общения. Программа с практическими рекомендациями учителю по организации и проведению уроков в 9-х классах общеобразовательной средней школы / В.З. Соколова. – Новгород, 1994. – С. 5-12.
5. Социальная психология: история, теория. Эмпирические исследования / Под. ред. Е.С. Кузьмина, В.Е. Семенова. Л.: ЛГУ, 1979. – 288с.
6. Уваркіна О.В. Формування комунікативної культури студентів вищих медичних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/ Ін-т вищої освіти АПН України / О.В. Уваркіна. – К., 2003. – 22 с.
7. Фрицюк В. А. Формування мотивації професійного саморозвитку майбутніх педагогів у творчому освітньому середовищі ВНЗ / В. А. Фрицюк // Вісник Вінницького політехнічного інституту. 2016. – № 6 (129). – С. 107-114.
8. Шмайлова О.В. Формирование коммуникативной культуры будущих учителей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сургутск. гос. пед. ин-т / О.В. Шмайлова. – Сургут, 1997. – 160 с.

## References

1. Korniiaka O.M. (2000) Movlenniievi rozvytok shkoliariv z riznoiou sformovanistiu komunikatyvnoi kultury / O.M. Korniiaka // Pedahohika i psykholohiia. № 4. 14-21 [in Ukrainian].
2. Pliachenko T.M. Osobystist kerivnyka uchnivskoho muzychno-instrumentalnoho kolektyvu v pedahohichnii teorii i praktysy [Elektronnyi resurs] / Tetiana Mykolaivna Pliachenko. – Rezhym dostupu : <http://oaji.net/articles/2016/29231456739077.pdf> [in Ukrainian].
3. Pliachenko T.M. Teoretychna model kerivnyka uchnivskykh muzychno-instrumentalnykh kolektyviv [Elektronnyi resurs] / Tetiana Mykolaivna Pliachenko. – Rezhym dostupu : [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/vchu//Pedahohichni nauky N146/](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/vchu//Pedahohichni nauky N146/) [in Ukrainian].
4. Sokolova V.Z. (1994) Kultura obshchyniia. Prohramma s praktycheskymy rekomendatsyiamy uchyteliu po orhanyzatsyy u provedenyiu urokov v 9-kh klassakh obshcheobrazovatelnoi srednei shkolы / V.Z. Sokolova. – Novhorod, 5-12 [in Russian].
5. Sotsyalnaia psykholohiia: ystoriia, teoriia. Эмпырыческые yssledovaniia (1979) / Pod. red. E.S. Kuzmyna, V.E. Semenova. L.: LNU, 288 [in Russian].
6. Uvarkina O.V. (2003) Formuvannia komunikatyvnoi kultury studentiv vyshchykh medychnykh zakladiv osvity v protsesi yvchennia psykholoho-pedahohichnykh dystsyplin: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04/ In-t vyshchoi osvity APN Ukrainy / O.V. Uvarkina. – K., 22 [in Ukrainian].
7. Frytsiuk V. A. (2016) Formuvannia motyvatsii profesiinoho samorozvytku maibutnykh pedahohiv u tvorchomu osvitnomu seredovyschi VNZ / V. A. Frytsiuk // Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu. – № 6 (129). – S. 107-114.
8. Shmailova O.V. (1997) Formirovanye kommunykatyvnoi kultury budushchykh uchyteliei: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / Surhutsk. hos. ped. yn-t / O.V. Shmailova. – Surhut, 160 [in Russian].

### **Ефименко И. В., Фрицук В. Н. Развитие коммуникативной культуры будущих учителей музыкального искусства**

*В статье выяснены особенности педагогического общения будущего учителя музыкального искусства, путей формирования коммуникативной культуры в профессиональной подготовке будущего учителя музыкального искусства через соответствующие формы работы со студентами в процессе коллективного инструментального музицирования на основе системного сочетания развития дирижерского мастерства студента, становление у него активной художественной позиции, развитие художественно-коммуникативной интуиции и стимулирования стратегического педагогического мышления. Относительно будущего учителя музыкального искусства доказано, что коммуникативная культура является неотъемлемой составной частью его профессиональной педагогической культуры и культуры личности учителя в частности, следует из нее и представляет собой степень усвоения коммуникативного опыта в виде знаний, умений, навыков. Выяснено сущность коммуникативной культуры будущего учителя музыкального искусства как совокупности этических норм, ценностей, способов общения, обеспечивает ему эффективное общение с учениками на уроках музыкального искусства и в процессе работы с творческими коллективами.*

*Ключевые слова: коммуникативная культура, будущие учителя музыкального искусства, развитие, общение, профессиональная деятельность.*

### **Efimenko I. Frytsiuk V. Development of communicative culture of future teachers of musical art**

*The article determines the features of the pedagogical communication of the future teacher of musical art, ways of creating a communicative culture in the professional training of the future teacher of musical art through the corresponding forms of work with students in the collective instrumental music process based on a systemic combination of development of conductor's skill of the student, the formation of his active artistic position, development of artistic and communicative intuition and stimulation of strategic pedagogical thinking. Regarding future teacher of musical art it is proved that communicative culture is an essential part of its professional pedagogical culture and culture of personality of the teacher in particular, follows from it and represents the degree of assimilation of communicative experience in the form of knowledge, skills and abilities. Is disclosed the essence of the communicative culture of the future teacher of musical art as a set of ethical norms, values, ways of communication, which provides an effective communication with students at musical art lessons and in the process of working with creative groups of students.*

*Key words: communicative culture, future teachers of musical art, development, communication, professional activity.*

Стаття надійшла до редколегії 31.01.2018

УДК 37.091.33-028.22:687

**Олена ЖИДКИХ**

*старший викладач кафедри дизайну Відокремленого підрозділу  
«Миколаївська філія Київського національного університету культури і мистецтв»,  
м. Миколаїв, Україна  
e-mail: e.shamshyrina@gmail.com*

## **МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ УМОВНО-ГРАФІЧНОЇ НАОЧНОСТІ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ШВЕЙНОЇ ГАЛУЗІ**

*У статті визначена значимість умовно-графічної наочності, а саме: графічного зображення швів як при навчанні під час вивчення технологій обробки швейних виробів, так і для подальшого використання в професійній діяльності фахівцями швейної галузі. В роботі описана методика використання проєкцій графічного зображення швів при підготовці фахівців швейної галузі в різних спеціальних закладах освіти. Визначені цілі і задачі на різних етапах застосування умовно-графічної наочності. Наведені приклади вправ та завдань безпосередньо на зображеннях перерізів швів, вузлів. Надані рекомендації викладачам щодо планування, підготовки та проведення процесу навчання за представленою методикою. Визначені переваги застосування умовно-графічних зображень під час вивчення технології обробки швейних виробів.*

*Ключові слова: умовно-графічна наочність, графічне зображення, переріз шва, вузол обробки, технологія обробки, спеціалісти швейної галузі, учні, урок, завдання, етапи, цілі.*

У наш час, коли стрімко розвиваються всі галузі легкої промисловості, спеціалісти різних напрямків потребують вміння швидко адаптуватися в сонмі інформації, в змінах технологій, пов'язаних з комп'ютеризацією процесів, появою нових матеріалів, нового обладнання тощо. В тому числі і спеціалісти швейної галузі повинні вміти аналізувати багато нової інформації, швидко знаходити необхідне рішення, обговорювати рішення з колегами. Серед інструментів, що допомагають їм в цьому є мова умовно-графічної наочності, а саме зображення перерізів швів, вузлів. Це – обов'язкова компетенція спеціаліста швейного профілю. Відмінність умовного зображення швів у вигляді перерізу від іншої зображальної наочності, яка може бути використана під час навчання, в тому, що ця наочність не тільки допомагає у вивченні технологій обробки вузлів, але і є мовою спілкування в подальшій професійній праці.

В наш час вже накопичилась велика кількість різноманітної спеціальної літератури з виготовлення одягу. Її зміст спирається на графічні зображення вузлів виробів. Графічні зображення в них подаються як у вигляді перерізів, так і в ізометрії [2, 4]. Майже у всіх паралельно з графічним зображенням надається опис послідовності виконання операцій. В деяких джерелах інформації є представлений на зображенні порядок виконання операцій [1]. Не часто в джерелах інформації може бути представлено поетапне зображення послідовності виготовлення виробів [1]. Подача матеріалу з різноманітними умовними графічними зображеннями швів, вузлів значно спрощує процес засвоєння поданого матеріалу.

Для того щоб користуватись і в повній мірі розуміти поданий в спеціальній літературі матеріал, треба підготувати спеціалістів швейної галузі до сприйняття матеріалу саме в такій формі. Зазвичай це відбувається в спеціалізованих школах, училищах, вузах та інших навчальних закладах, де вивчається технологія виготовлення одягу. Метою даної статті є висвітлення методичних порад щодо максимально ефективного застосування умовно-графічних зображень швів та інших вузлів швейних виробів при вивченні технології пошиття одягу.

Умовно-графічна наочність, а саме перерізи вузлів, в швейному виробництві – це невід'ємна частина мови, на якій розмовляють фахівці швейної галузі. Тому і швачки, і кравці, і закрійники, а особливо технологи швейного виробництва та навіть дизайнери не можуть бути професіоналами без вміння спілкуватись на мові умовних зображень вузлів обробки.

Зазвичай викладачі технології обробки швейних виробів вважають, що графічне зображення перерізів швів зрозуміло кожному учню апіорі. Але це не так. Багато учнів спочатку зовсім не розуміють ці зображення. Викладачу треба знайти шляхи вирішити цю проблему, навчити їх не тільки розуміти графічні зображення, а і користуватись ними для здобуття нових знань. Оволодіти вміннями виконувати графічні зображення перерізів швів можна, але не можливо це зробити в один момент, за один урок. Це сукупність послідовних і взаємопов'язаних дій під час навчання, які можна поділити на етапи. На кожному етапі треба ставити свої цілі і задачі і, відповідно, виконувати різні завдання.

Етапи застосування умовно-графічної наочності.

1. Перший етап – підготовчий.

Знайомство учнів з зображенням перерізів швів можна розпочати заздалегідь ще до вивчення швів, при вивченні теми «Ручні стібки». Зображення перерізів робити поки що в ізометрії (рис. 1).

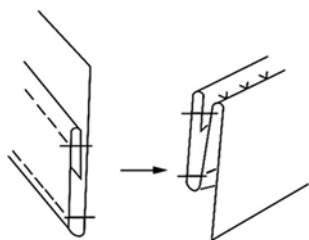


Рисунок 1 – Зображення на схемах стібків тимчасового та постійного призначення

При вивченні теми «Машинні шви» настає дуже відповідальний момент. Від того, як учні зрозуміють основи зображень перерізів швів та можливі помилки при їх виконанні залежить їх подальше розуміння тем предмету. Обов'язково викладач повинен зробити акцент на значущості цієї теми. Але, в той же час ніколи не можна говорити, що ця тема дуже важка. Треба казати: «тема дуже важлива». Також варто зазначити, що завдання, які вони будуть виконувати під час вивчення теми, їм під силу.

Розпочати треба з графічного зображення швів в ізометрії та з'ясувати разом з учнями, яку інформацію дають такі зображення. Потім залишити тільки фронтальне зображення і знову запитати учнів, що змінилось в інформації про даний шов. Виявляється – нічого (рис. 2).

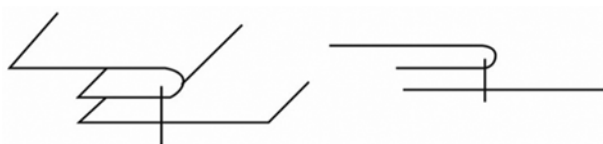


Рисунок 2 – З'єднувальний шов в заправку

Тому можна не ускладнювати зображення перерізів швів та перейти тільки на фронтальне зображення перерізу вузла. Саме зараз відбувається дуже важливий момент в пізнавальній діяльності учнів. До цього часу багато учнів не розбираються в перерізах швів і розуміють тільки ізометричне зображення. Саме при вивченні теми «Машинні шви» краще за все з'ясувати всі можливі питання. При вивченні цієї теми учнів треба ознайомити з відкритими і закритими зрізами та глухими і відлітними краями (рис. 3).

Обов'язково треба розібрати можливі помилки в зображенні перерізів швів. Бажано, щоб в кабінеті в полі зору учнів постійно були відповідні пам'ятки (рис. 4).

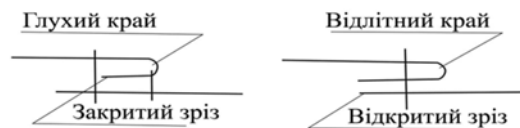


Рисунок 3 – Види зрізів та країв на з'єднувальних швах

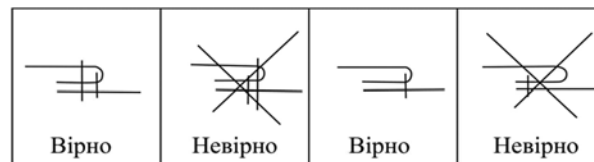


Рисунок 4 – Найпоширеніші помилки в зображеннях з'єднувальних швів

На цьому закінчується підготовчий етап. Учні готові до більш глибокого вивчення машинних швів та інших методів обробки швейних виробів з застосуванням умовно-графічної наочності.

2. Другий етап призначений для формування поглиблених знань та більш ґрунтовного вивчення обробки вузлів з застосуванням умовно-графічної наочності.

На цьому етапі задача полягає у стимулюванні та спонуканні учнів до порівнянь, аналізу, висловлюванню власних думок.

Учні вже можуть робити розрахунки із зображень швів (рис. 5), позначати послідовність дій на перерізі шва (рис. 6) та виконувати поетапне зображення обробки вузлів (рис. 7).



Чому дорівнює ширина смужки тканини?

Рисунок 5 – Обкантирувальний шов з відкритим зрізом

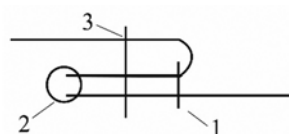


Рисунок 6 – Послідовність виконання настроючого шва з глухим краєм та відкритими зрізами

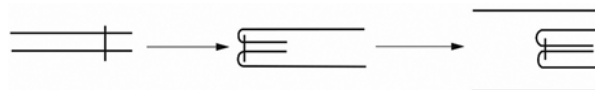


Рисунок 7 – Поетапне зображення обробки подвійного шва

На цьому етапі учням можна ставити таке проблемне завдання як «Знайди помилку». Це може бути порушення послідовності виконання операцій, або невірно зображена строчка (рис. 8).



Рисунок 8 – Знайти помилку в послідовності обробки виточного рельєфного шва, в зображенні подвійного шва

На цьому етапі можна пропонувати учням самостійно робити зображення перерізів нових швів, кокеток та інших нескладних вузлів. Наприклад, учню дається вже виконаний із тканини зразок шва або кокетки. Необхідно самостійно накреслити переріз вузла.

Дуже важливий момент у розумінні прийомів зображення перерізів вузлів настає при вивченні обшивної петлі. Учні вперше знайомляться з прийомом «вивернути» (рис. 9).

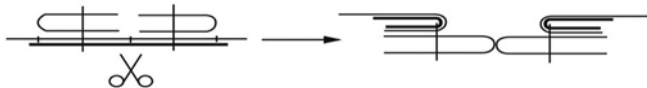


Рисунок 9 – Етапи обробки обшивної петлі

Тут знову треба зробити акцент на важливості цієї теми. Якщо учні зрозуміють цей прийом в зображенні на перерізі вузла, то вивчення такої складної теми як «Обробка прорізних кишень» не складе для них труднощів. Це останній прийом, якому треба навчитись для успішного виконання будь-якого графічного перерізу, будь-якого вузла.

При вивченні теми «Обробка прорізних кишень» завдання стають складнішими. Першу прорізну кишеню з двома обшивками треба спочатку зробити в матеріалі (папір, тканина), а потім запропонувати учням накреслити її переріз. Зазвичай з завданням справляються тільки декілька учнів. Це завдання складне і дійсно виявляє особливі здібності учня. Але це не значить, що інші не здатні його виконати. Решті учнів можна запропонувати накреслити переріз, зображаючи його поетапно. Тоді ще декілька учнів осилують це завдання. Учням, що не впорались з завданням, викладач за допомогою кольорової крейди пояснює і показує на дошці як, знаючи послідовності обробки, поступово виконати зображення перерізу вузла кишени (рис. 10).

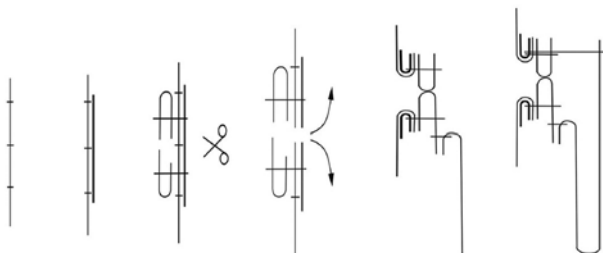


Рисунок 10 – Поетапна обробка прорізної кишени з двома обшивками в виробах на підкладці

Тим учням, які і в такому вигляді не зрозуміли подачу матеріалу, можна запропонувати розрізати кишеню навпіл і подивитись на зріз. Зрозуміло, що такий винятковий радикальний метод не треба застосовувати кожен раз, бо це не дає можливості учню активізувати свою розумову діяльність.

Коли учні достатньо оволоділи вміннями виконувати зображення перерізів, розуміють їх, можуть аналізувати, робити висновки, можна переходити до наступного етапу.

3. Третій етап характеризується великим обсягом самостійної роботи, на якому удосконалюються сформовані знання. На цьому етапі необхідно організувати процес навчання таким чином, щоб нові знання і вміння учні здобували самостійно. Спочатку учні за допомогою графічних зображень перерізів вузлів виконують зразки вузлів прорізних кишень або інших вузлів безпосередньо на уроці під контролем викладача. Потім це може бути домашнім завданням. Далі можна формувати вміння учнів самостійно, користуючись зображеннями перерізів вузлів, не тільки виконувати зразок, але й скласти технологічну послідовність виконання операцій. На перших зображеннях треба проставити цифрами послідовність (рис. 11). А потім поступово, ускладнюючи завдання, давати тільки зображення без послідовності виконання операцій.

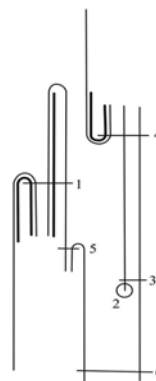


Рисунок 11 – Послідовність обробки прорізної кишени з обшивною листочкою в виробах на підкладці

Тепер учні, вільно володіючи прийомами зображення перерізів вузлів, читаючи схеми, можуть самостійно засвоїти будь-який вузол обробки. Це відкриває багато перспектив викладачам при викладанні предмету «Технологія виготовлення одягу»:

- економія часу при поясненні нового матеріалу;
- економія часу при проведенні контролю знань;
- великі можливості у створенні проблемних ситуацій. Наприклад: «Знайди помилку» (рис. 12).



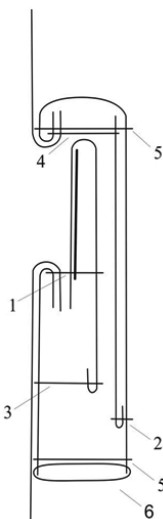


Рисунок 12 – Знайти помилки в зображенні прорізної кишені з швивною листочкою в виробах без підкладки

Економія часу, в свою чергу, надає можливість розглянути більше варіантів обробки вузлів, вивчити нові методи обробки, приділити більше часу повторенню та закріпленню навчального матеріалу.

На кожному етапі необхідно вказувати учням сходинки їх розвитку, давати їм можливість відчувати зростання їх професійного рівня. Учні, які на початку навчання не розуміли умовні зображення, через певний час починають працювати на рівні з учнями, що можуть сприймати таку наочність одразу. Але викладачу слід пам'ятати, що використання умовних зображень не повинно стати самоціллю, а тільки допомагати в роботі.

Застосовуючи на уроках умовно-графічну наочність, необхідно знати і пам'ятати:

- викладачу слід виконувати малюнок без виправлень з першого разу, не використо-

вуючи губки. Для цього рекомендується потренуватись в зображенні його на дошці. Стирання, перекреслювання зазвичай справляють враження непередбаченої викладача [3, 49];

- розташування матеріалу на дошці необхідно обміркувати заздалегідь. Доцільно при підготовці до уроку скласти «ескіз дошки» [3, 49];
- кольорову крейду треба використовувати помірковано, не більше 2–3 кольорів, лише для того, щоб виділити найбільш важливі елементи зображення;
- на першому і другому етапах краще не застосовувати викладачу готові зображення, а виконувати їх самостійно на дошці, щоб учні бачили рух руки;
- по можливості зберігати пропорції у зображеннях.

Методика застосування умовно-графічної наочності, а саме графічного зображення перерізів вузлів дає багато переваг тим, хто володіє цією компетенцією як в навчанні, так і спеціалістам під час їх професійної діяльності:

- вміння виконувати перерізи вузлів і розуміти їх значно полегшує спілкування між фахівцями швейної галузі, прискорює процес оволодіння новими знаннями за спеціальною літературою, формує у молодих спеціалістів об'ємне і абстрактне мислення, дозволяє їм більш осмислено засвоїти обробку вузлів швейних виробів;
- учні швидше опановують новий матеріал. Для цього іноді достатньо накреслити переріз вузла.

Дана методика може бути рекомендована не тільки вчителям спеціалізованих закладів, а також вчителям загальноосвітніх шкіл для уроків трудового навчання.

### Список використаних джерел

1. Борецька Є. Я. Виготовлення чоловічого верхнього одягу / Є. Я. Борецька. – Київ : Вища школа, 1995. – 230 с.
2. Борецька Є. Я. Легкий жіночий і дитячий одяг / Є. Я. Борецька, І. І. Пацюковська, Б. Б. Троць. – Київ : Вища школа, 1995. – 308 с.
3. Викладання будівельних дисциплін / А. І. Гавриляк, І. А. Гавриляк, В. Б. Гузюк, Л. Д. Акімова. – Львів : Оріяна-нова, 1997. – 175 с.
4. Труханова А. Т. Основы технологии швейного производства / А. Т. Труханова. – М. : Высшая школа, 1987. – 287 с.

### References

1. Boretska, Ye.Ia. (1995). *Vyhotovlennia cholovichoho verkhnoho odiahu [Manufacturing of men's outerwear]*. Kyiv: Vyshcha shkola, 230 [in Ukrainian].
2. Boretska, Ye.Ia., Patsiurkovska I.I., & Trots B.B. (1995). *Lehkyi zhinochyi i dytiachyi odiah [Lightweight women's and children's clothing]*. Kyiv: Vyshcha shkola, 308 [in Ukrainian].
3. Havryliak, A.I., Havryliak I.A., Huziuk V.B., & Akimova L.D. *Vykladannia budivelnykh dystsyplin [Teaching of building disciplines]*. Lviv: Oriiana-nova, 175 [in Ukrainian].
4. Truhanova, A.T. (1987). *Osnovy tehnologii shveynogo proizvodstva [Techniques of sewing production]*. Moscow: Vysshaya shkola, 287 [in Russian].

**Жидких Е. Б. Методика использования условно-графической наглядности при подготовке специалистов швейной отрасли**

*В статье определена значимость условно-графической наглядности, а именно: графического изображения швов, как при обучении во время изучения технологий обработки швейных изделий, так и для*

дальнейшего использования в профессиональной деятельности специалистами швейной отрасли. В работе описана методика использования проекций графического изображения швов при подготовке специалистов швейной отрасли в различных специальных учебных заведениях. Определены цели и задачи на разных этапах применения условно-графической наглядности. Приведены примеры упражнений и заданий непосредственно на изображениях сечений швов, узлов. Даны рекомендации преподавателям по планированию, подготовке и проведению процесса обучения по представленной методике. Определены преимущества применения условно-графических изображений при изучении технологии обработки швейных изделий.

*Ключевые слова:* условно-графическая наглядность, графическое изображение, сечение шва, узел обработки, технология обработки, специалисты швейной отрасли, ученики, урок, задачи, этапы, цели.

#### **Zhydkykh O. Method of using conditional-graphic visibility in the preparation of specialists in sewing industry**

*This article outlines the significance of conditional graphic visibility, namely graphic image of seams, both during training, during the study of sewing processing technologies, and for further use in the professional activities within the garment industry. The analysis of special literature, which contains graphic representations in the content of the presented material, is given. The method describes the use of projections of a graphic image of seams, knots in the training of specialists in the sewing industry in various special educational institutions. Also, the possibility of using this method in general education schools during home economics lessons is determined. There are three stages of the use of conditional-graphic visibility in the lessons «Technique of sewing products processing»: the preparatory stage, the stage intended for the formation of in-depth knowledge and the stage with a large volume of independent work on which the developed knowledge is improved. Goals and objectives at different stages of the use of conditional graphic visibility are defined. Examples of exercises and tasks are given directly on images of sections of seams, knots. Considerations of the execution of images and possible errors are given. The attention is paid to the motivational techniques of the teacher when activating the cognitive process of the students. The recommendations are given to teachers for planning, preparing and conducting the learning process using this method. The advantages of using conditional graphic images during the study of the technology of sewing products processing, teaching of discipline and independent study of special literature are determined.*

*Key words:* conditional graphic visibility, graphic image, seam cross section, processing unit, processing technology, specialists in the garment industry, students, lessons, tasks, stages, goals.

Стаття надійшла до редколегії 11.02.2018

УДК 371.134/.378.147

**Лариса ЗДАНЕВИЧ**

доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри дошкільної педагогіки,  
психології та фахових методик  
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії,  
м. Хмельницький, Україна  
e-mail: larisazdan@ukr.net

## **ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ БЛІЦ-ГРИ ЯК ІНТЕРАКТИВНОЇ ФОРМИ ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНОГО ЗАНЯТТЯ З МАЙБУТНІМИ ВИХОВАТЕЛЯМИ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

*Автор розкриває теоретичні підходи з даної проблеми, інтерпретує погляди інших дослідників. У статті запропоновано оригінальний адаптований варіант використання відомої гри Едварда де Бона «Шість капелюшків мислення». Розроблений підхід до організації практичного заняття зі студентами – майбутніми вихователями дітей дошкільного віку – дає позитивний результат за умови чіткого дотримання інструкції викладачем. Пропонує результати власного експериментального дослідження, які підтверджують актуальність та практичну необхідність дослідження окремих питань.*

*Ключові слова: гра, підготовка, інтерактивні технології, майбутні вихователі, практичне заняття.*

Проблеми якісної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (далі – ЗДО) до професійної діяльності завжди були актуальні, проте, якщо теоретичні підходи вже більш-менш висвітлено в дослідженнях сучасних авторів, то практичну складову розроблено дещо менше. Саме за цих причин є необхідність розробки нових методичних підходів, що, з одного боку, подолають відсутність спряженості в організації навчання окремих дисциплін, а з іншого, забезпечити єдність цих методичних підходів у змістовній та виховній ліній у процесі підготовки майбутніх вихователів. Дидактичні закономірності як універсальні явища є методологічними основами розвитку педагогіки вищої школи. У контексті нашого дослідження важливе значення має, насамперед, «закономірність взаємозв'язків у реальному житті» [2, 22]: взаємозв'язок суб'єктивних потреб майбутніх спеціалістів з об'єктивними актуальними і перспективними вимогами ринку праці, взаємозв'язок інтеграційних процесів системи вищої освіти та автономії закладів освіти, взаємозв'язок колективної навчальної діяльності студентів і індивідуальної діяльності окремого студента, взаємозв'язок індивідуальної, самостійної роботи з аудиторною роботою студента, взаємозв'язок вимог курсової системи навчання та індивідуальних потреб студентів у побудові власних траєкторій опанування навчальних дисциплін тощо.

Підготовка педагогічних кадрів, у тому числі і педагога дошкільного фаху, передусім, повинна відповідати вимогам сучасності, адже це перша освітня ланка, від якої залежить рівень освіченості і вихованості майбутнього покоління. На цьому акцентують, розглядаючи проблеми удосконалення змісту підготовки фахівців дошкільної освіти в умовах неперервної освіти, різних аспектів фахового становлення майбутнього вихователя, Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богуш, Н. Гавриш, І. Дичківська, Е. Карпова, Л. Козак, К. Крутій, О. Кучерявий, І. Луценко, Н. Лисенко, Г. Підкурманна, Т. Поніманська, І. Рогальська-Ябло-нська, Т. Степанова, Г. Сухорукова та ін.

Увага науковців зосереджувалася і на професійній підготовці вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкової школи. Розглядалися теоретичні та методичні засади підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів (Ч. Корчинський, Н. Пічко, Т. Поніманська); формування пізнавальної самостійності майбутніх вихователів засобами інтелектуальної гри (В. Бенера); розвиток творчого потенціалу особистості вихователя (В. Лисовська); професійна підготовка студентів у ВНЗ (С. Балашова, О. Полякова, О. Тимчик); мовленнєва підготовка майбутніх вихователів (А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Загородня, Н. Ємельянова, І. Луценко, Т. Котик, Т. Скалозуб та ін.); професійно-педагогічна діяльність вихователя (Л. Артемова, О. Богиніч, Л. Зданевич,

Ю. Косенко, Т. Поніманська, Л. Хору́жа та ін.); підготовка вихователя до управлінської діяльності (Н. Денисенко, Г. Закорченна, Т. Понамаренко); екологічного виховання (Н. Лисенко); економічного виховання (Н. Грама, Г. Григоренко та ін.); роботи з неблагополучними сім'ями (Т. Жаровцева), до роботи з дезадаптованими дітьми (Л. Зданевич), розвиток методичної культури майбутніх фахівців дошкільної освіти в умовах магістратури (І. Княжева); підготовка майбутніх вихователів дошкільної освіти в системі заочного навчання (В. Нестеренко) та ін. Ми переконані, що підготовка майбутнього вихователя дітей дошкільного віку з використанням інтерактивних технологій, маючи свою специфіку, ґрунтується на основних дидактичних принципах побудови процесу фахової підготовки у вищому навчальному закладі, що засвідчує здійснений нами аналіз наукових досліджень.

Діяльнісний підхід як дидактичний принцип вимагає на кожному етапі навчання у ВНЗ з'ясування та встановлення провідних пріоритетів у різноманітних видах діяльності студентів, урахування наявності різних рівнів одного і того ж виду діяльності для конкретних студентів. «Навчання через діяльність, як добре продуману та організовану сукупність дій, складається як основа системи та структури процесу» [2, 13]. Оригінальну концепцію навчальної діяльності запропонував В.В. Давидов. У процесі навчальної діяльності людина відтворює не тільки знання й уміння, але й саму здатність учитися, що виникла на певному етапі розвитку суспільства. Головним результатом навчальної діяльності у власному розумінні слова є формування в студента теоретичної свідомості й мислення. Саме від сформованості теоретичного мислення, що приходить на зміну мисленню емпіричному, залежить характер усіх знань, які здобуваються в ході подальшого навчання [3]. За визначенням І. І. Лясова, діяльність навчання є самозміною, саморозвитком суб'єкта, перетворенням його з того, хто не володів певними знаннями, уміннями, навичками, в того, хто ними оволодів [4]. Провідні вітчизняні та закордонні науковці присвятили дослідження психолого-педагогічним особливостям організації навчання у вищих закладах: А. М. Алексюк, С. І. Архангельський, Е. В. Бондаревська, Н. П. Волкова, Б. Л. Вульфсон, В. М. Галузинський, С. У. Гончаренко, Д. Дьюї, М. Б. Євтух, І. О. Зимня, С. І. Змейов, Б. І. Коротяєв, О.М. Леонтєв, В. О. Михайловський, Н. Г. Ничкало, З. І. Слєпкань, О. М. Спірін, Л. О. Хоміч та ін., дидактичним основам розробки і впровадження інноваційних педагогічних технологій: І. І. Бабин, В. П. Безпалько,

В. І. Бондар, О. С. Гохберг, Р. С. Гуревич, А. М. Гуржій, М. І. Жалдак, Л. М. Журавська, А. С. Нісімчук, Р. Патора, О. М. Пехота, І. Ф. Прокopenко, Л. П. Пуховська, П. І. Сікорський, С. О. Сисоєва, О. В. Співаковський, Ф. О. Фрадкін, А. В. Хурторський, І. С. Якиманська та ін. Однак проблема навчання майбутніх вихователів у вітчизняній вищій школі досліджена недостатньо, цілеспрямовані дослідження лише розпочинаються.

Об'єктивна потреба і соціальне значення якій професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, необхідність удосконалення вищої освіти для забезпечення ефективної практичної діяльності майбутніх вихователів, недостатня теоретична розробленість і практична доцільність змісту, форм і методів навчання у професійній підготовці майбутніх вихователів в умовах ВНЗ визначили мету статті, а саме: висвітлення досвіду організації та проведення практичних занять із майбутніми вихователями ЗДО на прикладі бліц-гри «Сім капелюшків мислення».

У практиці підготовки майбутніх вихователів разом із лекціями і семінарськими, широко використовуються практичні заняття, що проводяться в різній формі у відповідності зі специфічними особливостями викладання навчальних дисциплін. Терміну «практичні заняття» часто-густо надають надто широке тлумачення, розуміючи під ним усі заняття, що проводяться під керівництвом викладача і спрямовані на поглиблення науково-теоретичних знань і оволодіння певними методами роботи за тією чи іншою дисципліною навчального плану. До практичних занять із майбутніми вихователями ми відносимо не тільки вправи в рішенні завдань за загальнонауковими дисциплінами, але й заняття з психолого-педагогічних дисциплін. Практичні заняття є методом репродуктивного навчання, що забезпечує зв'язок теорії і практики, який сприяє виробленню в майбутніх вихователів умінь і навичок застосування знань, отриманих на лекціях і в ході самостійної роботи.

Метою практичних занять є: допомогти майбутнім вихователям систематизувати, закріпити і поглибити знання теоретичного характеру; навчити студентів бакалаврату прийомам вирішення практичних завдань, сприяти оволодінню навичками і вміннями виконання різних видів завдань; навчити їх працювати з книгою, документацією та схемами, користуватися довідковою та науковою літературою тощо; формувати вміння в майбутніх вихователів навчатися самостійно, тобто опановувати методи, способи і прийоми самонавчання, саморозвитку і самоконтролю.

Підготовка викладача до проведення практичного заняття охоплює: добір запитань, що контролюють знання і розуміння майбутніми вихователями теоретичного матеріалу, який було викладено на лекціях і вивчено ними самостійно; добір матеріалу для прикладів і вправ; підготовку висновків з вирішеного завдання, прикладів з практики, де зустрічаються завдання подібного виду, підсумкового виступу; розподіл часу, відведеного на заняття, на вирішення кожного завдання; добір ілюстративного матеріалу (плакатів, схем), необхідного для вирішення завдань, продумування розташування малюнків і записів на дошці, а також різного роду демонстрацій тощо. Практичне заняття проводиться, як правило, з навчальною групою, тому план на його проведення може і повинен урахувати індивідуальні особливості майбутніх вихователів конкретної групи. На нашу думку, інтегрування традиційних форм роботи зі студентами бакалавріату з інтерактивними допомагає більш активно впроваджувати нові й новітні технології освіти, підвищувати професійну компетенцію кожного педагога.

Активні та інтерактивні моделі навчання базуються на впровадженні в процес навчання інноваційних методів: метод проблемного викладу, презентації, дискусії, кейс-стаді, робота в групах, метод мозкового штурму, метод критичного мислення, вікторини, міні-дослідження, ділові та рольові ігри, метод бліц-опитування, метод анкетування тощо. Сам процес передачі інформації побудовано на принципі взаємодії викладача і студента.

Визначимося, що «інтерактивне навчання» – це технології навчання, які дають можливість студентам та сприяють спільно, взаємно, обопільно та вкупі, жваво, енергійно й рухливо займатися під час навчального процесу. Основними критеріями інтерактивної моделі навчання є: можливість неформальній дискусії під час вільного викладу матеріалу, менша кількість традиційних за формою проведення лекцій, але більша – активних та інтерактивних форм проведення семінарів, ініціатива студентів, наявність групових завдань, що вимагають колективних зусиль, постійний контроль під час семестру, виконання письмових робіт тощо. Завдання інтерактивного навчання можна згрупувати в такий спосіб: підвищити інтерес майбутніх вихователів до дисципліни, що вивчається; наблизити навчання до практики повсякденного життя (шляхом формування навичок ефективної комунікації, адаптації до перемінних умов життя, навчання навичкам урегулювання конфліктів); навчити прийомам отримання нового знання.

Далі пропонуємо адаптовану нами технологію досить відомого ігротерапевтичного практикуму, автором якого є Едвард де Боно, відомий як дослідник механізмів творчості [1, 5]. Саме Едвард де Боно розробив свого часу метод, який допомагає в навчанні дітей і дорослих, учнів і студентів. Автор назвав свою роботу «Шість капелюхів мислення». Тим не менш, практика активного використання запропонованого методу в роботі зі студентами бакалавріату довела необхідність її адаптування до умов, в яких працюють сучасні педагоги ЗДО.

Едвард де Боно широко відомий як провідний фахівець у галузі розвитку мислення. Учений ввів в обіг поняття «латеральне мислення» (1967) – евристика у вирішенні проблем, якщо індивід намагається розглянути проблему з різних точок зору, а не намагається вирішити одним способом. Едвард де Боно розробив систему наукових методів розвитку в людини здібностей до активного творчого пошуку, які він називає «виваженим мисленням». Автором написано сорок п'ять книг, які перекладено на 27 мов світу. Саме він увів в практичну роботу термін «думки-капелюшки», які допомагають змінити образ думок. Мета цього методу – розкладання нашого мислення на складові частини, виділення в них шести основних типів, надання людині можливості в конкретний момент свідомо звертатися до обраного типу мислення, а не використовувати їх одночасно.

Позитивними якостями використання методу «Шести капелюхів мислення» Едварда де Боно можна назвати: надається реальна можливість зіграти чийсь роль; можна керувати своєю увагою; прийти до згоди з партнером; визначити правила гри тощо [1].

Концепцію шести «думок-капелюшків» спрямовано на вирішення двох основних завдань: забезпечити людині можливість «побороти розгартіш у мисленні»; удосконалення процесу мислення. Готуючи розробку цієї гри, ми дійшли висновку, що необхідно використати ще один капелюшок для керівника гри, яким буде викладач дисципліни. Зазначимо, що логічно бліц-гру проводити після розбору навчального кейса за темою майбутньої гри. Отже, у нашій інтерпретації – це бліц-гра «Сім капелюшків мислення», з додатковим кольором капелюшка і роллю для керівника гри, який теж може бути активним учасником (або спостерігачем в залежності від ситуації).

Уточнимо деякі суттєві моменти щодо організації та проведення цієї гри під час практичного заняття зі студентами – майбутніми вихователями. Бліц (від німецького Blitz – блискавка; блискавична гра) – гра, де на обдумування ходів студентам відводиться обмежений час; проводиться за

певними правилами, крім декількох, обумовлених специфікою. У бліц-грі «Сім капелюшків» пропонується незвичне завдання – висловити не свою думку, а можливий хід думок людини, яка «тут і зараз» володіє цим кольором капелюшка. Саме в цьому полягає «надзавдання» гри, яку ми пропонуємо для використання у процесі підготовки фахівців педагогічного профілю.

Авторський досвід роботи зі студентами бакалавріату доводить, що для бліц-гри слід пропонувати гострі дискусійні педагогічні ситуації, які необхідно не просто «проговорити», а знайти компромісне вирішення цієї проблеми. Дозволимо собі уточнення: без попередньої інформаційної підготовки така гра буде нагадувати дискусію досить емоційну за формою, але не глибоку за змістом. Найбільш важливим результатом запропонованої бліц-гри буде формування здатності об'єктивно оцінювати явища навколишнього середовища, моделювати різноманітні ситуації, а також складати прогноз їх розвитку. Отже, студенти «отримують» свій капелюшок за жеребкуванням і добирають собі команду.

Основні моменти такі: білий капелюшок – це збір фактів, цифр, безцінна інформація, статистика; чорний капелюшок – критичне мислення; жовтий капелюшок – оптимістичне мислення; червоний капелюшок – емоційне мислення; зелений капелюшок – творче, креативне мислення; синій капелюшок – продуктивне керування процесом мислення.

Останній капелюшок ми пропонуємо вибрати коричневого кольору для керівника (викладача) гри, так як коричневий колір (і всі його відтінки – колір землі) вважають найкращим ті, хто твердо і впевнено став на ноги. Люди, які відчувають тягу до нього, цінують традиції, сім'ю. Отже, той, хто буде керувати бліц-грою, перш за все, повинен знати психологію роботи з групою студентів, уміти знаходити «обхідні шляхи», вести дискусію і вміти її завершити. Нагадаємо, що керівнику гри не можна переходити на монолог, так як бліц-гра від цього багато втратить, а діалог завжди продуктивніше, ніж монолог, особливо, якщо власник коричневого капелюшка вміє використовувати метод Сократа. Зауважимо, що використання методу Сократа саме для проведення такого типу ігор зі студентами буде найбільш ефективним, так як необхідно думку, яку висловлюють гравці, «розчленувати» на маленькі ланцюжки, а потім будь-яку запропонувати у формі запитання, яке вже передбачає коротку, просту, і найголовніше – передбачувану відповідь. На нашу думку, саме цього і повинен досягти керівник гри, тобто перехопити ініціативу і поживавити гру.

Позитивною якістю методу Сократа є те, що викладач дисципліни може утримувати увагу всіх учасників, не давати можливості відволікатися, стежить за логікою гри, а найголовніше – підводить власників капелюшків до самостійних висновків тощо. Запропонуємо декілька тем для бліц-гри «Сім капелюшків мислення», які в практиці нашої роботи виявилися найбільш ефективними: «Деадаптація дитини дошкільного віку: важковихованність чи поведінка дитини-індіго», «Інноваційні процеси в дошкільній освіті: реалія чи утопія?», «Пізнавальні здібності дитини: інтелектуальна перевага чи затримка розвитку?» тощо.

Отже, ми запропонували лише каркас бліц-гри для майбутніх вихователів «Сім капелюшків мислення», який можна змінювати, конструювати в залежності від потреб певної дисципліни, завдань тощо.

Тим не менш, нагадаємо, що є і правила цієї гри, які ми вдосконалили під час відпрацювання бліц-ігор. По-перше, існує певний порядок «примірювання» капелюшків. Пропонуємо починати завжди з білого капелюшка, власник (або власники) якого завжди пропонує лише послідовність подій, «голі» факти (можна використати дані, що були в навчальному кейсі). Так, для розгортання теми щодо дезадаптації дітей дошкільного віку, ми запропонувати декілька цифр, які свідчили про кількість такої категорії дітей, визначення дефініцій статті тощо. На противагу цим даним, як правило, полярні статистичні дані (обов'язково підкріплені фактами, що опубліковані в журналах, у монографіях), спонукають до висловлювань «власників капелюшків», особливо – чорного. Зауважимо, що авторська практика проведення такого роду бліц-ігор засвідчує необхідність жорсткого контролю з боку викладача («коричневий капелюшок») за послідовністю ведення полілогу. Ні в якому разі не слід надавати слово власнику чорного капелюшка, так як після «вибуху чорних емоцій» досить важко відновити сприятливі умови для конструктивного вирішення проблеми.

По-друге, пропонуємо таку послідовність надання слова власникам капелюшків: перший – білий капелюшок, останній – синій (мудрість, позитивні висновки з ситуації). За чорним капелюшком обов'язково має висловитися власник жовтого (інтелігентність, конструктивізм). У будь-якому випадку, керівник бліц-гри повинен «йти від групи студентів», з якою він працює, тому послідовність висловлювань власників капелюшків може бути кожного разу інша, але перший і останній завжди – білий і синій.

Готуючи бліц-гру зі студентами, ми завжди нагадували викладачам, що їхня поведінка має бути нейтральною, незалежною, без оціночних інтонацій, тому завдання досить важливе – допомогти учасникам гри побачити ситуацію з іншого боку, виокремити в ній не тільки негативне, а й позитивне, зробити висновки. Можна також запропонувати організаторам такої бліц-гри призначити два-три незалежних експерта, які будуть фіксувати конструктивні пропозиції, зауваження тощо, заради подальшого обговорення. Ми пропонуємо також завершувати гру підбиттям підсумків, оголошенням найбільш реальних конструктивних пропозицій учасників гри, можливо, оцінюванням внеску кожного студента в розгортання гри та оцінюванням використаних знань та вмінь під час дискусії.

Одним з варіантів бліц-гри «Сім капелюшків мислення» може бути зміна капелюшків – один і той же учасник «приміряє» на себе різного кольору капелюшки і відповідно – різні способи мислення. Зауважимо, що такий варіант найбільш продуктивним буде за умов роботи з невеликою групою учасників, наприклад, із магістрантами (7–9 осіб).

Ми запропонували один із варіантів бліц-гри, як адаптованого практикуму, тим не менш, зазначимо, що організація практичної роботи зі студентами бакалавріату передбачає досить значну роз-

біжність у сценаріях реалізації такої форми проведення гри. На нашу думку, причиною невдач може бути недостатня компетентність гравців (власників капелюшків), необізнаність, незнання проблеми, яка запропонована для обговорення. Тому, найбільш вдалим буде проведення такого типу бліц-ігор після теоретичних семінарів, колоквиумів і т.п. Разом із тим, можна запропонувати попередню підготовку студентів (керівників мікрогруп – майбутніх «власників капелюшків»), які будуть «вести» свою групу до запланованого результату. Бажано, щоб члени групи не знали про підготовлених гравців, тоді емоційність гри буде досить напруженою, а результативність використаних теоретичних знань високою.

Організація і проведення такого роду ігор для майбутніх вихователів латентно впливає на формування комунікативної компетенції учасників гри, а також дає можливість викладачеві психолого-педагогічних дисциплін вирішити і навчальні цілі – з'ясувати особистісні характеристики мовлення майбутніх педагогів; продовжувати формування студентського колективу, створення психологічної установки. На нашу думку, ще одним важливим позитивним моментом для керівника бліц-гри є його особиста адаптація до форм інтерактивного навчання, можливість ще раз переконатися на практиці у своїх комунікативних здібностях.

### Список використаних джерел

1. Боно Э. Шесть шляп мышления / пер. с англ. / Э. Боно. – Мн.: «Попурри», 2006. – 208 с.
2. Галузинський В. М. Педагогіка: теорія та історія: Навчальний посібник. / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К.: Вища школа, 1995. – 237 с.
3. Давыдов В. В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 5–14.
4. Ильясов И. И. Структура процесса учения / И. И. Ильясов. – М.: Наука, 1986. – С. 19–134.
5. Пришепа Т. А. Шесть шляп мышления: технология разработки и оценки инновационных идей при обучении школьников проектированию. // Эйдос.ру: интернет-журнал [Электронный ресурс]. – 2007. – 30 сентября. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-19.htm>.
6. References
7. Bono E. (2006). Shest shliap mishleniya / per. s anhl. / E. Bono. – Мн.: «Popurry». – 208 s [in Russian].
8. Haluzynskiy V. M. (1995). Pedagogika: teoriia ta istoriia: Navchalnyi posibnyk. / V. M. Haluzynskiy, M. B. Yevtukh. – К.: Vyshcha shkola. – 237 [in Ukrainian].
9. Davydov V. V. (1991). Uchebnaia deiatelnost: sostoianye y problemi yssledovaniya / V. V. Davydov // Voprosi psikhologhyy. – # 6. – S. 5–14 [in Russian].
10. Yliasov Y. Y. (1986). Struktura protsessy ucheniya / Y. Y. Yliasov. – М.: Nauka. – S. 19–134 [in Russian].
11. Pryshepa T. A. (2007). Shest shliap mishleniya: tekhnolohiya razrabotky y otsenky ynnovatsyonnykh ydei pry obuchenyy shkolnykov proektyrovanyiu. // Eidos.ru: ynternet-zhurnal [Elektronnyi resurs]. – 30 sentiabria. – Rezhym dostupa: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-19.htm> [in Russian].

### **Зданевич Л. Особенности использования блиц-игры как интерактивной формы проведения практического занятия с будущими воспитателями учреждений дошкольного образования**

*Автор раскрывает теоретические подходы по данной проблеме, интерпретирует взгляды других исследователей. В статье предложен оригинальный адаптированный вариант использования известной игры Эдварда де Боно «Шесть шляп мышления». Разработанный подход к организации практического занятия со студентами – будущими воспитателями детей дошкольного возраста – дает положительный результат при условии четкого соблюдения инструкции преподавателем. Автором предложены результаты собственного экспериментального исследования, подтверждающие актуальность и практическую необходимость исследования отдельных вопросов.*

*Ключевые слова: игра, подготовка, интерактивные технологии, будущие воспитатели, практическое занятие.*

**Zdanievych L. Peculiarities of using blitz-game as interactive form of conducting practical training with the future kindergarteners at pre-school educational establishments**

*The article reveals the actual problem of preparing future specialists for the work with children of pre-school age. It is noted that the training of pedagogical staff, including the pedagogue of pre-school specialty, should first of all meet the requirements of the present, because it is the first educational link, on which the level of education and decorum of the future generation depends. The focus is on the fact that the preparation of the future kindergartener of pre-school age children using interactive game technologies, having its own specificity, is based on the main didactic principles of constructing the process of professional training in the higher educational institution. It has been cleared out that "interactive learning" is a learning technology that enables students to contribute to the joint, energetic and mobile engagement during the educational process. The main criteria and tasks of the interactive model of education have been characterized, the attention is focused on the concept of blitz-game, its features and structure have been revealed.*

*The original adapted version of using the famous game by Edward de Bono "Six Hats of Thinking" has been proposed. It is mentioned that the worked out approach to the organization of practical classes with students gives positive result under the conditions of strict following the instructions by the teacher. The positive qualities of using this method is that children have real opportunity to play someone's role, where one can manage own attention, come to the agreement with the partner, determine the rules of the game, etc. The concept of six "thought-hats" is aims at solving two main tasks: to provide the person with the opportunity "to overcome the mess in thinking" and to improve the thinking process. The author mentions that it is logical to conduct the blitz-game after the analysis of the training case on the theme of the future game. While preparing to the game, we came to the conclusion that it is necessary to use one more bonnet for the game leader, who will be the teacher of the discipline.*

*It is concluded that the organization and carrying out of such kind of games for the future kindergarteners latently affects the formation of communicative competence of the participants of the game, and also allows the teacher of psychological-pedagogical disciplines to solve the educational goals – to find out the personal characteristics of speech of the future pedagogues; to continue the formation of students' collective, to create psychological setting. In our opinion, another important positive moment for the leader of the blitz-game is his or her personal adaptation to the forms of interactive learning, the ability once again to be convinced in practice in communicative abilities.*

*Key Words: game, training, interactive technologies, future kindergarteners, practical lessons.*

Стаття надійшла до редколегії 10.02.2018

УДК 377.041-044.332:78

**Валентина ІВАНОВА**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри музичного мистецтва  
Відокремлений підрозділ «Миколаївська філія  
Київського національного університету культури і мистецтв»  
м. Миколаїв, Україна  
e-mail: ivanovavalleon@gmail.com*

**ПРОФЕСІЙНА АДАПТАЦІЯ МОЛОДОГО МУЗИКАНТА  
ЯК УМОВА УСПІШНОЇ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ**

*У статті досліджені питання адаптації випускників навчальних закладів культури і мистецтв на ринку праці, у культурно-освітньому соціумі, до професійної діяльності як умова успішної творчої самореалізації. Охарактеризовані тотожність і протиріччя понять «адаптація» і «самореалізація». Вивчені навчально-виховні можливості навчального закладу з підготовки випускників у ході навчального процесу і початкової практики до професійної музичної діяльності. Узагальнено особистий педагогічний досвід автора.*

*Ключові слова: музичне мистецтво, професійна адаптація, творча самореалізація, виконавська діяльність, навчальна практика.*

З часу проголошення незалежності України розпочалися радикальні зміни в усіх сферах суспільного життя. Музична культура переживає непростий період «переоцінки цінностей», що характеризується зниженням планки естетичних за-

питів, споживацьким ставленням до музики, втраченою авторитету музично-творчої і музично-педагогічної діяльності. Як наслідок, багатий виховний і просвітницький потенціал музичного мистецтва залишається не затребуваним.



На думку Д. К. Кірнарської «останнє десятиліття не тільки перевернуло весь суспільний устрій, але й відмінило багато колишніх пріоритетів і цінностей, – освіта і культура як такі з переліку цих цінностей вибули, звільнивши місце суто прагматичним орієнтирам» [4].

Зараз навчальні заклади освіти і культури працюють в умовах, коли попит на фахівців формує ринок праці. Однією з причин кризисного стану з працевлаштуванням фахівців культури і мистецтва є те, що вони виявляються не підготовленими до здійснення самостійних кроків для утвердження в професії, не обізнані з можливими напрямками особистої самореалізації, не вміють адаптуватися в сучасних соціальних умовах.

Стало масовим явищем працевлаштування дипломованих спеціалістів на роботу не за фахом, отриманим у ВНЗ. А це – дарма витрачені кошти на навчання, збіднення культурно-освітнього потенціалу суспільства, не реалізовані прагнення особистості. При цьому порушуються основні права особистості – свобода і добровільність вибору, які є обов'язковими чинниками творчої самореалізації.

Відзначимо, що процес адаптації випускників (з різними рівнем успішності) до соціальних реалій відбувається, але він далеко не завжди веде саме до професійної самореалізації, що особливо негативно позначається в культурно-мистецькій і освітньо-педагогічній сферах. Але працевлаштування випускників мистецьких ВНЗ до роботи не за фахом це тільки частина проблеми. Її друга складова – оцінити з якими викликами стикається випускник, що вирішив працювати за фахом, і як пом'якшити хворобливий процес професійного утвердження. Часто виникають розбіжності між реальною професійною діяльністю і очікуваними уявленнями, сподіваннями і прагненнями випускника. При правильній організації підготовки студента до подальшої самостійної діяльності ще на етапі навчання у ВНЗ можна дещо нівелювати майбутні розчарування.

Обґрунтування понять «адаптація» і «самореалізація» в їх тотожності і протиріччі містить **наукову новизну**. Матеріали дослідження можуть стати методологічною основою для практичної роботи з підготовки студентів до утвердження в професійній діяльності. Актуальність проблеми і відсутність спеціальних досліджень, що розкривають умови забезпечення творчої самореалізації фахівця музичного мистецтва визначили вибір теми дослідження.

Питання самореалізації та розвитку особистості досліджували зарубіжні і вітчизняні науковці (І. Д. Бех, І. О. Мартинюк, Г. В. Тимошко, В. Н. Алфімов, Н. Е. Артемов, Н. В. Кленова, С. І. Кудінов, А. Маслоу та ін.).

Виявлено, що процес самореалізації містить такі складові: саморозвиток; самосприйняття; самопрогнозування.

На підставі вивчення наукових праць з проблеми самореалізації особистості можна систематизувати основні ознаки цього процесу.

Отже, самореалізація це:

- проба і розгортання ув'язнених в людях потенцій (М. М. Орлов);
- самоствердження, прагнення людини до самоздійснення і реалізації себе в об'єктивному світі (А. Г. Мисливченко);
- вища стадія розвитку особистості, результат особистісного зростання і розвитку (К. А. Абульханова-Славська).

Л. А. Коростильова підкреслює: «Самореалізація пронизує всю діяльність людини і, насамперед, розглядається в ракурсі людини-творця. Самореалізація особистості передбачає реалізацію людиною своїх потенцій: здібностей, вмінь, навичок тощо» [6, 21].

Г. А. Бошук уточнює: «Самореалізація відбувається успішніше у тих студентів, які свідомо відчують в цьому потребу, володіють більш високим творчим потенціалом і прагнуть до самореалізації в своїй професії» [2, 156].

Термін «адаптація» означає здатність людини існувати відповідно до вимог, встановлених суспільством, не обмежуючи при цьому свої власні інтереси і потреби.

Адаптація особистості в соціумі досліджувалась науковцями (В. П. Казначеев, Л. Л. Панченко, В. А. Петровський, Е. Ф. Зеєр, Е. Еріксон, З. Фрейд) як соціальна, психологічна і педагогічна проблема. В контексті нашого дослідження виділимо такі питання:

- адаптація на ринку праці (В. П. Каземіренко, І. М. Магура);
- адаптація в освітньо-культурному соціумі (В. Л. Кікоть, Б. Д. Паригін);
- адаптація до професійної діяльності (І. С. Кон, Т. В. Кудрявцев).

На думку Г. С. Нікіфорова в адаптації до ринку праці велике значення має процес становлення і підтримання динамічної рівноваги в системі «суб'єкт праці – професійне середовище» [8].

Соціальну адаптацію Т. М. Вершиніна характеризує як «процес «вживання» в соціальне середовище, перетворення його у сферу діяльності, прийняття та засвоєння норм та цінностей, активне ставлення суб'єкта для найбільш повного задоволення інтересів усіх сторін» [9, 44].

П. С. Граве и М. Р. Шнейдман вважають, що людина найкраще адаптується в професії, «коли його внутрішній творчий запас відповідає творчому змісту ситуації, тобто коли система не виходить за

рамки індивідуального творчого діапазону» [7, 51].

Відзначаючи зацікавленість науковців до досліджуваної проблеми, вважаємо, що потребують поглибленого вивчення питання адаптації випускників мистецького ВНЗ до нових умов життя і праці, до культурно-освітнього середовища, що сприятиме успішній самореалізації в професійній діяльності.

**Мета дослідження** – обґрунтування умов забезпечення творчої самореалізації музиканта в процесі професійної адаптації.

У процесі професійної адаптації «самореалізація постає як цільовий проміжний етап у нескінченному процесі самовдосконалення, що створює нові прагнення і потреби у процесі самовдосконалення особистості на більш високому рівні» [10, 162].

Не підлягає перегляду аксіома, що для успішної самореалізації в професійній діяльності найважливішим чинником є фахова підготовка музиканта, яка має бути глибокою і різнобічною. Тобто, втілюючи свої творчі прагнення, наприклад, в царині сольного виконавства, студент повинен чітко усвідомлювати, що протягом тривалої музичної кар'єри творчі пріоритети будуть неодноразово змінюватись. Тож, виявляться затребуваними знання і навички з суміжних музичних спеціалізацій.

Пояснимо на прикладі творчої біографії видатного українського скрипаля Богодара Которовича. У 1971 році, ще під час навчання в консерваторії, він стає переможцем Міжнародного скрипичного конкурсу ім. Н. Паганіні, перспективним і знайомим скрипалем-солістом. В 1984 році він створює камерний ансамбль «Київські солісти», де виявляє себе вже як ансамблевий музикант і диригент. Одночасно веде музично-педагогічну діяльність як професор консерваторії.

Відтак, музиканту в професійній діяльності треба бути підготовленим до розширення кваліфікаційних меж, до діяльності в суміжних або й у віддалених від основної спеціальності музичних напрямках, стати «професійно мобільним».

Звичайно, єдиної схеми для самореалізації творчої особистості не існує. Але константною є така тенденція: кожний знайомий виконавець, диригент, композитор у певний період життя залучається до музично-педагогічної діяльності, формує власну школу, передає досвід новому поколінню музикантів.

Як зазначав Д. Ойстрах, «Педагогічна діяльність є органічним продовженням виконавської, бо щільно пов'язана з нею. Педагогіка є унікальною творчою лабораторією, де індивідуальний досвід артиста набуває найбільш узагальненого

характеру, де на складні питання інтерпретації, виразності, технології знаходяться у спільному пошуку необхідні, часто незвідані, оригінальні відповіді» [3, 11].

Очевидно, що студент, озброєний професійними знаннями і навичками в різних напрямках музичної діяльності, зможе краще адаптуватись на ринку праці. Музиканту-інструменталісту бажано, крім спеціального інструменту, всебічно опанувати курси диригування, інструментознавства, музично-теоретичні дисципліни, музичну педагогіку тощо.

Існує хибна думка, що процес адаптації і самореалізації в професії розпочинається з моменту працевлаштування. Ми вважаємо, що ще під час навчання студента-музиканта у ВНЗ треба всебічно опрацювати такі пріоритетні питання:

- визначити творчі прагнення студента щодо його подальшої професійної діяльності;
- оцінити реальну спроможність студента щодо досягнення бажаного результату;
- вивчити можливості ринку праці щодо подальшого працевлаштування випускника на роботу за фахом.

Тож, викладачі і студенти в процесі опанування професійними знаннями і навичками повинні мати постійну націленість на досягнення успіху в професії і, за необхідності, уточнювати, корегувати, узгоджувати творчі прагнення з реальними можливостями, об'єктивно оцінювати професійні перспективи.

І. С. Кон підтверджує, що «схильності, здібності та інтереси беруть участь тільки на першому етапі вибору професії. Вагу має обмірковане професійне самовизначення» [5].

Отже, підготовку майбутнього фахівця до адаптації на ринку праці, в культурно-освітньому соціумі, до професійної діяльності треба цілеспрямовано і послідовно проводити під педагогічним супроводом ще на етапі навчання студента у ВНЗ.

Велике значення у професійній орієнтації студентів факультету мистецтв має навчальна практика в культурно-освітніх закладах і мистецьких колективах. В ході практики відбувається адаптація студентів до різних видів професійної діяльності та безпосереднє ознайомлення з її змістом, особливостями і соціальними функціями, водночас формується певний практичний досвід. Навчальна практика, як складова фахової підготовки музиканта, охоплює всі роки навчання в університеті, проводиться у визначеній навчальними планами час, будується на принципах комплексності і цілісного характеру діяльності і поділяється на навчальні курси: ознайомча практика, організаційна практика, виконавська практика, педагогічна практика.

Ознайомча практика – перший етап наскрізної практичної підготовки майбутнього фахівця. Вона розширює уявлення студентів про форми і методи роботи на всіх напрямках функціонування музичного мистецтва; сприяє усвідомленню його соціального значення і формуванню стійкого інтересу до майбутньої професії; вчить акумулювати і систематизувати інформацію про різні види музичної діяльності; сприяє формуванню у студента уявлення про особисте професійне самовизначення.

Організаційна практика – другий етап наскрізної практичної підготовки майбутніх спеціалістів. Під час її проходження студенти набувають організаційних навичок, які допоможуть їм в майбутньому організувати навчальний процес, сформувати художній колектив; спланувати творчу та навчально-виховну роботу; проводити концерти, музичні конкурси, фестивалі та інші культурно-мистецькі заходи. Метою організаційної практики є ознайомлення з організаційними основами функціонування культурно-освітнього закладу (творчого колективу); виховання готовності до прийняття власних організаційних і творчих рішень; перевірка професійної готовності до майбутньої самостійної роботи.

Виконавська практика – один з найбільш тривалих видів наскрізної практики, в ході якої студенти опановують специфіку музичної виконавської діяльності; закріплюють практичні уміння і навички, здобуті в процесі навчання; оволодівають навичками сценічного сольного виконавства в реальних концертних умовах; вчать налагоджувати музично-комунікативний контакт зі слухачами. Особиста участь музиканта у концертах дозволяє йому об'єктивно оцінити свої виконавські можливості і визначити роль і місце сольного виконавства в майбутній професійній діяльності.

Педагогічна практика – один з етапів наскрізної практики, де відбувається адаптація студентів до реальних умов професійної діяльності у якості викладача; практичне засвоєння методики викладання фахових дисциплін; пізнання особливостей індивідуального розвитку учня з урахуванням його здібностей, вікових особливостей, психологічних характеристик. Водночас, студент перевіряє себе на готовність до музично-педагогічної діяльності, що дозволить йому в професійній адаптації і самореалізації.

Як приклад, наведемо змістовне наповнення практики студентів I курсу кафедри музичного мистецтва Миколаївської філії КНУКіМ у 2017–2018 навчальному році. Структурний компонент практики – індивідуальна та колективна діяльність студентів. Педагогічні методи – аналітичний

та конструктивний. Аналітичний компонент практики складається із спостереження, вивчення і аналізу досвіду культурно-освітньої роботи. Конструктивний компонент – отримання додаткової інформації про відвідані заклади мистецького спрямування; вивчення репертуарних планів і методичної літератури; налагодження творчих контактів з працівниками культурно-освітніх закладів і керівниками творчих колективів; аналіз власних спостережень та оцінка відвіданих занять, заходів.

До першого блоку практики увійшли відвідування навчальних занять в дитячих музичних школах, коледжі культури і мистецтв та музичному училищі. При відвідуванні занять з фаху перевага надавалась тим музичним інструментам, на яких навчається студент. Студенти вокально-хорової спеціалізації мали можливість відвідати заняття з різних жанрів вокалу (класичного, народного, джазового) і сформувати уявлення про особливості вокального виконавства в кожному з цих стилів.

Так, в ДМШ №5 були відвідані заняття з теорії музики (викл. Кузьменко О. П.); репетиційне заняття хору молодшої групи (викл. Кротенко Л. В.); репетиційне заняття ансамблю гітаристів (викл. Павліщева Л. Б.), а також індивідуальні заняття з флейти (викл. Крупняк С. С.), кларнету (викл. Пономарьов С. І.), гітари (викл. Павліщева Л. Б.) та вокалу (викл. Кротенко Л. В.).

Коледж культури і мистецтв: репетиції оркестру народних інструментів (керівник Комінарець О. В.); академічного хору (керівник Островська Т. В.); народного хору (кер. Затурян А. І.); заняття з академічного та народного вокалу (викл. Жадік Н. Г.); оркестрове диригування (викл. Комінарець О. В.).

Вище музичне училище. Репетиція джаз оркестру (кер. Алексеев В. В.); оркестр народних інструментів (кер. Луук О. В.), джаз вокал (викл. Алексеева Т. С.); кларнет (викл. Чепур О.М.); акордеон (викл. Стиркул Є. М.); скрипка (викл. Богма Т. О.); репетиція академічного хору (викл. Черепухін Ю. О.).

Другий навчальний блок – вивчення професійної музичної майстерності в мистецьких колективах. Студентами були відвідані концерти: естрадного оркестру (грудень); хору ім. Фоміних (грудень); джаз оркестру під керівництвом Алексеева В'ячеслава (січень); новорічний концерт в ДМШ №1 ім. М. Римського-Корсакова (грудень).

Третій навчальний блок – ознайомлення з мистецьким життям Миколаєва. Були відвідані театри з музичними виставами: Миколаївський академічний драматичний театр – вистава-шоу «Коляда в місті N»; Миколаївський академічний

музично-драматичний театр – рок-опера «Біла ворона».

Для збагачення інтелектуального розвитку, студенти відвідали Миколаївський краєзнавчий музей та художній музей ім. В.Верещагіна.

Всі спостереження студенти фіксували в своїх робочих зошитах і вносили в щоденник практики. Щотижня керівник практики зі студентами обговорювали результати спостережень, узгоджували оцінки і висновки.

За період навчальної практики у студентів формуються вміння і навички професійної діяльності, розвивається інтелектуальні, емоційні, волюнтаричні якості. Кінцевою метою навчальної практики є формування сталого потягу до виявлення себе у майбутній професійній музичній діяльності.

Отже, навчальний заклад культури і мистецтв має значні педагогічні можливості щодо

здійснення планомірної, послідовної роботи (як в ході навчального процесу, так і під час навчальної практики) з підготовки молодого фахівця до подальшої професійної діяльності.

Адаптація випускників навчальних закладів культури і мистецтв на ринку праці, в культурно-освітньому соціумі, до професійної діяльності є важливою умовою творчої самореалізації в професії. Навчальні заклади мистецького спрямування мають значні можливості у ході навчального процесу і навчальної практики здійснювати планомірну і послідовну роботу з підготовки студентів до самостійної професійної діяльності. Заявлена тема є перспективною щодо подальшої розробки наукового обґрунтування форм і методів професійної адаптації і творчої самореалізації випускників навчальних закладів культури і мистецтв.

### Список використаних джерел

1. Альбуханова-Славская К. А. Стратегия жизни / Альбуханова-Славская К. А. – М., 1991. – 198 с.
2. Бошук Г. А. Педагогические основы творческой самореализации личности студента в концертмейстерской практике в вузе: дис. ... канд. пед. наук / Г. А. Бошук. – Краснодар, 2004. – 196 с.
3. Григорьев В. Ю. Некоторые черты педагогической системы Д. Ойстраха. /Музыкальное исполнительство и педагогика. Сб. ст. Сост. Т.Гайдамович / Ю. В. Григорьев // журн. «Человек. Культура. Город», 2007, №2 (42). – М., 1991. – С. 5–35.
4. Кирнарская Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности[Текст] / Д.К. Кирнарская. – М.: Таланты – XXI век, 2004. С. 496
5. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1999. – 216 с.
6. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности : Основные сферы жизнедеятельности: дис. ...д-ра психол. наук / Л. А. Коростылева. – Санкт-Петербург, 2001. – 398 с.
7. Лебедев В.И. Личность в экстремальных условиях. – М. : Политиздат, 1989. – 304с.
8. Никифоров Г. С. Психология здоровья. – СПб. : Речь, 2002. – 256 с.
9. Психология в управлении человеческими ресурсами: учебное пособие / за ред. Т.С. Кабаченко. – СПб.: Питер, 2003. – 400 с.
10. Тимошенко Н.Є. Професійна самореалізація як один із компонентів професійного самовдосконалення особистості // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Випуск 121(II), – 2013. – С.161-163.

### References

1. Albukhanova-Slavskaya, K. A. (1991). Strategiya zhizni. [Life strategy]. Moscow.
2. Boshuk, G. A. (2004). Pedagogicheskiye osnovy tvorcheskoy samorealizatsii lichnosti studenta v kontsertmeysterskoy praktike v vuze: dys. candidate ped. Nauk. [Pedagogical bases of creative self-realization of student's personality in concert master's practice at university]. Krasnodar.
3. Grigoryev V. Yu. (2007). Nekotoryye cherty pedagogicheskoy sistemy D. Oistrakha. Muzykalnoye ispolnitelstvo i pedagogika. [Features of the pedagogical system by D. Oistrakh]. Moscow.
4. Kirnarskaya D. K. (2004). Psikhologiya spetsialnykh sposobnostey. Muzykalnyye sposobnosti. [Psychology of special abilities. Musical abilities]. Moscow: Talanty – XXI vek.
5. Kon, I.S. (1999). Psikhologiya ranney yunosti. [Psychology of early youth]. Moscow. Prosveshchenye.
6. Korostyleva L. A. (2001). Psikhologiya samorealizatsii lichnosti : Osnovnyye sfery zhiznedeyatel'nosti: dys. doktora psikh. nauk [Psychology of personal self-realization: The main spheres of life]. Sankt-Peterburg.
7. Lebedev V.I. (1989). Lichnost v ekstremal'nykh usloviyakh. [Personality in extreme conditions]. Moscow: Politizdat.
8. Nikiforov G. S. (2002). Psikhologiya zdorovia. [Psychology of health]. SPb. Rech.
9. Psikhologiya v upravlenii chelovecheskimi resursami: uchebnoye posobiye (2003). [Psychology in Human Resource Management]. SPb. Piter.
10. Timoshenko N.E. (2013). Profesiynna samorealizatsiya yak odin iz komponentiv profesiynogo samovdoskonalennya osobistosti. [Professional self-realization as a component of professional self-improvement of the individual]. Naukovi zapiski. Seriya: Pedagogichni nauki. Vipusk 121(II).

### Іванова В.Л. Профессиональная адаптация молодого музыканта как условие успешной творческой самореализации

*В статье исследованы вопросы адаптации выпускников учебных заведений культуры и искусств на рынке труда, в культурно-образовательном социуме, к профессиональной деятельности как условие*

успешной творческой самореализации. Охарактеризованы тождественность и противоречие понятий «адаптация» и «самореализация». Изучены учебно-воспитательные возможности учебного заведения по подготовке выпускников в ходе учебного процесса и учебной практики к профессиональной музыкальной деятельности. Обобщён личный педагогический опыт автора.

*Ключевые слова:* музыкальное искусство, профессиональная адаптация, творческая самореализация, исполнительская деятельность, учебная практика.

#### **Ivanova V. Professional adaptation of young as a cause of success in creative self-realization**

*The article examines the issues of graduates' adaptation of educational institutions of culture and arts in the labor market, in the cultural and educational society, to professional activity as a condition for successful creative self-realization. The identity and contradiction of the concepts «adaptation» and «self-realization» are characterized. The educational possibilities of an educational institution for the training of graduates in the course of the educational process and practice to professional musical activity have been studied. Personal pedagogical experience of the author is generalized.*

*Key words:* musical art, professional adaptation, creative self-realization, performing activity, educational practice.

Стаття надійшла до редколегії 26.02.2018

УДК 378.937

### **Олена ІЛЬІНА**

викладач кафедри педагогіки, психології та менеджменту  
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради, м. Харків, Україна  
e-mail: ilinahelen@ukr.net

## **СКЛАДОВІ ПОНЯТТЯ ҐЕНДЕРНА КУЛЬТУРА: ҐЕНДЕР ТА КУЛЬТУРА**

*У статті розглянуто суть поняття «гендерна культура». Окрема увага приділяється узагальненню інформації таких понять як «гендер» та «культура» в цілому. У статті обґрунтовано найбільш поширені версії походження терміна «гендер». Проаналізовано гендерні дослідження в психології. Зокрема гендерна психологія охоплює 5 напрямів досліджень. Виокремлено що культура надзвичайно різноманітна і виконує в житті суспільства й людини низку функцій. Автор констатує тлумачення поняття «гендерна культура», наголошуючи що вона є багатогранною, оскільки містить складний понятійний апарат і об'єднує наукові дослідження щодо проблеми вивчення в історичному, соціологічному, психологічному, педагогічному та інших аспектах.*

*Ключові слова:* гендер, культура, гендерна культура.

Кінець минулого століття був відзначений становленням гендерних теорій і переходом гендерних досліджень на новий рівень, на якому відбувається теоретичне осмислення «гендерного» матеріалу та формулювання гендерних теорій. На формування гендерного аналізу вплинули майже всі великі напрями і течії в філософії, соціології, психології та педагогіці. Гендерний підхід до глобального аналізу соціокультурних відносин став актуальним з кінця минулого сторіччя.

Нині у педагогічній теорії та практиці спостерігається посилення інтересу до проблеми цінностей і ціннісних орієнтацій у контексті гендерної культури. Ця проблема досліджується представниками різних наук, у тому числі філософами, психологами, педагогами, соціологами, правознавцями та ін. Передусім це пов'язано із значними якіс-

ними змінами в житті сучасного суспільства і потребою в новій ціннісно зорієнтованій свідомості, що відповідає реаліям сьогодення.

Розглядаючи сутність гендерної культури, нам необхідно з'ясувати складову таких понять як «гендер» та «культура» в цілому.

Термін «гендер» почали застосовувати для опису всіх перетворень у суспільстві та державі, оскільки саме на них впливають особистості чоловіка й жінки та їхні відносини. Сфера застосування терміну дуже різноманітна – соціальні науки, передусім, соціологія, психологія, філософія. Сам термін використовується для опису відмінностей між чоловічою і жіночою поведінкою, що базуються на соціальних передумовах. У цей же час розмежовуються поняття «стать» і «гендер» що вивело на новий рівень теоретичне осмислення

соціальних процесів. На початку 80 -х років ХХ століття виникають гендерні дослідження у якості нової та відокремленої галузі гуманітарного знання, результатом яких є обґрунтування гендерної теорії як системи наукових поглядів на статус чоловіків і жінок у суспільстві, їх соціально-рольові характеристики та особливості [5, 14].

Поняття «гендер» у активний вжиток прийшло лише в 1960-х роках. Зокрема, виділяють дві найбільш поширені версії *походження терміна «гендер»*:

- дослідник Дж. Мані у 1955 році вжив його у Британському журналі із медичної сексології (British Journal of Medical Sexology);
- більш популярна версія: психолог Р. Столлер у 1968 році опублікував статтю, у назві якої вжив слово «гендер»: «Sex and Gender: on the Development of Masculinity and Femininity» [10, 136].

Відмінності між чоловіками і жінками завжди цікавили мислителів. Одними з перших звернулися до цього питання давні греки, передусім Платон (427–347 до н. е.) і Арістотель (384–322 до н. е.), які дотримувалися протилежних поглядів на сутність чоловічого і жіночого. Платон, якого вважають автором поняття «андрогін», що означає поєднання однаково сильно виражених фемінних та маскуліних рис в одній особистості, проповідував ідею рівноправності статей. Арістотель, ототожнюючи відносини між чоловіком і жінкою з відносинами пана та раба, співвідносив жіноче начало з пасивною, покірною матерією, чоловіче – з активною, панівною формою взаємодії. Нерівність статей він вважав природною, біологічно зумовленою, як і відмінності поведінки чоловіків та жінок.

У середньовічну добу основними ознаками понять «чоловік» і «жінка» вважали соціальний статус, соціокультурні ролі, а не анатомо-фізіологічні особливості. В основі цієї системи поглядів на відмінності між статями були релігійні уявлення про тлінність і нестабільність усього тілесного, а також запропонована античним медиком Галеном (130–210 до н. е.) теорія, що проголошувала одностатеву модель людини. Згідно з нею жіночий організм розглядали як недосконалий чоловічий.

З розвитком природничих наук одностатєва модель людини поступилася в епоху Відродження місцем двостатєвій, за якою психологічні та соціальні відмінності між статями пояснювалися специфікою анатомічної будови чоловічого і жіночого організмів.

Біологічну зумовленість відмінностей між чоловіками і жінками вважали незаперечною до кінця ХІХ ст. Цієї позиції дотримувалися, наприклад, французький мислитель Жан-Жак Руссо

(1712–1778), німецькі філософи Імануїл Кант (1724–1804), Артур Шопенгауер (1788–1860) та ін.

Актуалізація категорії «гендер» у вітчизняному педагогічному дискурсі має низку специфічних особливостей, оскільки до її появи всі аспекти освіти й виховання, які були пов'язані зі статевою приналежністю особистості, розглядалися у термінах «статева освіта», «статеве виховання». Коли ж вчені намагалися зробити акцент на соціальному аспекті статі, то вживали терміни «соціо-статєвий» та «статєво-рольовий». Використовували ці терміни як рівнозначні багатьом вітчизняним педагогів ХХ століття, підкреслюючи тим самим взаємодію природного й соціального в становленні жіночності й мужності, необхідність врахування факторів соціального оточення, впливу батьків, однолітків, значимих дорослих, спеціально організованої просвіти для дівчат і хлопців [9, 17–48].

Гендерні дослідження в психології розвивались не так інтенсивно, як в інших гуманітарних дисциплінах.

Гендерна психологія (грец. *psyche* – душа і *logos* – учення) – галузь психологічного знання, яка вивчає набуті в процесі соціалізації характеристики гендерної ідентичності, що детермінують соціальну поведінку людей залежно від їх статевої належності [8].

На сучасному етапі гендерна психологія охоплює такі напрями досліджень:

а) психологія гендерних відмінностей, що спрямована не так на пізнання відмінностей у психологічних характеристиках та особливостях поведінки чоловіків і жінок, як на їх роль в індивідуальному життєвому шляху, самореалізації чоловіків і жінок. Не байдужа вона і до чинників психологічної подібності;

б) соціально-психологічні основи гендерної ідентичності, зокрема проблеми особистісної ідентичності, психологічні теорії гендерної диференціації, етапи формування та види гендерної ідентичності, а також прикладні аспекти (зв'язок жіночої та чоловічої сексуальності з гендерною ідентичністю, інверсія статевої орієнтації та ін.);

в) гендерна соціалізація, у полі зору якої перебувають основні етапи, механізми та агенти гендерної соціалізації, роль батьків у вихованні дітей, сімейні та позасімейні джерела гендерно-рольової соціалізації, гендерні аспекти впливу ЗМІ на формування особистості;

г) гендерні ролі та характеристики особистості, вивчення яких пов'язане з аналізом соціально-психологічних особливостей, норм традиційних (жіночих та чоловічих) гендерних ролей, а також гіперрольової гендерної поведінки, сексизму та його варіацій (гетеросексизму, мовного сексизму), форм дискримінації чоловіків і жінок;

г) прикладні аспекти гендерної психології, зосереджені на практичному застосуванні знань із гендерної психології в різних галузях психологічної науки: віковій психології, психології професійного розвитку, організаційній та економічній психології, політичній психології, психології спорту та ін. [8].

У даний час гендер, який часто називають соціальною статтю, на відміну від біологічного, розглядається як один з базових вимірів соціальної структури суспільства поряд з класовою приналежністю, віком та іншими характеристиками, які організують соціальну систему. «Гендер» – це соціальна роль і статус, які визначають індивідуальні можливості в освіті, професійній діяльності, доступі до влади, сексуальності, сімейної ролі і репродуктивній поведінці. Соціальні статуси діють в рамках культурного простору даного суспільства. Це означає, що гендеру відповідає гендерна культура. Саме тому сучасні вчені говорять про гендер, підкреслюючи вживанням множинної форми той факт, що ця категорія історично і культурно змінюється. Те, що вкладається в зміст виразу «бути жінкою» або «бути чоловіком», змінюється від покоління до покоління, по-різному для різних расових, етнічних, релігійних груп так само, як і для різних соціальних верств.

У ході аналізу літературних джерел ми з'ясували сутність поняття «гендер», що тлумачиться як соціально-рольовий статус жінок і чоловіків; система цінностей, норм і характеристик чоловічої і жіночої поведінки, стилю життя та способу мислення, ролей і відносин між статями, набутих ними в процесі соціалізації, що визначається їх соціальним, політичним, економічним і культурним буттям, розбудована суспільством і підтримана соціальними інститутами.

З метою визначення суті «гендерної культури» звернемось до вивчення суті другої складової поняття – культури. Існує багато визначень «культури», що охоплюють різноманітні аспекти досліджуваного феномена. Зупинимось лише на принципово важливих для нашої наукової розвідки.

Феномен культури досліджували у різних його аспектах:

- культура на ранніх етапах розвитку та антична культура;
- культура в епоху середньовіччя та Відродження;
- культура XVII–XX століття;
- культура в педагогічному трактуванні.

Аналіз розвитку поняття «культура» досить повно представлений в сучасній культурології. З великою часткою визначеності встановлена її залежність не тільки від розуміння теоретико-

пізнавальних і методологічних причин її еволюції, а й від соціального і професійного світогляду вчених.

Проблемі визначення поняття «культура» в сучасній культурології була спеціально присвячена книга А. Крьобера і К. Клакхона «Культура, критичний огляд визначень» (1952). У ній автори привели близько 150 визначень культури [4, 9].

Культура характеризується змістом суспільно-історичного процесу, що впливає на формування людини як творчої, активної особи; сукупністю матеріальних і духовних цінностей, створених і розвинених людством в ході його історії. Реальне буття культури у неповторно індивідуальних творчих здібностях людей, що формуються і проявляються в безпосередньому і діяльному їхньому спілкуванні, утілюються в способах, засобах, знаряддях і продуктах їхньої діяльності [3, 121].

В якості базового визначення культури ми дотримуємося дефініції І.Ф. Ісаєва, який розглядає культуру як: 1) сукупність матеріальних і духовних цінностей; 2) специфічний спосіб людської діяльності; 3) процес творчої самореалізації сутнісних сил особистості [2, 7]. Культура – це багатоспектне явище, що вбирає в себе культуру як суспільства в цілому, так і окремої особистості. Широкого вжитку отримала тематична класифікація визначень даного терміну. До найбільш поширених підходів до розуміння культури можна віднести: описовий, ціннісний (аксіологічний) (А. Г. Асмолов, Ю. І. Єфімов, І. І. Громов), діяльнісний (Б. Малиновський, В. Є. Давидович, Ю. А. Жданов), семіотичний підхід (Л. С. Виготський, М. М. Бахтін), функціональний (А. І. Арнольд, Е. М. Бабосов, І. Ф. Ісаєв, Е. В. Соколов), герменевтичний (Ю. М. Лотман), нормативний (В. Н. Сагаговський, Ю. М. Лотман, Б. А. Успенський), міжнаціональної комунікації (Д. Ш. Турсунов, Ш. А. Магомедов), духовний (Е. І. Артамонова, Н. Є. Щуркова, Є. Г. Сіляєва), діалогічний (В. Біблер, С. С. Аверинцев, Б. А. Успенський), професійний (А. В. Барабанщиків, І. В. Буян, І. Ф. Ісаєв, І. І. Модель), особистісно-творчий (В. С. Біблер, Л. Н. Коган, В. М. Межуєв, В. А. Сластьонін), інформаційний (Ю. М. Лотман), технологічний (М. М. Левіна, Н. Г. Руденко), типологічний (М. Мамардашвілі, С. С. Аверинцев), гендерний (І. С. Кон, В. А. Суковата, Е. Н. Каменська, Л. Д. Штилева).

Усе вищезазначене дає підстави стверджувати, що культура надзвичайно різноманітна і виконує в житті суспільства й людини низку функцій:

- людинотворчу (гуманістичну) функцію, пов'язану з формуванням самої людини, її духовності;
- інформаційну, яка спрямована на трансляцію (передачу) соціального досвіду від старших поколінь молодшим, що забезпечує

історичну спадкоємність поколінь у розвитку культури;

- пізнавальну (гносеологічну), яка забезпечує накопичення досвіду й знань, що зумовлює можливість їхнього пізнання і освоєння на цій основі світу культури;
- регулятивну (нормативну), підтримуючись мораллю і правом, що задає установки, норми й правила поведінки;
- семіотичну (знакову), що забезпечує за допомогою засвоєння специфічних мов культури (музика, живопис та ін.) можливість не тільки оволодіння знаковою системою тієї або тієї культури, але і її розуміння, а також вільно жити в ній;
- ціннісну (аксіологічну), спрямовану на формування в людини цілком певних ціннісних потреб і орієнтацій.

Оскільки, гендерна культура є складовою загальної культури, то вона також є цілісною системою, що має певну структуру й відповідні функції; є наявною в усіх аспектах людського життя й використовується суспільством для закріплення, збереження й передачі надбань накопиченого соціального (гендерного) досвіду, що є *другою особливістю* досліджуваного поняття.

Гендерна культура є однією з ключових категорій гендерних і культурних досліджень, філософським, соціальним, педагогічним, психологічним аспектам якої присвячені праці Р. Айслер, М. Гімбутас, Г. Зіммеля, М. Мід, Р. Айвасової, Т. Вороніної, І. Клименкової, С. Матюшкової; В. Агеевої, О. Андрієнко, Т. Говорун, Н. Грицяк, О. Кікінежді, О. Кізь, О. Кісь, Л. Кобилянської, Н. Маркової, Т. Мельник, В. Москаленко, Ю. Стребкової, П. Терзі та ін. Сьогодні не існує єдиного визначення цього поняття.

Беручи до уваги той факт, що культура завжди існує в неоднорідному гендерному суспільстві, можна стверджувати, що підсистеми чоловічої та жіночої субкультур є компонентами культури як системи, що розвивається [2, 22].

Гендерна культура, як похідна від культури взагалі, виявляє яким чином культурна традиція відбивається в специфічній галузі взаємодії ста-

тей. У культурі інтегруються матеріальні й духовні цінності, які зберігаються, нарощуються в процесі їхнього засвоєння і передаються майбутнім поколінням. Основною функцією культури є процес продукування цінностей. Тому гендерна культура розглядається як система відносин і одночасно процес виробництва й відтворення складових її елементів у ряді поколінь, які змінюють одне одного. Спільними у трактуваннях феномена «гендерна культура» є динаміка, постійний розвиток та збагачення історією змісту і форм, це явище, що чутливо реагує на зміни в реаліях навколишнього світу.

Гендерна культура є важливою сферою життя суспільства. Вона охоплює систему виховання, освіти, духовної творчості, а також установи й організації, що забезпечують її розвиток та функціонування. Кожна епоха наповнює гендерну культуру новим змістом, що відповідає потребам та завданням суспільства.

Саме тлумачення поняття «гендерна культура» також не є однозначним. В одному трактуванні «гендерна культура» – це сукупність суспільних цінностей, які склалися в тому чи іншому суспільстві, відшліфовувалися в перебігу його історії, і їй повинен відповідати кожен індивід, дотримуючись норм і щодо чоловіка, і щодо жінки [1, 8].

Інше трактування даного поняття має такий вигляд: «гендерна культура» – сукупність статево-рольових цінностей у суспільних сферах буття та відповідних до них потреб, інтересів і форм діяльності, зумовлених суспільним устроєм та пов'язаними з ним інституціями [10].

Отже, враховуючи здійснений аналіз сутності гендерної культури та об'єднавши вищезазначені поняття, досліджуваний феномен ми вважаємо можливим дати наступне робоче визначення «гендерна культура» – це результат гендерного виховання та самовиховання, система поглядів заснованих на психологічних особливостях поведінки чоловіка та жінки, що виражається у свідомій гармонізації обох статей в соціальному житті, культивують соціальну егалітарну поведінку щодо взаємостосунків.

### Список використаних джерел

1. Гендерні аспекти державної служби: [монографія] / М. Пірен, Н. Грицяк, Т. Василевська, О. Іваницька // [за заг. ред. Б. Кравченка]. – К.: Основи, 2002. – 456 с., 8.
2. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учебное пособие для вузов. Изд. 2-е, стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 208 с., с. 7.
3. Краткий педагогический словарь пропагандиста / под ред. М.И. Кондакова, А.С. Вишнякова; сост. : М.Н. Колмакова, В.С. Суров. – 2-е изд., доп. и дораб. – М.: Политиздат, 1988. – 367 с. с. 121.
4. Культурология: теория та історія культури. Навч. посіб. Видання 2-ге, перероб. та доп. / За ред. І.І. Тюрменко. – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 368 с., с. 9.
5. Семиколонова О. «Ми – різні, ми – рівні». Основи культури гендерної рівності: навч. посіб. для учнів 9–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів / [за ред. О. Семиколонової; 2-ге вид., виправлене]. – К.: Ніка-Центр, 2010. – 176 с.
6. Словарь гендерных терминов [Електронний ресурс] / [под ред. А. А. Денисовой]. – М.: Информация – XXI век, 2002. – 256 с. – Режим доступу: <http://www.owl.ru/gender/010.htm>, с. 14.



7. Сім'я та гендерна рівність [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.gender.kiev.ua/vocab.htm>].
8. Ткалич М.Г. Гендерна психологія: навчальний посібник. – «Академвидав», 2011. – 248 с.
9. Ярская-Смирнова Е. Возникновение и развитие гендерных исследований в США и Западной Европе / Е. Ярская-Смирнова // Введение в гендерные исследования : учебное пособие. – Х. : ХЦГИ, 2001; СПб. : Алетейя, 2001. – Ч. 1–С. 17–48.
10. The global gender gap report 2006 / Edited by R. Hausmann, L. D. Tyson, S Zahidi. – Switzerland : World Economic Forum, 2006. – 146 p., c. 136.

### References

1. M. Piren, N. Hrytsiak, T. Vasilevskaya, O. Ivanitsky. Piren, N. Hrytsiak, T. Vasilevskaya, O. Ivanitskaya (2002). Henderni aspekty derzhavnoyi sluzhby: [monohrafiya] [Gender aspects of civil service: [monograph]] [in Ukraine].
2. Isaev I.F. (2004) Professional'no-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya [Professional-pedagogical culture of the teacher]. Moscow: The publishing center «Academy» [in Russian].
3. M.I. Kondakova, A.S. Vishnyakova (1988). Kratkiy pedagogicheskii slovar' propagandista [A brief pedagogical dictionary of the propagandist] Moscow: Politizdat, 121 [in Russian].
4. I.I. Tjurmenko (2005). Kulturolohiya: teoriya ta istoriya kultury [Culturology: Theory and History of Culture]. Kyiv: Center for Educational Literature 368 [in Ukraine].
5. Semikolienova O. (2010). «My – rizni, my – rivni». Osnovy kul'tury hendernoyi rivnosti [«We are different, we are – equal». Fundamentals of culture of gender equality]. K.: Nika-Center 176 [in Ukraine].
6. A.A. Denisova (2002)/ Slovar' gendernykh terminov [Glossary of gender terms] Access mode: <http://www.owl.ru/gender/010.htm>. [in Russian].
7. Simya ta henderna rivnist. [Family and gender equality]. <http://www.gender.kiev.ua/vocab.htm>.
8. Tkalyz M.G. (2011). Henderna psykholohiya: navchalnyy posibnyk [Gender Psychology: Textbook]. Akademvydav 248 [in Ukraine].
9. Yarskaya-Smirnova E. (2001). Vozniknoveniye i razvitiye gendernykh issledovaniy v SSHA i Zapadnoy Yevrope [The emergence and development of gender studies in the US and Western Europe] St. Petersburg. : Aleteyya [in Ukraine].
10. The global gender gap report 2006 / Edited by R. Hausmann, L. D. Tyson, S Zahidi. – Switzerland : World Economic Forum, 2006. – 146 p., c. 136.

#### Ильина Е. А. Составляющие понятия гендерной культуры: гендер и культура

*В статье рассмотрены суть понятия «гендерная культура». Особое внимание уделяется обобщению информации таких понятий как «гендер» и «культура» в целом. В статье обоснована наиболее распространенные версии происхождения термина «гендер». Проанализированы гендерные исследования в психологии. В частности гендерная психология охватывает 5 направлений исследований. Выделены что культура разнообразна и выполняет в жизни общества и человека ряд функций. Автор констатирует толкование понятия «гендерная культура», подчеркивая что она многогранна, поскольку содержит сложный понятийный аппарат и объединяет научные исследования по проблеме изучения в историческом, социологическом, психологическом, педагогическом и других аспектах.*

*Ключевые слова: гендер, культура, гендерная культура.*

#### Ilyina E. Constituents of the concepts of gender culture: gender and culture

*The article deals with the essence of the concept of «gender culture». Particular attention is paid to the generalization of information of such concepts as «gender» and «culture» as a whole. In particular, distinguish two most common versions of the term «gender»: 1) researcher J. Mani in 1955 used it in the British Journal of Medical Sexology (British Journal of Medical Sexology); 2) a more popular version: Psychoanalyst R. Stoller published an article in 1968 entitled «gender»: «Sex and Gender on the Development of Masculinity and Femininity.» The most common versions of the origin of the term «gender» are grounded in the article. Analyzed gender studies in psychology. So gender psychology covers 5 areas of research: a) the psychology of gender differences, which is aimed not so much at knowing the differences in the psychological characteristics and characteristics of the behavior of men and women; b) socio-psychological foundations of gender identity; c) gender socialization, in the sight of which are the main stages, mechanisms and agents of gender socialization; d) gender roles and personality characteristics; d) applied aspects of gender psychology, focused on the practical application of knowledge on gender psychology in various fields of psychological science. It is singled out that culture is extremely diverse and performs a number of functions in the life of society and man. The author states the interpretation of the concept of «gender culture», emphasizing that it is multifaceted, since it contains a complex conceptual apparatus and combines scientific research on the problem of study in the historical, sociological, psychological, pedagogical and other aspects.*

*Key words: gender, culture, gender culture.*

Стаття надійшла до редакції 10.02.2018

УДК 378 + 001.8

**Елла КАРПОВА**

*доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри дошкільної педагогіки  
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К.Д.Ушинського», м. Одеса, Україна  
e-mail: ehl.karpova1947@gmail.com*

## **СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД У ПІДВИЩЕННІ ЯКОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

*У статті схарактеризовано проблеми розвитку теорії і практики освіти, що вимагають вдосконалення методології педагогічних досліджень, визначено передумови використання синергетичного підходу як інструменту підвищення якості педагогічних досліджень, розкрито його основні пізнавальні функції та етапи становлення. Схарактеризовано властивості педагогічних явищ і процесів, що відповідають законам синергетики, основні вимоги і дослідницькі завдання щодо дослідження природи самоорганізації і саморозвитку на прикладі навчального процесу вищої школи.*

*Ключові слова: синергетичний підхід, методологія, якість педагогічних досліджень, вища школа.*

Розбудова системи освіти, яка відбувається в Україні в руслі реформування і оновлення всіх ланок, вимагає обговорення і вирішення численних проблем економічного, соціального, психологічного і суто педагогічного характеру. В пошуках орієнтирів і шляхів для розробки концептуальних засад запроваджуваних реформ, створення державних стандартів освіти зростає увага до результатів наукових педагогічних досліджень теоретичного і прикладного характеру. В дослідженні проблем теорія педагогіки все частіше стає інструментом у вирішенні конкретних практичних завдань, які набувають особливої гостроти і складності в умовах докорінного перетворення всіх шаблів системи освіти – дошкільної, загальної й вищої, що базується на визнанні вирішальної ролі особистості у власному розвитку і розвитку суспільства, його науково-технічному і духовному прогресі.

Вчені підкреслюють, що результати сучасних наукових педагогічних досліджень неминуче призводять до змін в понятійному апараті педагогіки, збагаченні його новим змістом, вдосконаленню самих методів дослідження (А. Богуш, О. Бондаревська, В. Загвязинський та ін.). За цих обставин необхідним кроком до підвищення якості і продуктивності результатів педагогічних досліджень стає осмислення та інтерпретація досліджуваних педагогічних процесів і явищ з погляду їх причетності і підпорядкованості загальним законам соціального і суспільного розвитку, що неможливе без чітко окресленої методології. Проте у переважній більшості наукових робіт увага дослідників зосереджується на описі й пошуку зв'язків фактів і явищ, що представляють окремі розрізнені фрагменти педагогічної реальності. Таке становище не лише не сприяє розвитку самого предмета педагогічного знання, а й ускладнює розуміння світоглядного

сенсу фактів і явищ, що спостерігаються, та їх ролі у вдосконаленні і розвитку практики освіти.

**Мета статті** – схарактеризувати роль синергетичного підходу в підвищенні якості педагогічних досліджень у галузі педагогіки вищої школи.

Швидке зростання наукового знання в педагогіці і суміжних з нею галузях науки, присвячених вивченню людини, зумовлене розповсюдженням в суспільстві і в освіті сучасних інформаційних технологій і глобалізаційних процесів. Така ситуація призводить до необхідності осмислення й упорядкування цього знання в контексті певних світоглядних картин і наукових теорій. Наявність таких картин, що відрізняються оригінальністю, науковою достовірністю і доказовістю, логічною впорядкованістю є ознакою якості педагогічного дослідження, цінності його результатів. Проте не кожне узагальнення може виконувати роль наукової теорії: за загальноприйнятими в науковій практиці критеріями, теорія передбачає не тільки опис явища як такого, його класифікацію, а, насамперед, пояснення механізмів і закономірностей його виникнення і розвитку, визначення способу існування. Важливо встановити, як нові уявлення узгоджуються з раніше відомими: чи слугують вони їх уточненням, доповненням, розвитком чи спростуванням. Рішення цих питань вимагає, щоб у висновках за результатами досліджень визначались спільні моменти, точки дотику, які базуються не на формальній схожості процесів і явищ, що пізнаються, а й їх збігу по суті.

Важливість уваги дослідників до методологічних питань зумовлена особливостями педагогічного дослідження, що пов'язані з гуманітарною природою педагогічного знання і відображають мотиваційно-сміслові, цільові залежності внутрішнього суб'єктивного світу людини, який виникає в результаті її активної взаємодії та

відносин з об'єктивним світом. Сама природа педагогічного знання, як різновиду гуманітарного, народжує проблему об'єктивного і суб'єктивного, матеріального й ідеального, що можуть бути вирішеними лише в межах чітко визначеної світоглядної, методологічної, позиції дослідника.

Отже, об'єктивність наукового знання щодо сутності і способів існування педагогічних явищ і процесів визначається вибором методології дослідження. Методологічний підхід окреслює обрану світоглядну модель авторського бачення, розуміння та інтерпретації досліджуваних педагогічних явищ. Саме така модель визначає відмінності між системним, синергетичним, культурологічним, аксіологічним, акмеологічним, особистісним, діяльнісним та іншими методологічними підходами, які широко використовуються в сучасних наукових педагогічних дослідженнях.

Використання в сучасних наукових педагогічних дослідженнях нового методологічного підходу – синергетики – акцентує увагу на феноменах «нелінійного мислення», «нового світобачення», «нової стратегія наукової взаємодії», що наповнюються новим сенсом і стають джерелом створення в педагогіці нових образів і наукових уявлень. На думку вчених, розповсюдження ідей синергетики в сучасних педагогічних дослідженнях стає могутнім чинником, який знімає межі між природничою і суспільствознавчою картинами світу; сприяє розбудові універсальної картини еволюційного розвитку світу; стає засобом гуманітаризації і гуманізації освіти, її своєрідним методологічним інструментом та ін.

Принциповою рисою синергетичного підходу, що відрізняє методологічну позицію дослідника від інших, є звернення до пошуку внутрішніх джерел розвитку досліджуваних явищ. Його новизна як методології дослідження пов'язана з ідеєю самоорганізації, що базується на властивості різних складних об'єктів-систем змінюватись кількісно і якісно, тобто розвиватись не лише за рахунок поповнення енергією, інформацією, обсягом, що надходять ззовні, а й за рахунок використання внутрішніх ресурсів, власного потенціалу і можливостей.

У літературних джерелах (О. Князева, В. Грачов) синергетика характеризується як наука, що досліджує процеси перебігу складних систем з неупорядкованого стану в упорядкований і розкриває такі зв'язки між елементами, за яких їх сумарна дія в рамках системи за своїм ефектом є більшою, ніж просте додавання ефектів дії кожного елемента окремо. Отже дослідження педагогічних явищ з позиції синергетичного підходу вимагає їх аналізу в контексті відкритої, нелінійної системи, що має властивість самоорганізації [3].

Уточнимо, що процес самоорганізації являє собою довільне виникнення і відносно усталене

існування у відкритих, складних і неврівноважених системах нових структур. У межах педагогічної освітньої системи вищої школи самоорганізація виступає як спосіб взаємодії її учасників – студентів і викладачів, що налаштовується, з одного боку, під впливом чинних норм культури поведінки і діяльності, які задаються соціумом, а з іншого – їх особистісними інтересами, можливостями, якісними рисами, ціннісними орієнтаціями тощо, що мають властивість до саморуху і саморозвитку.

З позиції синергетики людина завжди повинна розглядатись в якості відкритого до зовнішніх впливів і динамічного феномена, який не знаходиться з довкіллям у рівновазі і володіє власними внутрішніми можливостями для саморозвитку й самовдосконалення завдяки власній активності і вибірковості зв'язків з довкіллям. Синергетичний підхід виходить з тези, що будь-якій педагогічній системі, що завжди складається з особистостей, які мають певний соціальний, психологічний, професійний та інший статус, неможливо ззовні нав'язати те, що суперечить її внутрішньому світу, логіці розгортання внутрішніх процесів. Зовнішній вплив стає ефективним за умови, що він співпадає, резонує з тим, що відбувається у внутрішньому світі її членів. Відтак, цей підхід передбачає зосередження уваги дослідників на виявленні чинників і механізмів природної самоорганізації учасників педагогічного процесу з метою ефективного використання внутрішніх ресурсів їх розвитку [1].

У логіці синергетичного підходу в дослідженні педагогічних явищ і процесів, що відбуваються в освіті, апріорі приймаються кілька вихідних тез. Перша з них полягає в тому, що освіта розглядається як складна система, всі елементи якої взаємопов'язані і взаємообумовлені. Їх взаємодія дозволяє цій системі існувати як ціле, що відокремлене в більш складній структурі соціуму. Складність системи визначена різноманітністю її елементів, невідповідністю цілого до жодного із цих елементів, відсутністю збігу сукупної поведінки системи з поведінкою будь-якого з її елементів з характерним типом їх саморегулювання і самоорганізації.

Друга теза констатує, що освіта є відкритою системою, яка постійно обмінюється і поповнюється інформаційними, матеріальними і людськими ресурсами, взаємодіючи з соціальним середовищем. Вона сприймає, реагує та інтерпретує в своєму функціонуванні процеси, що відбуваються в суспільстві. По суті, система освіти і суспільство є взаємопов'язаними, коеволюційними системами [3; 6]. Відкритість системи освіти, з одного боку, виявляє змістовність інтересів, потреб і викликів, звернених до неї з боку держави, суспільства і окремих особистостей та їх ієрархію. З іншого, вона виявляє здатність до їх задоволення через створення адекватних організаційних форм і технологій навчальної діяльності, формування

нового змісту освіти, що відповідає не тільки сьогоденним соціальним і особистісним потребам, а й більш-менш віддаленого майбутнього.

Третя теза полягає в тому, що освіта функціонує як неврівноважена система, в якій відкритість до впливів соціуму неминуче призводить до розробки і впровадження новацій, що неухильно збільшують внутрішнє різноманіття її елементів і способів їх функціонування.

Неврівноваженість освіти як системи виявляється у низці її внутрішніх протиріч, зокрема, таких: між потребою транслятувати визнані суспільством усталені культурні зразки, що вимагає певного консерватизму, і необхідністю порушувати їх у відповідь на зміни, що відбуваються в соціумі, що потребує гнучкості й чутливості; між необхідністю підтримувати і впроваджувати педагогічні новації і одночасно дотримуватись єдиних вимог щодо результатів освітнього процесу і змісту освіти, представлених освітніми стандартами; між прагненням забезпечити кожному учаснику педагогічного процесу умови для розвитку його особистості, що передбачає індивідуалізацію, і в той же час наявність єдиних уніфікованих вимог до системи оцінювання успішності навчання тощо. Специфіка синергетичного підходу полягає в тому, щоб за допомогою педагогічного дослідження виявити таку суперечність, що була б здатна стати внутрішнім джерелом, поштовхом до зміни і розвитку системи освіти в цілому і в окремих її елементах [4].

Четверта теза вимагає аналізу і розуміння освіти та педагогічних явищ і процесів, що виявляють її сутність як нелінійної системи, тобто такої, в якій зміни на зовнішні впливи не є однозначно детермінованими. Різноманіття зовнішніх впливів і ступінь їх збігу із внутрішніми ресурсами системи освіти зумовлює невизначеність її майбутнього: система освіти та її структурні елементи завжди мають кілька варіантів свого розвитку. Зумовлено це тим, що система освіти не просто віддзеркалює зміни в суспільстві і прямо реагує на них, а виробляє певну їх селекцію, що визначається енергією, інформацією і масою її учасників – суб'єктів, які безпосередньо утворюють систему освіти і забезпечують її існування. Оскільки система освіти забезпечує майбутнє, її здатність до змін відображають не тільки актуальні, а й потенційні стани суспільства.

Відповідно до універсальних моделей розвитку, що розробляються синергетикою, зміна відносин суб'єктів освітнього простору відбувається за схемою, що складається з кількох етапів.

Перший етап характеризується домінуванням процесів нестійкості, що призводять до виникнення різноманіття через вибір різних шляхів і засобів розвитку. Основу цих тенденцій складає протиріччя між усталеними відносинами в освітньому просторі і їх невідповідністю новим, зміненним соціаль-

но-економічними і культурними умовами, що призводить до розвитку нестійкості системи освіти через появу різного роду новацій, накопичення різноманіття освітніх програм підготовки і технологій їх виконання. Період різноманіття в способах, підходах, рішеннях нагальних освітніх завдань, відповідно до нових умов, по суті є моментом пошуку в системі таких станів окремих елементів структури, які були б найбільш адекватними новим умовам її існування. Проте накопичення в системі вищої освіти нових освітніх програм і технологій підготовки майбутніх фахівців призводить до поступового руйнування усталеного колишнього порядку у відносинах між суб'єктами освітнього процесу, їх змісту і способах здійснення.

Другий етап розпочинається з моменту, коли на тлі накопичення різноманіття новацій виникає потреба їх структурування, зростання впорядкованості на нових концептуально-теоретичних засадах, що започатковує період їх стійкого розвитку. На цьому етапі поступово зменшується різноманіття і з'являються стійкі форми усвідомлення нових відносин між суб'єктами освітнього простору, за ступенем їх методологічного осмислення як передумови статусного закріплення освітніх програм і технологій підготовки майбутніх фахівців, що реалізуються в системі вищої освіти; відбувається вибір актуальних для вирішення освітніх потреб проектних завдань, найбільш ефективних з погляду потреб суспільної практики і адекватності їм функціональних схем організації освітнього простору, педагогічних явищ і процесів, що його визначають.

Третій етап пов'язаний із досягненням певної межі впорядкованості, періодом стійкого розвитку системи освіти. Відбувається поступове і спонтанне підвищення міри її впорядкованості. При цьому в якості управлінського рішення важливо зберігати в системі певну ступінь різноманіття і демократичності, щоб уникнути впливу чинників, що стримують її саморозвиток і швидко призводять до кризових явищ.

Отже, синергетика визначає особливий підхід до проектування інноваційної діяльності у сфері освіти. Принципово інший погляд на систему освіти і на сам процес освіти дозволяє прогнозувати результати науково-практичної діяльності в системі освіти, побудованої на засадах самоорганізації і саморозвитку.

Таким чином, з позиції синергетичного підходу процес підготовки фахівців у вищій школі розглядається як процес самоорганізації особистості, що обумовлює стабільний стан нового рівня організації педагогічного процесу в системі освіти, якісно відмінний від попереднього. У дослідженні особливостей цього процесу увага акцентується на змінах особистості, що відбувається у процесі навчання, тобто до процесу формування новоутворень, що призводять до нових результатів. Синергетич-

ний підхід орієнтує на розгляд процесу професійної підготовки студентів як самонавчання через оволодіння «універсальним» методом пізнання, який забезпечує оволодіння загальними закономірностями майбутньої професійної діяльності на засадах самоорганізації цього процесу.

З позиції синергетики, навчання у вищій школі, перш за все, полягає в розробці та впровадженні стимулюючих дій, що спонукають студентів до відкриття себе для співпраці з іншими людьми і самим собою в контексті змісту і вимог майбутньої професійної діяльності через самонавчання. Принцип взаємодії суб'єктів навчання, викладача і студентів або студентів між собою в синергетичній парадигмі реалізується за допомогою інтерактивних методів навчання, що виступають в якості основного чинника, який впливає на розвиток особистості студентів. У цьому випадку посилення творчої та інтелектуальної активності майбутніх фахівців досягається не за рахунок їхнього орієнтування на оцінювання якості і змісту відповідей, а за рахунок стимулювання процесів пошуку. Відмова у процесі пізнання від оцінювання запропонованих варіантів за певними критеріями, відповідності їх деяким рамкам призводить до підвищення відкритості, нелінійності, хаотичності процесів мислення студентів, що підвищує їх творчу продуктивність. У цілому мова йдеться про зміну традиційного лінійного детерміністичного способу мислення новим, нелінійним, за рахунок зняття різних обмежень.

Синергетика привносить нові аспекти в методологію навчання: по-перше, уявлення про відкритість навчального процесу орієнтує на побудову методів індивідуальної і спільної діяльності, що не акцентує увагу тільки на індивідуалізації процесу навчання, а його інтерактивності; по-друге, уявлення про нестійкість механізмів навчального процесу орієнтує на пошук і використання малих резонансних впливів, які при індивідуальних способах реагування призводять до посилення загальних і спільних для всіх результатів; по-третє, орієнтація на самонавчання через оволодіння студентами «універсальним» методом пізнання, який забезпечує знання загальних закономірностей самоорганізації призводить до глибоких змін особистості, що відбувається в процесі навчання, тобто до процесу формування психологічних і особистісних новоутворень; по-четверте, використання потенціалу інтерактивних методів, які активізують процеси соціальної взаємодії в колективі студентів, у свою чергу прискорюють перехід до самонавчання як принципу і методу самоорганізації і саморозвитку майбутніх фахівців [2; 5].

Узагальнюючи, можна визначити фундаментальні наукові положення синергетичного підходу, які складають понятійну і класифікаційну основу його застосування в педагогічній теорії і практиці вищої освіти.

1. Наявні в суспільстві соціальні структури можуть успішно реалізувати функцію виховання і розвитку особистості лише за умови їх відкритості для нових соціальних і педагогічних впливів, а отже, їх функціонування і розвиток повинні усвідомлюватися і будуватися на основі механізмів і процесів самоорганізації та саморозвитку.

2. Спонтанність процесів соціального виховання виконує конструктивну роль у практиці самоорганізації педагогічних систем за рахунок того, що з одного боку, вона руйнівна, оскільки хаотичні флуктуації за певних умов призводять до руйнування складних систем; з іншого – вона творча, оскільки хаос сприяє механізму об'єднання простих структур у складні, узгодження темпів їх еволюції, виведення системи на аттрактор розвитку.

3. Для життєдіяльності саморегулюючих систем важливе значення мають не тільки стійкість і необхідність, а й нестійкість і випадковість. Процес самоорганізації відбувається в результаті взаємодії випадковості і необхідності і завжди пов'язаний з переходом від нестійкості до стійкості.

4. Нове з'являється в результаті біфуркацій як одночасно життєво необхідне і непередбачуване, що зачіпає і перетворює найважливіші «вузлові» моменти розвитку тієї чи іншої події, і в той же час програмує нові умови вдосконалення суб'єкта діяльності у вигляді можливих шляхів його розвитку у спектрі відносно стійких структур – аттракторів еволюції особистості.

5. Синергетично організованій системі не можна нав'язувати те, що вступає в протиріччя з внутрішнім її змістом і логікою розгортання її внутрішніх процесів. Ефективне управління педагогічною (виховною і навчальною) системою можливе при усвідомленні тенденцій її розвитку і здійсненні на неї та її компоненти резонансного впливу, при якому зовнішній вплив узгоджується (гармонійно поєднується) з внутрішніми властивостями системи. При резонансному впливі важлива не його сила й інтенсивність, а правильна просторова організація впливу.

Для характеристики синергетично організованої системи важливим є розгляд не тільки її внутрішніх структурно-якісних зв'язків і значень, а й усього комплексу її зв'язків із зовнішнім середовищем (метарівень), у взаємодії з ним, в якому система виявляє і реалізує властиві їй іманентні якості. Важливо враховувати, що будь-яка цілісна система перебуває в стані постійного розвитку та самовдосконалення, причому кожен елемент системи, що включає в себе не менше двох суб'єктів взаємодії, може бути розглянутий і як самостійна цілісність і як самодостатній компонент іншого рівня системних зв'язків і опосередкувань як нижчого, так і більш високого порядку.

На завершення звернемо увагу на те, що на відміну від економічних і соціальних систем, що

мають певні формалізовані моделі, до яких може бути застосовано математичний опис, в педагогічних дослідженнях пряме використання апарату синергетики неможливо через відсутність таких формалізованих моделей. Визначення й характеристика основних процесів у сфері освіти, що характеризують її як складну, відкриту, дисипативну систему, що самоорганізується

і саморозвивається в соціокультурному просторі, вимагає використання в педагогічних дослідження складних статистичних методів, як мінімум таких, як факторний, кореляційний і кластерний аналіз експериментальних даних. Без застосування таких методів синергетичний підхід у педагогічних дослідження втрачає свій сенс і доказовість.

### Список використаних джерел

1. Бочкарев, А. И. Проектирование синергетической среды в образовании: автореф. ... докт. пед. наук / А.И. Бочкарев. - М., 2000. - 52 с.
2. Игнатова, В. А. Педагогические аспекты синергетики / В. А. Игнатова // Педагогика. - 2001. - № 8. - С. 26-31.
3. Князева Е. Н. Основания синергетики: Синергетическое мировидение / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. - 3-е изд., доп. - М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. - 256 с.
4. Синергетическая парадигма. Синергетика образования / В. И. Аршинов, Н. Астафьева, В. Г. Буданов и др. - М.: Прогресс-Традиция, 2007. - 592 с.
5. Осадчук О.Л., Галаянская Е.Г.Современные методологические подходы у исследованию педагогических процессов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. - 2016. - № 3-3. - С. 463-467; URL: <http://www.applied-research.ru>.
6. Таланчук, Н. М. Системно-синергетическая философия как методология современной педагогики / Н.М.Таланчук // Магистр. - 1997.- СВ. - С.32-41.

### References

1. Bochkarev, A. I. Proyektirovaniye sinergeticheskoy sredy v obrazovanii: avtoref. ... dokt. ped. nauk / A.I. Bochkarev. - M., 2000. - 52 s.
2. Ignatova, V. A. Pedagogicheskiye aspekty sinergetiki / V. A. Ignatova // Pedagogika. - 2001. - № 8. - S. 26-31.
3. Knyazeva Ye. N. Osnovaniya sinergetiki: Sinergeticheskoye mirovideniye / Ye. N. Knyazeva, S. P. Kurdyumov. - 3-ye izd., dop. - M.: Knizhnyy dom «LIBROKOM», 2010. - 256 s.
4. Sinergeticheskaya paradigma. Sinergetika obrazovaniya / V. I. Arshinov, N. Astaf'yeva, V. G. Budanov i dr. - M.: Progress-Traditsiya, 2007. - 592 s.
5. Osadchuk O.L., Galyanskaya Ye.G.Sovremennyye metodologicheskiye podkhody u issledovaniyu pedagogicheskikh protsessov // Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy. - 2016. - № 3-3. - S. 463-467; URL: <http://www.applied-research.ru>.
6. Talanchuk, N. M. Sistemno-sinergeticheskaya filosofiya kak metodologiya sovremennoy pedagogiki / N.M.Talanchuk // Magistr. - 1997.- SV. - S.32-41.

#### **Карпова Э. Синергетический подход в повышении качества педагогических исследований**

*В статье рассматриваются проблемы развития теории и практики образования, которые предполагают усовершенствование методологии педагогических исследований. Раскрыты предпосылки использования синергетического подхода как инструмента повышения качества педагогических исследований, охарактеризованы его основные познавательные функции и этапы становления. Рассмотрены свойства педагогических явлений и процессов, которые отвечают законам синергетики, основные требования и исследовательские задачи, решение которых необходимо для исследования природы самоорганизации и саморазвития на примере учебного процесса в высшей школе.*

*Ключевые слова: синергетический подход, методология, качество педагогических исследований, высшая школа.*

#### **Karpova E. Synergetic approach in improving the quality of pedagogical studies**

*The reform of the education system in Ukraine is associated with the discussion and resolution of a variety of economic, social and pedagogical problems. The solution of these problems presupposes the comprehension and regulation of scientific and pedagogical knowledge in the context of certain worldview pictures and scientific theories, i.e. within the methodology selected by the researcher. The development and dissemination in a modern scientific research of the synergetic approach concentrates the attention of students on the phenomena of nonlinear thinking, a new worldview, a new strategy of cognition. The difference between the synergetic approach and the others is determined by the appeal to the search for internal sources of development of the pedagogical processes and phenomena under study. Based on the idea of self-organization, synergy proceeds from the recognition of pedagogical phenomena as complex, open systems that exist and develop according to nonlinear laws, through changes in interaction and the potential of internal resources. From the position of the synergetic approach, any pedagogical system cannot be imposed that contradicts its internal content and the logic of the deployment of internal processes. Effective management of the pedagogical system requires the identification and awareness of the tendencies of its internal development and the realization on this basis of it and its components of a resonance effect, where the external influence is consistent with the internal properties of the system itself. The search for such an impact determines the main purpose and meaning of using the synergetic approach in pedagogical research.*

*Key words: synergetic approach, methodology, quality of pedagogical research, higher school.*

Стаття надійшла до редколегії 12.02.2018

УДК 342.7+343.5

**Александр КИРИЧЕНКО**

*доктор юридических наук, профессор,  
профессор кафедры правоведения*

*Международного классического университета имени Филиппа Орлика,  
г. Николаев, Украина  
e-mail: alankir23@ukr.net*

**НОВАЯ ДОКТРИНА СУЩНОСТИ И ЗНАЧЕНИЯ ПРЯМОГО  
ИЛИ ДЕЛЕГИРОВАННОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПРИНУЖДЕНИЯ  
ДЛЯ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ВНЕНОРМАТИВНОМУ (ДЕВИАНТНОМУ)  
ПОВЕДЕНИЮ УЧЕНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ**

*Статья посвящена выяснению сущности вненормативного поведения учеников общеобразовательных школ и разграничению между собой насилия в семье, коллективе или государстве от прямого или делегированного семье либо коллективу государственного принуждения. Раскрыта сущность необходимости, достаточности, гуманности и при необходимости нахождения в пределах действия обстоятельств, исключающих антисоциальность деяния, как базисных свойств прямого и делегированного государственного принуждения. Показаны пути преодоления вненормативного поведения учеников общеобразовательных школ, когда немедленное исключение ученика с ярко выраженным вненормативным поведением из обычной школы имеет конституционные основания и будет способствовать получению надлежащих компетентностей общеобязательного среднего образования таким учеником в специализированных учебных заведениях и остальными учениками в обычной общеобразовательной школе.*

*Ключевые слова: преодоление вненормативного поведения учеников общеобразовательных школ; насилие в семье, коллективе и государстве; прямое и делегированное государственное принуждение.*

В последние время заметно возросло количество случаев обсуждения в средствах массовой информации фактов практически вненормативного поведения отдельных учеников общеобразовательных школ [8–10; 14 и др.]. В этой связи, во-первых, такое поведение не следует именовать при наличии понятного для всех словосочетания «вненормативное поведение» аналогичным по значению, но достаточно непонятым для обычных граждан термином «девиантное поведение». Во-вторых, весьма некомпетентные так называемые эксперты МОН Украины, к примеру, специалист по социально-правовой защите детей Алексей Лазаренко, даже цинично ставили вопрос о необходимости расформирования учительского состава одной из школ г. Днепра, который якобы не может решить данную задачу в отношении так называемого «вундеркинда» [10]. Фактически же речь шла о типичном представителе ученика с ярко выраженным вненормативным поведением, обучение которого должно осуществляться не в обычной, а в специализированной под решение такой задачи школе или в ином детском учебном заведении [11; 12 и др.]. При наличии же оснований (что очень часто вуалируется весьма некомпетентной квалификацией последствий вненормативного поведения ребенка, практически находящегося в рамках криминального правонарушения) такого ученика следует направлять для

дальнейшего пребывания и обучения и в воспитательно-трудовые учреждения. К примеру, согласно обновленным автором требований ст. 1 Закон Украины «Об органах и службах по делам детей та специальных учреждениях для детей» осуществление социальной защиты детей и профилактики среди них правонарушений возлагается в пределах определенной компетенции на: службы по делам детей органов местной власти и местного самоуправления, управление ювенальной превенции Национальной полиции Украины, приемники-распределители для детей органов Национальной полиции Украины, школы социальной реабилитации и профессиональные училища социальной реабилитации органов образования, центры медико-социальной реабилитации детей учреждений органов охраны здоровья, специальные воспитательные учреждения уголовно-исполнительной службы, приюты для детей, центры социально-психологической реабилитации детей и социально-реабилитационные центры (детские городки) [14].

В связи с изложенным также следует подчеркнуть, что А. Лазаренко и иные аналогично низкой профессиональной квалификации специалисты (и именно по социально-правовой защите ребенка) весьма категорически, но не менее юридически некомпетентно утверждают об отсутствии в украинском законодательстве правовых

оснований для исключения ученика с четко выраженными признаками вненормативного поведения из обычной общеобразовательной школы в связи с установлением наличия лишь факта вненормативности его поведения [10 и др.].

Прежде чем делать такого рода заявления в средствах массовой информации, называясь экспертом МОН Украины, следовало бы такого уровня экспертам-непрофессионалам ознакомиться с содержанием хотя бы следующих норм Конституции Украины. Согласно требований ч. 3 ст. 8 Основного закона, нормы Конституции Украины являются нормами прямого действия [7]. А значит для решения любого вопроса не только возможно, а и настоятельно необходимо обращаться непосредственно к нормам Основного закона, особенно, если отсутствует прямой ответ в текущем законодательстве [6, 3].

В соответствии с требованиями ч. 2 ст. 53 Конституции Украины полное общее среднее образование является обязательным [7]. Из этого следует, что государство обязано обеспечить получение каждым гражданином школьного образования на основе стандартов данного образования, когда в соответствии с положениями авторской **новой доктрины бесплатного и доступно одиннадцатилетнего образования** школьный образовательно-квалификационный уровень, причем как обычный (для детей с нормативным поведением, способностями и здоровьем), так и облегченный (для детей с психическими или умственными ограничениями), особенный (для детей, имеющих такие физические ограничения: глухонемые, слепые, инвалиды конечностей, передвижения и т.п., которые обуславливают необходимость создания особых условий для получения школьного и иных уровней образования и последующей их практической деятельности) и пенитенциарный (для детей, находящихся в местах лишения или иного ограничения свободы), должен обеспечить получение каждым учеником таких базисных компетентностей, как: а) неквалифицированная рабочая компетентность, которая суммируется с базисной и детальной доктринальной, прикладной и аналитической компетенции и должна обеспечить наиболее эффективное, рациональное и качественное выполнение любой неквалифицированной рабочей деятельности по производству материальных благ и услуг; б) общечеловеческая образовательная компетентность, благодаря которой лицо должно обладать такой совокупностью базисных и детальных доктринальных, прикладных и аналитических компетенций, которые на минимальном уровне определяют образованность населе-

ния как определенного государства, так, в конце концов, и мира в целом; в) потенциальная образовательная компетентность, которая имеет аналогичный перечень компетенций и призвана позволить каждому, кто имеет соответствующие способности и желание, продолжить образование по последующим ОКУ [5, 70–71; 16, 75 и др.].

Согласно ч. 2 ст. 3 Основного закона, утверждение и обеспечение прав и свобод граждан является главной обязанностью государства [7]. В силу же указанных конституционных положений государство призвано обеспечить получение каждым украинским гражданином школьного образования с получением надлежащих указанных компетентностей каждым из них, а не одним из них, за счет нарушения данной обязанности других учеников, а также в любом из указанных выше порядков школьного (неквалифицированного рабочего) образовательно-квалификационного уровня, т.е. обычного, облегченного, особенного и пенитенциарного [5, 70–71].

В соответствии с требованиями ст. 23 Основного закона, каждый человек имеет право на свободное развитие своей личности, если при этом не нарушаются права и свободы других граждан [7], что в данном случае лишь подтверждается указанная выше конституционная обязанность государства обеспечить получение каждым учеником надлежащих компетентностей.

Обычная школа рассчитана на учеников с нормативным поведением, здоровьем и способностями, а ученики с вненормативным поведением, способностями и здоровьем в зависимости от причины вненормативности должны получать такие компетентности в специальных учебных заведениях, когда в обычной школе они ни сами не могут получить таких компетентностей, ни всем другим ученикам такой школы не дают возможности получить надлежащие компетентности [6, 4; 16, 75].

Поэтому, как только устанавливается факт вненормативности поведения определенного ученика, он должен быть незамедлительно исключен из обычной школы на основании уже цитированных требований ч. 2 ст. 3 и ст. 23 Конституции Украины, независимо от того, имеется ли в конкретном случае возможность направить такого ученика проходить школьный ОКУ в специализированное учебное заведение или нет. Последнее является уже совместной проблемой этого ученика и государства, что в любом случае не должно нарушать образовательный правовой статус всех иных учеников обычной школы. Если государство не в состоянии обеспечить надлежащие специальные условия обучения такого



ученика, то пострадает один только этот ученик. А если такой ученик будет продолжать пребывать в обычной школе, то это, по крайней мере, приведет к срыву процесса получения надлежащих школьных образовательных компетентностей многими иными учениками данной обычной школы [6, 4; 16, 75].

Не говоря уже о том, что проявление вненормативности поведения практически в большинстве случаев означает и совершение криминального правонарушения. И такие факты остаются фактически безнаказанными в силу некомпетентности иных лиц – уже горе-юристов, которые, имея диплом о юридическом образовании, так и не смогли получить собственно юридическое образование и в силу этого весьма некомпетентно полагают, что малолетние лица вообще не несут антикриминальной ответственности [6, 4; 16, 75–76].

Однако это далеко не так. Согласно новых доктрин ступенчатого сущностного видового деления правонарушений и юридической ответственности, антикриминальная и любой иной вид юридической ответственности наступает при совершении любой разновидности криминального правонарушения (причиняющего существенный и более вред правовому статусу того или иного социосубъекта) и иного правонарушения, т.е. административного, дисциплинарного, де-факто имущественно-договорного или де-юре имущественно-договорного правонарушения (причиняющего правовому статусу того или иного социосубъекта менее, нежели существенный вред) [4, 89–92; 16, 76]. Например, за совершение каждой из разновидностей криминального правонарушения, в частности, преступления (криминального правонарушения, имеющего все признаки и элементы состава такого правонарушения), парапеступления (криминального правонарушения, совершенного лицом, не достигшим возраста назначения наказания), квазипреступления (криминального правонарушения, совершенного невменяемым или ограниченно вменяемым лицом), квазипарапеступления (криминального правонарушения, состав которого не предусмотрен определенной нормой Особенной части УК Украины), паранесчастливого случая (криминального правонарушения, совершенного физическим лицом при отсутствии его вины) и несчастного случая (криминального правонарушения, совершенного деяниями сил природы, в том числе диких животных, деяния которых не опосредованы деяниями человека) [4, 89–91; 16, 76] в любом случае наступает сопутствующая и восстановительная антикриминальная ответственность, а за совершение преступления, парапеступления и квази-

парапеступления наступает и карательно-воспитательная антикриминальная ответственность в виде соответственно наказаний, паранаказаний (меры воспитательного характера в отношении младенцев, дошкольников и малолетних лиц, и принудительные меры воспитательного характера в отношении подростков и иных лиц, не достигших возраста назначения наказаний) и квазинаказаний (принудительных мер медицинского характера [4, 89–91; 16, 76].

Необходимость же выяснения сущности и взаимоотношения насилия в семье или коллективе, с одной стороны, и прямого либо делегированного семье или коллективу государственного принуждения, с другой стороны, в контексте преодоления вненормативного или виктимного поведения определенных учеников общеобразовательных школ обусловлена тем, что в последнее время особое внимание уделяется данной проблеме и тесно связанной с ней проблеме насилия в семье. Но в связи с разработанной автором, Ю. А. Ланцедовой и А. С. Тунтулой [4, 20–34; 16, 66–73 и др.] положений новой доктрины правового статуса социосубъектов становится достаточно очевидной принадлежность к уровню чаще всего научной схоластики всех так называемых юридических и иных научных исследований насилия в семье, к примеру, А. Б. Благой [1], А. В. Бойко [2], А. А. Горбовой [3] и др., что, в свою очередь, обусловило необходимость разработки автором, Ю. А. Ланцедовой и А. С. Тунтулой новой доктрины сущности и разграничения насилия и прямого и делегированного государственного принуждения в контексте противодействия вненормативному и виктимному поведению учеников общеобразовательных школ [6, 3–9; 16, 73–76 и др.].

Презентация и развитие положений указанной новой доктрины и инициирование этим самым широкой корректной научной дискуссии по разработке окончательно варианта решения данной проблемы и является основной целью настоящей публикации.

Основываясь на положениях последних диссертаций по проблеме насилия в семье, частности, докторской диссертации А. Б. Благой «Насилие в семье: криминологическое измерение, детерминация, предупреждение» [1], следует, прежде всего, обратить внимание на выделенные данным автором такие типичные признаки насилия в семье: 1) это умышленное противоправное деяние; 2) проявляется в форме действия или бездействия; 3) имеет дискриминационный характер; 4) совершается в отношении определенного круга лиц – членов семьи или лиц, с которыми существовали или существуют семейные отношения;

5) сопровождается использованием имеющегося преимущества со стороны обидчика; 6) совершается путем навязывания своей воли вопреки или помимо воли потерпевшего; 7) может охватываться, но не ограничивается такими видами, как физическое, психологическое, сексуальное, экономическое насилие [1].

Изложенные так называемые «типичные признаки насилия в семье», как представляется, не выходят за пределы принципиально общеизвестных положений, а разновидности такого насилия и многие иные положения этой же докторской диссертации не выходят за пределы положений значительно ранее защищенной кандидатской диссертации по социологии А. В. Бойко, который, к примеру, также разграничивал физическое, психологическое, сексуальное и экономическое насилие в семье и др. [2].

Более того, в указанных и иных диссертациях по данной проблеме [3 и др.] фактически отсутствуют ключевые моменты действительного научного исследования данной проблемы, когда насилие в семье следует рассматривать в контексте, во-первых, насилия в коллективе (учащихся; трудового коллектива; сослуживцев воинской и иной военизированной обязанности; лиц, отбывающих лишение свободы, и др.) и государстве (от компетентных государственных органов, иных государственных органов, от иных физических лиц и др.). Ведь все указанные сферы проявления насилия тесно взаимосвязаны и не могут рассматриваться обособленно.

Во-вторых, очень важно разграничить насилие всех указанных сфер проявления, с одной стороны, и прямое и делегированное семье или коллективу государственное принуждение, с другой стороны [16, 73].

В таком аспекте следовало бы первоначально определить понятие вненормативного поведения лица (как выхода поведенческих актов определенного лица за границы нормы, устанавливаемой путем научных исследований с учетом общечеловеческих ценностей и принципов справедливости и гуманности) и сущность следующих **трех базисных причин вненормативности поведения**: 1. Психические, физические и психофизические недостатки (генетически обусловленные, приобретенные). 2. Недостатки воспитания. 3. Неблагоприятное воздействие коллектива или иного внесемейного окружения [6, 7; 16, 74].

Данные базисные причины, разумеется, могут и сочетаться между собой. Наличие вненормативности поведения лица обуславливает необходимость и правомерность применения к нему как прямого, так и делегированного государственно-

го принуждения. Ведь право применения государственного принуждения может быть делегировано членам семьи и/или коллективу в контексте воспитания детей, отношения к престарелым родителям и иных внутрисемейных и внутриорганизационных правоотношений [6, 7; 16, 74].

В тоже время как прямое, так и делегированное государственное принуждение должно обладать такими **базисными свойствами как быть**:

1. **Необходимым**, что определяется установления самого факта вненормативности поведения лица, но обязательно, которое нарушает или может нарушить правовой статус иных социосубъектов либо причинить вред самому себе. То есть не каждая вненормативность поведения лица обуславливает необходимость применения государственного принуждения, а только такое, которое нарушает или может нарушить правовой статус иных социосубъектов либо причинить вред лицу, проявляющему такое поведение.

2. **Достаточным**, т.е. быть примененным в такой степени, которой достаточно, чтобы вненормативность поведения лица привести к норме и в любом случае остановить неблагоприятное его воздействие на правовой статус своего проявителя либо иных социосубъектов [6, 7; 16, 74].

3. **Гуманным**, т.е. обеспечивать достижение указанных целей с минимально возможным причинением страданий и иных неблагоприятных последствий для проявителя вненормативного поведения.

4. **При необходимости в пределах действия обстоятельств, исключающих антисоциальность деяния** [6, 8; 16, 74].

В последнем случае имеются в виду обстоятельства, исключающие общественную опасность или вредность деяния, когда формально такую же опасность или вредность несет и вненормативное поведение. По мнению А. К. Виноградова, такие обстоятельства должны приобрести общеправовую сущность и именоваться как обстоятельства, исключающие антисоциальность деяния (необходимая оборона, крайняя необходимость, мнимое обстоятельство, исключающее антисоциальность деяния и др.) [4, 32].

Вненормативное поведение тесно связано с виктимным поведением, т.е. ЧС поведением, провоцирующим противоправное деяние, содержание которого детерминирует, т.е. обуславливает появление и соответствующего вида насилия. К примеру, основой виктимизации сексуального насилия могут стать такие поведенческие детерминанты потерпевшего лица: 1. Неразборчивые сексуальные связи. 2. Проституция. 3. Психическое заболевание: шизофрения, олигофрения и

др., в также проявляется беспомощное состояние потерпевшего. 4. Сексуальное мошенничество и др. [6, 9; 16, 74].

Принимая во внимание, что вненормативность поведения отдельных учеников общеобразовательных школ часто обуславливают напряженные отношения между родителями, в основе чего нередко лежит отсутствие между ними нормальных сексуальных отношений, нельзя обойти стороной и назревающие весьма непрофессиональные изменения в уголовно-правовой регламентации изнасилования. Согласно сравнительной таблицы к проекту закона о внесении изменений в УК и УПК Украины в связи с ратификацией Конвенции Совета Европы по предупреждению насилия в отношении женщин и домашнему насилию и борьбу с этими явлениями, предлагаются, к примеру, такие новые редакции ст. 152 «Изнасилование» УК Украины: 1. Половое проникновение, совершенное без добровольного согласия потерпевшего лица. 2. Совершение действий сексуального характера, связанных с вагинальным, анальным или оральным проникновением в тело иного лица с использованием гениталий или какого-либо иного предмета без добровольного согласия потерпевшего лица [13].

Оставив без внимания иные недостатки указанных редакций, провести достаточно полный анализ которых не позволяют рамки настоящей публикации, обратим внимание лишь на крайний непрофессионализм в части безапелляционного акцента внимания лишь на «отсутствии добровольного согласия потерпевшего лица», которое в отношениях между несупругами должно быть свободно от явно выраженного виктимного поведения потерпевшего лица, в качестве чего не должна рассматриваться профессиональная деятельность без полного обнажения молочных желез и гениталий артистов цирка и балета и определенных спортсменов и такое же пребывание потерпевшего в пляжной зоне, а отказ супруга

вступить в половую связь должен иметь достаточно веские основания. Ведь следует учитывать принципиальное различие между степенью проявления женского и мужского полового влечения, когда ситуации с ярко выраженным виктимным сексуальным поведением несупруга или с отсутствием достаточно веских оснований для отказа супруга вступить в половую связь должны разрешаться на основе предложенного автором и его учениками **новой доктрины механизма реализации конкурентного правового статуса различных социосубъектов** [16, 68–69], исходя степени мотивации, основанной на общечеловеческих ценностях и принципе справедливости, которая всегда будет выше у несупруга, сексуальное влечение которого умышленно было «раскручено» виктимщиком, а также у супруга при отсутствии достаточно веских оснований для отказа ему в совершении деяний сексуального характера. В последнем из случаев супруг с большей степенью мотивации должен иметь право и на беспорочное расторжение брака с полным возложением бремени алиментов на детей и при наличии оснований и алиментов на супруга на технологическую (а не трудовую) часть государственного бюджета, что давало бы ему (ей) возможность обзавестись и полноценно содержать новой семьей, в которой уже будут отсутствовать, по крайней мере, такого рода детерминанты появления и развития вненормативности в поведении детей по данному и предыдущему браку.

Предложенная новая доктрина сущности и значения прямого или делегированного государственного принуждения для противодействия вненормативному поведению учеников общеобразовательных школ не претендует на окончательность решения данной проблемы и создает лишь надлежащую доктринальную основу для разработки в процессе широкой корректной научной дискуссии общепринятого варианта ее решения.

### Список использованных источников

1. Блага А. Б. Насильство в сім'ї: кримінологічний вимір, детермінація, запобігання: дис. ... д-ра юрид. наук: 12.00.08 – кримінальне право та кримінологія; кримінально-виконавче право / Алла Борисівна Блага, Харків. нац. ун-т внутр. справ. – Харків, 2014. – 496 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mydisser.com/en/catalog/view/37494.html>
2. Бойко О. В. Насильство в сім'ї: соціологічний аналіз явища: автореф. дис. ... канд. соціол. наук: 22.00.03 – соціальні структури та соціальні відносини / Олександр Валерійович Бойко, Харків. нац. ун-т внутр. справ. – Харків, 2003. – 20 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis\\_64.exe?](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?)
3. Горбова Г. О. Адміністративно-правове регулювання протидії насильству в сім'ї: автореф. дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.07 – адміністративне право і процес; фінансове право; інформаційне право / Ганна Олександрівна Горбова; Нац. авіац. ун-т. – К., 2016. – 19 с.
4. Кириченко О. А. Курс лекцій зі спецкурсу «Новітній правовий статус студентської молоді»: навч. посібник для предметної спеціальності 014.03 «Середня освіта. Історія» освітньої програми «Історія, правознавство» ОКР «Бакалавр». Друге видання / О. А. Кириченко, А. К. Виноградов, Є. В. Кириленко, С. А. Кириченко, О. С. Тунтула. – Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. – 264 с.
5. Кириченко А. А. Новая доктрина пятнадцатилетнего образования: монография / А. А. Кириченко, А. С. Тунтула; под ред. А. А. Кириченко. – Николаев: ННУ имени В. А. Сухомлинского, 2017. – 176 с.

6. Кириченко А. А. Новая доктрина сущности и разграничения насилия и государственного принуждения в контексте противодействия вненормативному и виктимному поведению учеников / А. А. Кириченко / А. А. Кириченко // Кириченко О. А. Сутність та розмежування насильства і державного примусу у контексті протидії позанормативній та віктимній поведінці учнів: матеріали Круглого столу. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. – С. 3-10.
7. Конституція України. Закон України від 28.06.1996 р., № 254к/96-ВР // Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1996, № 30, ст. 141, із змінами згідно закону України 02.06.2016 р., № 1401-VIII [Електронний ресурс].
8. Конфликт поведения. 18 октября 2017 / 11:01 // Видеотека: канал «Касается каждого» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://inter.ua/ru/video/program/sk/2017/10/18/conflict-povedeniya>
9. Мир третьеклассника. 1 апреля 2016 | 20:01 // Видеотека: канал «Касается каждого» [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://inter.ua/ru/video/program/sk/2016/04/01/mir-tretyeklassnika>
10. Неудобный вундеркинд. чт, 6 апреля 2017, 19:45 // Говорить Украина [Електронний ресурс]. -- Режим доступу: <http://govoryt-ukraina.tv/ru/episode/neudobnyj-vunderkind>
11. Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку. Затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 15.09.2008 р., № 852 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1219-08>
12. Положення про школу соціальної реабілітації. Затв. постановою Кабінету Міністрів України від 13.10.1993 р., № 859, зі змінами згідно постанови КМ України від 08.08.2012 р., № 734 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/734-2012-%D0%BF>
13. Порівняльна таблиця до проекту Закону України «Про внесення змін до Кримінального кодексу України та Кримінального процесуального кодексу України у зв'язку з ратифікацією Конвенції Ради Європи про запобігання насильству стосовно жінок і домашньому насильству та боротьбу з цими явищами» Реєстраційний № 4952 від 12.07.2011 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4\\_1?pf3511=59648](http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=59648)
14. Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей. Закон України від 09.09.2010 р., № 2507-VI // Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1995, № 6, ст. 35, зі змінами згідно закону України № 1824-VIII (1824-19) від 19.01.2017 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/20/95-%D0%B2%D1%80>
15. Реакция на школьный бойкот. 12 декабря 2017 | 11:49 // Видеотека: канал «Касается каждого» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://inter.ua/ru/video/program/sk/2017/12/12/reakciya-na-shkolniy-boykot>
16. Тунтула О. С. Н. Н. Kuz'mina / О. С. Тунтула, Г. Г. Кузьміна // The Journal of Eastern European Law. Журнал східноєвропейського права. – 2018. – № 47. – С. 60-80 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://easternlaw.com.ua/wp-content/uploads/2018/01/tuntula\\_kuzmina\\_47.pdf](http://easternlaw.com.ua/wp-content/uploads/2018/01/tuntula_kuzmina_47.pdf)

## References

1. Blaha A. B. (2014) Nasyil'stvo v sim'yi: kryminolohichnyy vymir, determinatsiya, zapobihannya [Family violence: sociological analysis of the phenomenon] dys. ... d-ra yuryd. nauk: 12.00.08 – kryminal'ne pravo ta kryminolohiya; kryminal'no-vykonavche pravo. Kharkiv: Kharkivs'kyu natsional'nyy universytet vnutrishnikh sprav. 496 [in Ukrainian].
2. Boyko O. V. (2003) Nasyil'stvo v sim'yi: sotsiolohichnyy analiz yavyshcha [Family violence: criminological dimension, determination, prevention] avtoref. dys. ... kand. sotsiol. nauk: 22.00.03 – sotsial'ni struktury ta sotsial'ni vidnosyny. Kharkiv: Kharkivs'kyu natsional'nyy universytet vnutrishnikh sprav. 20 [in Ukrainian].
3. Horbova H. O. (2016) Administratyvno-pravove rehulyuvannya protydyi nasyil'stvu v sim'yi [Administrative-legal regulation of counteraction to family violence] avtoref. dys. ... kand. yuryd. nauk: 12.00.07 – administratyvne pravo i protses; finansove pravo; informatsiyne pravo. Kyiv: . 19 [in Ukrainian].
4. Kyrychenko O. A. A. K. Vynohradov A. K. Kyrylenko Ye. V., Kyrychenko S. A., Tuntula O. S. (2017) Kurs lektsiy zi spetskursu «Novitniy pravovyy status student-s'koyi molodi» [Course of lectures on the special course «The New Legal Status of Student Youth»] Mykolayiv : MNU imeni V. O. Sukhomlyns'koho. 264 [in Ukrainian].
5. Kirichenko A. A., Tuntula A. S. (2017) Novaya doktrina pyatnadsatiurovnevoogo obrazovaniya [The new doctrine of fifteen-level education] Nikolaev : NNU imeni V. A. Suhomlinskogo. 176 [in Ukrainian].
6. Kirichenko A. A. (2017) Novaya doktrina suschnosti i razgranicheniya nasiliya i gosudarstvennogo prinuzhdeniya v kontekste protivodeystviya vnenormativnomu i viktimnomu povedeniyu uchenikov [The new doctrine of the essence and delimitation of violence and state coercion in the context of counteraction to the offensive and victim behavior of pupils] Nikolaev : NNU imeni V. A. Suhomlinskogo. 3-10 [in Ukrainian].
7. Konstytutsiya Ukrayiny. 1996 [Constitution of Ukraine] [in Ukrainian].
8. Konflikt povedeniya. 18 oktyabrya 2017. 11:01 [Conflict behavior. October 18, 2017 / 11:01] Videoteka: kanal «Kasaetsya kazhdogo» [in Ukrainian].
9. Mir tretklassnika. 1 aprelya 2016. 20:01 [The world of third grade students. April 1, 2016 | 20:01] Videoteka: kanal «Kasaetsya kazhdogo» [in Ukrainian].
10. Neudobnyy vunderkind. Chetverh. 6 aprelya 2017. 19:45 [An inconvenient child prodigy. Thursday, April 6, 2017, 19:45] Novoryt' Ukrayina [in Ukrainian].
11. Polozhennya pro spetsial'nu zahal'noosvitnyu shkolu (shkolu-internat) dlya ditey, yaki potrebuyut' korektsiyi fizychnoho ta (abo) rozumovoho rozvytku [Regulations on a special secondary school (boarding school) for children who need correction of physical and/or mental development] Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny vid 15.09.2008 r. N 852 [in Ukrainian].
12. Polozhennya pro shkolu sotsial'noyi rehabilitatsiyi [Regulations on the school of social rehabilitation] Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 13.10.1993 r., N 859 [in Ukrainian].
13. Porivnyal'na tablytsya do projektu Zakonu Ukrayiny «Pro vnesennya zmin do Kryminal'noho kodeksu Ukrayiny ta Kryminal'noho protsesual'noho kodeksu Ukrayiny u zv'yazku z ratyfikatsiyeyu Konventsii Rady Yevropy pro zapobihannya nasyil'stvu stosovno zhinok i domashn'omu nasyil'stvu ta borot'bu z tsymy yavyshchamy» Reyestratsiyyny N 4952 vid 12.07.2011 r. [Comparative table for the draft Law of Ukraine «On amendments to the Criminal Code of Ukraine and the

Criminal Procedural Code of Ukraine in connection with the ratification of the Council of Europe Convention on the Prevention of Violence against Women and Domestic Violence and the fight against these phenomena» Registration No. 4952 dated July 12, 2011] [in Ukrainian].

14. Pro orhany i sluzhby u spravakh ditey ta spetsial'ni ustanovy dlya ditey [About organs and services for children and special institutions for children] Zakon Ukrainy vid 09.09.2010 r., N 2507-VI [in Ukrainian].
15. Reaktsiya na shkolnyiy boykot. 12 dekabrya 2017. | 11:49 [The reaction to a school boycott. December 12, 2017. | 11:49] Videoteka: kanal «Kasaetsya kazhdogo» [in Ukrainian].
16. Tuntula O. S., Kuz'mina N. N. (2018) Nezakonna torhivlya lyud'my ta inshi nezakonni uhody shchodo lyudyny u konteksti novitn'oyi doktryny pravovoho statusu sotsiosub'yektiv [Illegal trafficking in human beings and other illegal human rights in the context of the latest doctrine of the legal status of social actors] Zhurnal skhidnoyevropeys'koho prava. N 47. 60-80 [in Ukrainian].

**Кириченко О. А. Нова доктрина сутності і значення прямого або делегованого державного примусу з протидії позанормативній (девіантній) поведінці учнів загальноосвітніх шкіл**

*Стаття присвячена з'ясуванню сутності позанормативної поведінки учнів загальноосвітніх шкіл і розмежування між собою насильства в сім'ї, колективі або державі від прямого або делегованого сім'ї або колективу державного примусу. Розкрито сутність необхідності, достатності, гуманності і при необхідності знаходження в межах дії обставин, що виключають антисоціальність діяння, як базисних властивостей прямого і делегованого державного примусу. Показано шляхи подолання позанормативної поведінки учнів загальноосвітніх шкіл, коли негайне виключення учня із яскраво вираженою позанормативною поведінкою зі звичайної школи має конституційні підстави та сприятиме отриманню належних компетентностей загальнообов'язкової середньої освіти таким учнем в спеціалізованих навчальних закладах та іншими учнями у звичайній загальноосвітній школі.*

*Ключові слова: подолання позанормативної поведінки учнів загальноосвітніх шкіл; насильство в сім'ї, колективі і державі; прямий і делегований державний примус.*

**Kirichenko A. The new doctrine of the essence and meaning of direct or delegated state coercion to counteract of the overcoming of behavioural (deviant) behavior of pupils in general education schools**

*The article is devoted to elucidating the nature of the behavior of pupils of general education schools and differentiating between themselves violence in the family, collective or state from a direct or delegated family or a collective of state coercion.*

*The essence of necessity, sufficiency, humanity and, if necessary, finding within the limits of the action of circumstances excluding the antisociality of the act, as the basic properties of the direct and delegated to the family or collective of state coercion in the context of overcoming the behavioural or victim behavior of persons, is disclosed. It is emphasized that the necessity of such coercion is determined by the establishment of the fact of the abnormality of a person's behavior that violates or may violate the legal status of other sociosubjects or cause harm to oneself.*

*The ways of overcoming the abnormal behavior of pupils of general education schools are shown, when the immediate exclusion of a pupil with pronounced out-of-school behavior from a regular school has constitutional grounds and will promote the receipt of proper competence of compulsory secondary education by such a pupil in specialized educational institutions and other pupils in a regular general school.*

*The variant of solving the problem of sexual relations between spouses in the context of elimination of the corresponding determinant of extra-normative behavior of pupils of secondary schools is proposed.*

*Keywords: the violence in the family, collective and the state; the direct and delegated state coercion; overcoming of behavioural and victim behavior.*

Стаття надійшла до редколегії 01.02.2018

УДК 371.26.012-057.875

### Олена КОЗЬМЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов та професійної комунікації, Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, м. Северодонецьк, Луганська область, Україна  
e-mail: olena\_kozmenko@ukr.net

## ДОСЛІДЖЕННЯ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

*У статті надано аналіз трьох наукових досліджень успішності студентів у сучасних вищих навчальних закладах. З'ясовано, що успішність, як кінцева мета вищої освіти, є вагомим новоутворенням студентського віку. У першому дослідженні була розглянута сучасна інтерпретація успішності студентів з точки зору майбутнього застосування при працевлаштуванні, друге дослідження присвячено визначенню чинників, які, на думку студентів, сприяють або перешкоджають досягненню успіху. Третю наукову роботу присвячено концепції, що трактує успішність, як сукупність п'яти необхідних студенту відчуттів. Проаналізовано збіги та відмінності різних концепцій успішності і надано рекомендації щодо практичного застосування теоретичних висновків.*

*Ключові слова: успішність, студенти, вищі навчальні заклади, чинники успіху, орієнтація на майбутнє, академічні навички, навчання.*

Історичний розвиток світової вищої освіти доводить, що незалежно від форми навчання, місця і типу навчальних закладів, віку, соціального положення, статі, раси студентів – кінцевою метою навчання у вищому навчальному закладі є досягнення успіху. Визнання цього факту дає підставу для ретельного дослідження того, що означає успіх, які фактори впливають на успішність, що заважає досягненню успішності і як успіх студента впливає його майбутнє. Багато дослідників розглядають поняття успішності студента як багатогранне і складне питання, що потребує дослідження багатьох наук. Більшість вітчизняних та зарубіжних вчених погоджуються, що успішність як наукова категорія найбільше досліджена у психології і педагогіці, але проблема полягає в тому, що більшість науковців, трактуючи поняття «успішність студентів», пов'язують її скоріше з академічними досягненнями студентів, наполегливістю у складанні іспитів / отриманні диплому, або рейтинговими показниками. Проте визначення успішності як досягнення особистих цілей студента становить неабиякий інтерес для дослідження.

Поняття «успішність студента» з точки зору психології розглядається як особливий емоційний стан студента, що виражає його особисте ставлення до діяльності та / або її результатами. Вагомий внесок у розвиток психологічного напрямку зробили М. О. Батурін, Л. Н. Белопольска, В. К. Вілюнас, С. М. Лисенкова, С. Л. Рубінштейн, С. Д. Смірнов та ін. Педагогічні теорії трактують успішність як досягнення успіху у навчанні, розглядаючи питання якості освіти, ефективності та

результативності навчання. Представниками педагогічного напрямку є Ю. К. Бабанський, В. В. Давидов, Г. Д. Кирилова, В. В. Краєвський, І. Я. Лернер, В. Ю. Пітюков, А. Н. Шевченко, Н. А. Шевченко та ін. Зарубіжні вчені успішність студента розглядають як більш широке поняття, що виходить за межі суто психології чи педагогіки. Наприклад, Т. Маркович (США) акцентує свою увагу на успішності студента як на подоланні перешкод на шляху кар'єрного зростання і досягненні успіху у майбутньому. Канадські вчені А. Стельнікі, Д. Нордстоке та Д. Саклофске розглядають успішність як низку особистісних ресурсів. Австралійські вчені К. Вілсон і А. Ліціо вважають, що успішність студента це особисті досягнення студента щодо подолання різноманітних перешкод. Також питанням успішності у тій чи іншій мірі опікувалися Дж. Аллен, Р. Ассаджіолі, М. Аткинсон, І. Барнет, Р. Бендлер, К. Бауер, Дж. Грехем, У. Джеймс, Д. Дьюї, Д. Карнегі, А. Маслоу, Д. Нордсток, С. Робінс, та ін.

Метою статті є аналіз досліджень присвячених сучасному розумінню поняття «успішність студента» у світовій науковій практиці.

Поняття успішність споріднюється з поняттям успіх і трактується як «ситуацію, коли очікування оточуючих, власно особистості і результати її діяльності співпадають або перевершують оптимальне співвідношення» [2]. Для того, щоб досягти успіху здобувачеві вищої освіти потрібно отримати обміркований і підготовлений цілеспрямованими діями очікуваний, прогнозований (а не випадковий) результат. Результатом навчання у вищій школі є досягнення успіху у майбутньому

житті, вважає американський дослідник Т. Маркович [5]. Він запропонував концепцію, що трактує успішність студента з точки зору історичного розвитку соціально-економічних потреб суспільства. Успішність навчання у вищій школі, на його думку, мала три визначення у різні часі в залежності від мети освіти і місії вищих навчальних закладів. Перше визначення успішності з'явилося на початку 19 сторіччя коли Йельський університет (США) запропонував модернізувати навчальний план з метою виховання у студентів критичного мислення та практичного застосування знань для розвитку економіки країни. Друге визначення успішності дослідник пов'язує з місією більшості сучасних університетів які наголошують, що метою вищої освіти є «допомогти студенту критично ставити питання, логічно думати, ефективно відповідати, чітко спілкуватися, творчо діяти і жити етично» (університет штату Орегон (США) [10]. Місія університету Тулейн (США) полягає у «створенні, поширенні та збереженні знань для того, щоб окремі індивіди, організації та спільноти вчилися, діяли та поводитися чесно та мудро» [7]. Таке розуміння результату освіти наголошує, що основу успішності складають критичне мислення, логіка, здатність до ефективного міркування та виховання етичної поведінки студента. Друге визначення підкреслює, що вищі навчальні заклади забезпечують студентам засоби для отримання знань і закріплення етичної поведінки у процесі навчальної підготовки. Тобто університети вважають, що це студенти будуть використовувати у майбутній роботі, але коли, де і яким чином їх не навчають. І лише третє визначення успішності студента як кінцевого результату навчання має шанс відповідати сучасним вимогам суспільства. Автор підкреслює, що розуміння успіху повинно змінитися і складатися з трьох ключових компонентів: 1) освіта, як аудиторне та позааудиторне навчання, 2) гідне оцінювання набутих результатів та 3) готовність до кар'єри [5]. Нову концепцію щодо місії вищих навчальних закладів демонструє університет штату Айова (США), який «... прагне сприяти науковим та творчим зусиллям завдяки передовим дослідженням та творчості; використовувати ці дослідження та творчі здобутки для підвищення кваліфікації випускників та професійної освіти, охорони здоров'я та інших послуг, що надаються громадянам Айови, нації та світу; і навчати студентів успіху та особистому вдосконаленню у різноманітному світі» [9]. Ця стратегія університету штату Айова суттєво відрізняється від інших тим, що вона визнає цінність студентського успіху, а не намагається дати його визначення, як інші, і це має сенс, оскільки кожна

особа визначає успіх по-різному. Більш того, ця місія передбачає глобальний, більш сучасний простір, в якому ми живемо сьогодні. Насправді, сучасне життя вносить свої корективи і відбивається на змісті і завданнях освіти. Поняття успішності студента теж змінюється і на думку науковців сучасний підхід до успіху студентів пов'язаний з трьома складними взаємопов'язаними сферами, які є важливими для забезпечення сучасних студентів цілеспрямованістю для досягнення своїх мрій. І також важливо, як згадує місія університету штату Айова, усвідомлювати роботу над особистісним самовдосконаленням заради досягнення майбутньої досконалою професійної репутації. Сучасне визначення, що складається з трьох складових, розширює сферу досягнення в межах академічного середовища, зміцнює цінність навчання, а також стимулює студентів до успішних результатів протягом усього життя. Перша складова – навчання – забезпечує студентів знаннями і формує такі навички як, критичне мислення, логіку, здатність до ефективного міркування, лідерські якості та етичну поведінку, тобто теоретично формують успішність студента. Але, нажаль, як свідчить практика, випускники ВНЗ стикаються з «пробілом навичок», тобто усвідомлюють що існує розрив між теоретичними знаннями і вимогами реального світу. Другий елемент успішності студента – оцінювання – має за мету виміряти мікро- та макрорівні досягнень студентів під час аудиторної роботи та позааудиторної роботи. На сучасному етапі оцінювання повинно стати не вимірюванням окремих досягнень на окремих етапах навчання, але більш орієнтиром для студента заради досягнення успіху і майбутнього кар'єрного росту. Таке оцінювання допоможе подолати «пробіл навичок» у студента і вдосконалити знання відповідно до очікування роботодавців. Ці очікування є тими головними компетенціями навчання у вищому навчальному закладі, які Національна асоціація коледжів та роботодавців (NACE) – у співпраці з роботодавцями – визначила як готовність до кар'єри і кінцевим результатом навчання. До цих компетенцій відносяться: 1) критичне мислення / уміння вирішувати проблеми; 2) уміння спілкуватися в усній та письмовій формі; 3) уміння працювати у команді / співпрацювати; 4) знання цифрових технологій / уміння працювати з комп'ютером; 5) лідерські навички 6) професіоналізм / етичні стосунки на роботі; 7) здатність керувати кар'єрою; 8) глобальна / міжкультурна толерантність [5]. Формування цих компетенцій під час аудиторної і позааудиторної роботи передбачено навчальними планами університетів і саме вони є підґрунтям

успішності студента. Ці компетенції створюють умови для подолання розриву у знаннях і навичках студента, цілях навчання і вимогами реально-го життя, дозволяють оцінити майстерність студента з окремих навчальних дисциплін, стимулювати до саморозвитку і, нарешті, задовольнити потреби майбутніх роботодавців у якісних працівниках. Поява третього компоненту успішності – готовність до кар'єри – обумовлено вимогами сучасного світу, оскільки зараз закінчення вищого навчального закладу та отримання диплому не є кінцевою метою навчання, а лише проміжковим етапом на шляху будівництва кар'єри. Доказом успішності студента є швидкість працевлаштування з першого дня, а вимірювання кар'єрної готовності сприяє цьому результату. Жорсткі умови конкуренції вимагають від студента чіткого усвідомлення кінцевого результату навчання і налаштовують на корисне використання часу під час навчання заради отримання престижного місця роботи і професійної самореалізації.

Отже, практика доказує що успішність студента це не висока, недосяжна мета, а провідний компас навчання. Складові успішності, а, особливо, готовність до кар'єри є запорукою успіху, а підготовка студента до нею починається вже з першого дня вступу до вищого навчального закладу. Таким чином, концепція, що представлена американським дослідником пропонує розглядати успішність як багатокомпонентний феномен, складові якого готують здобувачів вищої освіти до майбутньої кар'єри.

У роботах російського психолога М. Батуріна теж розглядається визначення поняття «успішність», яке підтверджує, що успіх можна трактувати як «суб'єктивну оцінку власної діяльності, що визначається інтегральною оцінкою власного результату щодо рівня особистої мети суб'єкта діяльності» [1, с. 7]. Підтвердженням цього висловлювання є дослідження канадських психологів про суб'єктивний погляд студентів на визначення факторів, що сприяють і перешкоджають успішності. Андреа Стельнікі, Девід Нордстоке і Дон Саклофске виявили фактори, які є суттєвими для студентів у досягненні успіху в університеті [8]. Це дослідження унікальне тим, що воно зібрало та якісно інтерпретувало безпосередньо дані студентів вищого навчального закладу. Початковою метою вчених було дослідити уявлення студентів про ті особистісні ресурси, які вони використовують заради досягнення успіху навчання, а також дослідити ті особисті характерні риси або перешкоди, які заважають досягненню мети [8]. Дані для дослідження збиралися протягом трьох років (2009–2011). Учасниками були дві групи студен-

тів. Першу склали близька 1500 осіб – студенти різного віку та статі з різних курсів і програм одного з університетів у західній Канаді. Друга група учасників – 19 випускників факультету освітньої психології (16 жінок, 3 чоловіків), які були знайомі з методами дослідження. Студентам було запропоновано «навести перелік тих п'яти слів, якими вони описують себе у досягненні успіху» та додатковий перелік «тих слів, які описують те, що утримує студента від досягнення власних цілей». Для учасників не було надано ніяких прикладів, рекомендацій або обмежень щодо характеру висловлювань. При обробці даних автори використовували частотний аналіз для визначення кількості учасників, які використали однакові слова. Це надало уявлення про найбільш важливі та загальні фактори учасників, що пов'язані з їх успіхами та невдачами в університеті. Слова та фрази було згруповано за схожістю уявлень у більш загальні категорії і перетворено на методичку Q-сортування (що використовується для розуміння суб'єктивних явищ з точки зору учасника). Таким чином дослідники отримали 20 факторів, які допомагають досягти успіху і 19 – що перешкоджають успіху студентів. На першому місці серед факторів успішності, які визначили студенти, стоять орієнтація на майбутнє (47,4%) і наполегливість (47,4%), потім студенти вказали на навички вдалої самоорганізації, мотивацію, здібності, позитивне ставлення, позитивні особисті якості, високий рівень академічних навичок, зовнішня підтримка, розвинуті навички самообслуговування, інтерес до навчання, внутрішній контроль, здатність легко адаптуватися до нових умов, навички ефективного спілкування, самосвідомість, загальні стресові умови, везіння та ізоляція. Серед факторів, що перешкоджають досягненню успішності студенти назвали: загальний стрес (напруга, відсутність енергії, депресія), погані академічні навички, відволікання уваги (не зосередженість на навчанні), погані навички самоорганізації, відсутність наполегливості, високий рівень тривожності, самоосудження, негативні риси характеру, відсутність інтересу і зацікавленості у майбутній спеціальності, відсутність зовнішньої підтримки або негативний зовнішній тиск, ізоляція, низька мотивація, погані здібності, негативне ставлення, збалансоване життя, відсутність навичок спілкування, дезадаптація, ригідність [8]. У дослідженні можна побачити що ті ж самі фактори можуть як сприяти успішності, так і перешкоджати їй (наприклад, загальний стрес або ізоляція). Цікаво, що для опису факторів, які сприяють досягненню цілей учасники використовували внутрішні або особисті характеристики, за винятком однієї категорії –



«зовнішня підтримка». Екстернальні фактори учасники називали як перешкоди своїм цілям. До них відносяться відволікання від навчання (наприклад, робота, інші обов'язки) та зовнішній тиск, наприклад з боку батьків. Таким чином, учасники дослідження визнали власний внесок у свої успіхи, а тим більше – у свої невдачі. У цьому дослідженні такі фактори, як наявність майбутньої орієнтації, наполегливість та навички вдалої самоорганізації були названі найважливішими для досягнення студентами своїх цілей під час відвідування університету. Студенти, які встановили цілі свого навчання, на думку науковців, мають більше шансів у досягненні успіху та формуванні готовності до кар'єри [6]. Напруженість, слабкі академічні навички та не зосередженість на навчанні були головними факторами, які перешкоджали студентам досягти своїх цілей. Загальний стрес, який відзначили більшість учасників у більшості випадків теж заважає студентському успіху, оскільки негативно позначається на регулюванні емоцій та зосередженні на завданнях. Під впливом стресу студенти можуть втратити інтерес до досягнення власних цілей і це перешкоджає досягненню успіху. Таким чином, тісно пов'язані між собою стрес і відволікання, можуть спричинити погіршення академічних навичок, що має прояв у нехтуванні відвідуванням занять, зволіканні до останньої миті у виконанні завдань, академічній заборгованості та, навіть, відратуванні з навчального закладу. Порівнюючи відповіді студентів щодо факторів, які сприяють та перешкоджають успіху, можна зазначити, що вони використовували ті ж самі дефініції характеризуючи той чи інший фактор, але вкладали в них протилежні значення. Наприклад, такий фактор як підтримка ззовні може розглядатися як позитивний, так і негативний чинник. Наприклад, відсутність підтримки з боку родичів чи сім'ї або занадто великий тиск родини на студента перешкоджають успіху у навчанні, але збалансована родинна підтримка, навпаки, сприяє кращим результатам у навчанні. Такий висновок підтверджують науковці, які пов'язують достатню підтримку з боку родини або друзів з більш високим рівнем задоволення від життя, більшою цілеспрямованістю і наполегливістю та більш високим рівнем досягнень у навчанні [3]. Однак відсутність такої підтримки від родини, як фінансова допомога, змушує студента шукати роботу на повний або скорочений час, хвилюватися з приводу фінансової заборгованості або мати незадовільні матеріальні умови, що, ймовірно, має поганий вплив на якість навчання. Відсутність моральної підтримки (особливо від сім'ї) негативно відбивається на

психологічному стані студента, погіршує емоційне становище і знижує самооцінку, що також може позначитися на успішності. З іншого боку, занадто великий тиск з боку сім'ї може викликати почуття провини, що вимушить студента заради задоволення батьків перевтомлюватися, відвідуючи додаткові заняття, працювати на такому рівні, який завдає шкоди успіху в спробі догодити родині. Звісно є ще багато чинників, які впливають на потребу у зовнішній підтримці і від яких залежить успіх навчання, але такі латентні фактори, як характер та якості особистості, тип темпераменту, вік, стать та інші характеристики можуть знизити або пом'якшити цю потребу.

Цінність цього дослідження також полягає в тому, що науковці знайшли розбіжності у науковому визначенні факторів успішності та студентських описах. Наприклад, категорія, що найчастіше називалася студентами як найбільший фактор сприяння їхньому успіху, орієнтація на майбутнє, містила в собі такі такі чинники, як самовизначення та спрямованість, що не були конкретизовані в попередніх дослідженнях. Цей фактор, безумовно, є важливим для підтримки мотивації та інтересу до поточної діяльності, але попередні дослідження зосереджувалися на більш загальних категоріях, таких як мотивація, ставлення, академічні навички та зовнішня підтримка, не розкриваючи змісту їхніх суттєвих елементів. До речі, ці фактори також були названі учасниками цього дослідження, але окремо від орієнтації на майбутнє. Таким чином, існує можливість розширити дослідження уточнюючи фактори успішності студентів. Дослідження канадських вчених не мало за мету підтвердити кореляційний зв'язок між високими академічними досягненнями студентів і успіхом навчання, як його часто трактують у науковій літературі. Скоріше завданням авторів було визначити фактори які сприяють досягненню особистих цілей студентів та їх успіху в університеті. Тому відповіді студентів не містили конкретні результати, такі як середній бал диплому чи атестату. Таким чином, може бути, що успішні студенти, які отримують високий середній бал використовують інші слова або категорії, ніж ті студенти, що мають труднощі у досягненні високих академічних результатів або отриманні вищої освіти. Крім того, незрозуміло, чи студенти надавали відповіді враховуючи свої конкретні академічні цілі, чи вони мали на увазі загальні цілі, які вони встановили для себе в цілому. Тому це питання також потребує подальших розвідок.

Результати цього дослідження забезпечують ще один напрямок для кращого розуміння того, як студенти досягають своїх цілей і досягають

успіху в університеті. Ці категорії можуть бути використані в якості основи для подальшого вивчення студентів, які мають академічні проблеми. З іншого боку, дослідження може допомогти порівняти уявлення керівництва університетів і кураторів студентських груп про фактори, що пов'язані з успіхом студента, для визначення конгруентності або розбіжностей між думками студентів та викладачів. Результати цього дослідження можуть бути емпірично пов'язані з зовнішніми показниками успіху (наприклад, середній бал диплому), що може мати суттєві наслідки для дослідників, політиків, педагогів, консультантів та адміністраторів університетів, батьків тощо. Нарешті, це дослідження свідчить про глибоке контекстуальне розуміння того, як студенти сприймають «причини» досягнення / не досягнення своїх цілей, що забезпечує більшу основу для цілеспрямованої академічної підтримки студентів у досягненні своїх академічних та особистих цілей та нарощуванні академічного потенціалу. У свою чергу, це розуміння допоможе керівництву університетської спільноти підтримати та підвищити успіх студентів.

Від спільної роботи викладачів і студентів залежать не тільки результати академічних досягнень, а і легкість та швидкість досягнення успіху. На думку австралійських вчених, які проводили соціальне опитування студентів щодо чинників студентського успіху, головним є сумісна з викладачами підготовча робота щодо формування необхідних навичок [11]. Без допомоги кураторів та консультантів студенти, особливо, першокурсники, ризикують не досягнути успіху, який, на думку, Альфа Ліціо (Австралія) складається з наступних компонентів, що характеризують почуття студента. До них належать: почуття академічної культури; відчуття зв'язку; почуття спроможності і здатності; відчуття цілі та відчуття винахідливості у пошуку ресурсів навчання [4]. Сила цієї моделі полягає в тому, що вона забезпечує спільний як для студентів, так і педагогів шлях комунікації і визначає завдання, які необхідно вирішувати, щоб успішно почати навчання у вищому навчальному закладі. Що більш важливо, ця концепція підкреслює визнання та розвиток сильних сторін студентів. Ось короткий опис кожного компоненту: 1. Успіх студентів в університеті залежить від їхнього відчуття спроможності і здатності. Студенти, які краще готуються до ролей і завдань університетського навчання (а саме, мають «готовність до навчання»), мають тенденцію до більш високого раннього успіху у навчанні, а отже, більш задоволені та наполегливі у навчанні. Відчуття здатності студента залежить від того, на-

скільки добре він розуміє, що очікують від нього як від студента, наскільки добре він володіє основними академічними навичками та як його рівень готовності сприятиме розвитку академічного середовища. 2. Успіх студентів в університеті залежить від їх почуття ідентичності та спорідненості. Студенти із сильними зв'язками, швидше за все, стануть успішними студентами, ефективними колегами та щасливими людьми. Студентське відчуття зв'язності залежить від якості взаємовідносин з однолітками, з педагогами та їх почуттям ідентифікації або приналежності до їхнього навчального закладу. 3. Студентські успіхи в університеті залежать від їхнього відчуття призначення або цілеспрямованості. Студенти, які мають чітке розуміння мети, не лише більш схильні бачити переваги і користь свого навчання, а й бути більш цілеспрямованими та наполегливими при виконанні складної роботи. Цілеспрямованість студента залежить від задоволення від обраної професії, покликання, повного занурення у зміст навчання та здатності встановлювати особисті цілі. 4. Студентські успіхи в університеті залежать від уміння користуватися різноманітними джерелами для вирішення складних завдань. Успішні студенти не тільки знають, як навчатися, а й як активно використовувати свій університетський досвід. Студентське відчуття винахідливості залежить від їх здатності здійснювати навігацію в університетській системі та отримувати допомогу та необхідну інформацію. При виникненні проблеми студент демонструє бажання поділитися та готовність отримати допомогу, здатен знаходити баланс між роботою, життям та навчанням. 5. Студентський успіх в університеті залежить від сприйняття академічної культури. Успішні студенти знають цінність навчання, правила та особливості студентської субкультури. Студентське відчуття культурної компетентності залежить від їхнього визнання основних цінностей та етичних принципів університету. Ставлення до навчання і робочі відносини з педагогами і студентами також будуть визначатися цими цінностями. Ця концепція студентського успіху виявляє фактори готовності до навчання у вищому навчальному закладі і стверджує, що в основу успіху складає формування необхідних навичок і відчуттів [4].

Теоретичні положення знайшли своє практичне відображення у дослідженні науковців у Вищій школі освіти і соціальної роботи м. Сідней (Австралія) [11]. Метою цього дослідження було з'ясувати які фактори студенти вважають вагомими у досягненні студентського успіху. У результаті опитування було виявлено наступні чинники: вдалий розподіл часу на виконання завдань (тайм-

менеджмент); максимальна користь від відвідування заняття, яка полягає у спілкуванні і обміні думок з іншими студентами і викладачами, обізнаності у новітніх наукових дослідженнях і можливості отримати роз'яснення у складних завданнях; налаштування суспільного зв'язку та побудова мережі з іншими студентами, що є способом створення взаємовигідної підтримки; орієнтація на майбутню професію і визначення чіткої мети навчання, що сприятиме успіху студента, користування он-лайн ресурсами та новітніми технологіями, що полегшує освітній процес; зосередженість на навчанні і відсутність роботи на повний робочий день; почуття академічної самовпевненості, що передбачає успіх як самореалізацію та налаштування на високі досягнення. Таким чином, основою для успіху в житті є розвинуті навички навчання та високі академічні уміння, які зміцнюють упевненість у собі [11].

Таким чином, дослідження австралійських вчених демонструє інший підхід до визначення успішності студентів. Автор наголошує, що сумісними зусиллями з боку педагогів і студентів можна досягти успіху у навчанні, виконуючи послідовні завдання та досягаючи проміжкових результатів. На відміну від канадського дослідження, в якому увага була акцентована на факторах досягнення успішності студента з погляду самих студентів, ця робота направлена на розуміння напрямків формування успішності студента вже на початку навчання у вищому навчальному закладі. Порівнюючи обидва дослідження можна дійти висновку, що багато чинників успішності збігаються. Наприклад, наполегливість і цілеспрямованість у досягненні мети є ключовими факторами в обох дослідженнях. Навички вдалої самоорганіза-

ції, високі академічні навички корелюють з умінням користуватися різноманітними джерелами для вирішення складних завдань, тобто з винахідливістю студента, а адаптація у новому студентському середовищі і навички ефективного спілкування тісно пов'язані з академічною культурою і студентською ідентифікацією. Вдала підготовка до навчання, обізнаність з академічною культурою і зовнішня підтримка з боку родини і педагогів є запорукою успішності студента, на що вказують обидва дослідження. Відкритість до нових знань і бажання отримувати допомогу у разі потреби свідчать про інтерес до навчання і позитивні особисті якості. Але суб'єктивний погляд студентів демонструється у тих чинниках, які не були вказані у дослідженні Альфа Ліціо, а саме вдача, стресові умови та навіть самотність, які, на думку студентів, можуть позитивно вплинути на досягнення успішності.

Отже, дослідження, що проводилися з метою визначення успішності студента демонструють різний підхід до цього питання. Але всі три дослідження вказують на важливість успішного навчання у ВНЗ, набуття високого рівня академічних навичок і цілеспрямованість у досягненні мети. Було визначено, що такі фактори як наявність орієнтації на майбутнє, наполегливість, відмінні навички самоорганізації і управління часом студента є ключовими у досягненні успіху. Навпаки, стрес, неадекватні академічні навички та відволікання шкодять успіху студентів в університеті. Результатом цієї роботи можна вважати розробку університетами спеціальних програм підтримки та допомоги студентам з урахуванням їхніх потреб у досягненні успіху у навчанні.

### Список використаних джерел

1. Батурич Н.А. Психология успеха и неудачи: Учебное пособие / Н. А. Батурич. – Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 1999. – 100 с.
2. Белкин, А. С. Ситуация успеха. Как ее создать / А. С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 31с.
3. Coffman D. Social support, stress, and self-efficacy: Effects on students' satisfaction. [Електронний ресурс] / D. Coffman, T. Gilligan // Journal of College Student Retention: Research, Theory, and Practice, 4(1), 53–66.. – 2002. – Режим доступу до ресурсу: <http://dx.doi.org/10.2190/BV7X-F87X-2MXL-2B3L>.
4. Lizzio, A. Fives Senses of Success: Designing effective orientation and engagement processes. / A. Lizzio. – Australia: Griffith University, 2006. – 250 с.
5. Markowitz T. Learning Success: The Convergence Of Assessment, Student Success, And Career Readiness / Troy Markowitz [Електронний ресурс]. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.forbes.com/sites/troymarkowitz/2017/07/06/learning-success-the-convergence-of-assessment-student-success-and-career-readiness/#24e71d525d41>.
6. Morisano, D. Setting, elaborating, and reflecting on personal goals improves academic performance. [Електронний ресурс] / D. Morisano, J. Hirsh, R. Phil, B. Shore // Journal of Applied Psychology. – 95(2). – 2010. – Pp. 255–264. – Режим доступу до ресурсу: <http://dx.doi.org/10.1037/a0018478>.
7. Mission Statement University of Tulane [Електронний ресурс]. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: <https://tulane.edu/about/leadership-and-administration/mission-statement>.
8. Stelnicki, A. What Makes a Successful Student? / A. Stelnicki, D. Nordstokke, D. Saklofske. // Canadian Journal of Higher Education. – 2015. – Volume 45. – №2. – Pp. 214 – 228.
9. UI Academic Mission [Електронний ресурс]. – 2018. – Режим доступу до ресурсу: <https://provost.uiowa.edu/ui-academic-mission>.
10. University of Oregon Mission Statement [Електронний ресурс]. – 2018. – Режим доступу до ресурсу: 1 <http://pages.uoregon.edu/uosenate/UOmissionstatement.html>.
11. Wilson K. The impact of institutional, programmatic and personal interventions on an effective and sustainable first-year student experience / K. Wilson // 12th First Year in Higher Education Conference. – Townsville, 2009. – С. 102.

## References

1. Baturin N.A. Psikhologiya uspekha i neudachi: Uchebnoye posobiye. [The psychology of success and failure: Textbook] / N. A. Baturin – Chelyabinsk: Izd. YUUrGU, 1999. – 100 p. [in Russian].
2. Belkin, A. S. Situatsiya uspekha. Kak yeye sozdat' [The situation of success. How to create it] / A. S. Belkin. – M.: Prosveshcheniye, 1991. – 31 p. [in Russian].
3. Coffman, D. L., & Gilligan, T. D. (2002). Social support, stress, and self-efficacy: Effects on students' satisfaction. *Journal of College Student Retention: Research, Theory, and Practice*, 4(1), Pp. 53–66. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.2190/BV7X-F87X-2MXL-2B3L>
4. Lizzio, A. (2006). *Fives Senses of Success: Designing effective orientation and engagement processes*. Griffith University. – 250 p.
5. Markowitz T (2017). Learning Success: The Convergence Of Assessment, Student Success, And Career Readiness / Troy Markowitz. Retrieved from: <https://www.forbes.com/sites/troymarkowitz/2017/07/06/learning-success-the-convergence-of-assessment-student-success-and-career-readiness/#24e71d525d41>.
6. Morisano, D., Hirsh, J. B., Peterson, J. M., Phil, R. O., & Shore, B. M. (2010). Setting, elaborating, and reflecting on personal goals improves academic performance. *Journal of Applied Psychology*, 95(2), 255–264. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1037/a0018478>
7. Mission Statement University of Tulane (2017) [On-line Resource]. – Retrieved from <https://tulane.edu/about/leadership-and-administration/mission-statement>.
8. UI Academic Mission (2018). [On-line Resource] – Retrieved from <https://provost.uiowa.edu/ui-academic-mission>.
9. Stelnicki, A. M, Nordstokke, D. W. & Saklofske D. H. (2015) What Makes a Successful Student? *Canadian Journal of Higher Education* Volume 45, No. 2.Pp. 214 – 228
10. University of Oregon Mission Statement (2018). – [On-line Resource] – Retrieved from <http://pages.uoregon.edu/uosenate/UOmissionstatement.html>.
11. Wilson, K. (2009). The impact of institutional, programmatic and personal interventions on an effective and sustainable first- year student experience. In *12th First Year in Higher Education Conference 2009*, Townsville. – 102 p.

### Козьменко Е. И. Исследование успешности студентов высших учебных заведений

В статье представлен анализ трех научных исследований успешности студентов в современных высших учебных заведениях. Установлено, что успешность, как конечная цель высшего образования, является важным новообразованием студенческого возраста. В первом исследовании была рассмотрена современная интерпретация успеваемости студентов с точки зрения будущего применения при трудоустройстве, второе исследование посвящено определению факторов, которые, по мнению студентов, способствуют или препятствуют достижению успеха. Третья научная работа посвящена концепции, которая трактует успешность, как совокупность пяти необходимых студенту ощущений. Проанализированы совпадения и различия в разных концепций успешности и даны рекомендации по практическому применению теоретических выводов.

Ключевые слова: успешность, студенты, высшие учебные заведения, факторы успеха, ориентация на будущее, академические навыки, обучение.

### Kozmenko O. The Research of Student Success in Universities

*Student success is very important in modern life and it is the ultimate goal of education. It provides a foundation to explore not only what success means, but also the ability to build upon that success, refine it, and elevate it into something even more impactful. An analysis of three scientific studies of student success in modern higher education institutions is given in this article. The first research by Troy Markowitz presents a modern approach to student success, which involves three intricately linked spheres that are dependent on one another and essential to ensuring that today's learners are equipped with the wisdom to achieve their dreams. Three components comprise Student Success: 1) Curricular and Co-Curricular Learning, 2) Assessment, and 3) Career Readiness. A number of factors have been identified in the research literature as being important for student success in university. However, the rather large body of literature contains few studies that have given students the opportunity to directly report what they believe contributes to their success as an undergraduate student. The primary purpose of the second study is to explore students' descriptions of the personal resources that they use to succeed while attempting to reach their goals as well as those personal characteristics or obstacles that keep them from reaching their goals. And the third study developed the «Five Senses of Success» framework which conceptualises student success in terms of five domains: sense of academic culture, sense of connectedness, sense of capability, sense of purpose, and sense of resourcefulness. The power of this model is that it provides a user-friendly shared-language for both students and staff and frames the tasks that have to be addressed to make a successful start to university life. More importantly it emphasises the recognition and development of students' strengths. The implications for university administrators and academic counsellors and directions for future research are also discussed in this article.*

Стаття надійшла до редколегії 11.02.2018

УДК 371.3:811.161.2:373.3

**Олена КОМПАНІЙ**

кандидат педагогічних наук,  
науковий кореспондент кафедри педагогіки й менеджменту освіти  
КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»  
Херсонської обласної ради, м. Херсон, Україна  
e-mail: lkompaniy@ukr.net

## **КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ЗАВЕРШАЛЬНОМУ ЕТАПІ ПОЧАТКОВОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ**

*У статті розглянуто основні критерії сформованості текстотворчих умінь учнів, що навчаються на завершальному етапі початкової мовної освіти, а саме мовний, комунікативний, рефлексивний. Визначено та охарактеризовано зміст показників кожного критерію. Запропоновано завдання, що реалізують основну мету критерію та показника. Розглянуто рівні сформованості текстотворчих умінь молодших школярів. Проаналізовано вимоги до таких видів роботи як опрацювання мовних засобів (багатозначні слова, синоніми, антоніми, словосполучення, речення), складання власних текстів різних типів і жанрів, переказування. вимоги щодо оцінювання вмінь учнів початкової ланки освіти.*

*Ключові слова: текстотворення, текстотворчі вміння, молодші школярі, критерії, показники, рівні.*

Сучасна освітня парадигма вимагає перегляду організації навчально-виховного процесу на уроках української мови, головною метою якого є розвиток особистості учня. Набуває особливої актуальності стимулювання рецептивної й продуктивної мовленнєвої діяльності учнів, спонукання їх до виконання комунікативних завдань, що є важливою умовою та необхідним компонентом процесу праці, пізнання й орієнтації людини у світі.

У зв'язку з цим на сучасному етапі змінюються завдання мовної освіти, що не може зводитися лише до передачі й засвоєння знань, набуття нових умінь та навичок. Перед школою постало завдання – виховати грамотну, продуктивно мислячу людину, яка володіє системою знань і розвиненими комунікативними здібностями, що дозволяють їй репрезентувати себе через мовлення.

Процес навчання української мови в початкових класах має на меті сформуванню низку вмінь, що слугують основою комунікативної компетентності школяра. Серед них найскладнішими є вміння створювати власні висловлювання під час спілкування. З огляду на зазначене, одним із головних завдань уроків української мови у початкових класах вважаємо навчання текстотворенню.

Аналіз науково-методичної літератури засвідчив, що проблему текстотворення досліджено численними науковцями, серед яких Н. Будна, Л. Варзацька, М. Вашуленко, О. Глазова, Н. Голуб, Т. Донченко, Т. Ладиженська, М. Львов, М. Мещеряков, О. Москальська, М. Пентилюк, В. Собко, М. Соловейчик, В. Статівка, О. Хорошковська, але

питання щодо основних критеріїв та рівнів формування текстотворчих умінь учнів початкової школи досліджено недостатньо. Тому виникає необхідність дослідити не лише основні критерії, але й показники рівнів сформованості текстотворчих умінь. Отже, метою статті є аналіз критеріїв та рівнів сформованості текстотворчих умінь молодших школярів.

У науковій літературі під поняттям «критерії» розуміють «якості, властивості, ознаки досліджуваного феномена, які дають змогу оцінити, визначити чи класифікувати стан, рівні функціонування і розвитку певного процесу» [4]. А. Семенова наголошує, що критерії – це ознака, завдяки якій відбувається оцінка, визначення, класифікація явища чи процесу [2]. О. Тимофеева трактує як підстави для порівняння якісних і кількісних результатів роботи ..., що дозволяють охарактеризувати стан та визначити динаміку сформованості [3, 284]. У дослідженні нам імпонує думка І. Лернера, в якій критерії визначаються як «розпізнавальні ознаки, на основі яких щось оцінюється або класифікується» [1, 5].

Здійснений аналіз досліджуваної проблеми дає змогу констатувати, що сформованість текстотворчих умінь у загальноосвітній школі, зокрема початковій, оцінюється такими критеріями, як мовний, комунікативний та рефлексивний. Їх вибір обумовлювався тим, що фундаментом у текстотворенні є мовна та мовленнєва (комунікативна) компетентність, оскільки мовна компетентність є будівельним матеріалом мовленнєвої

компетентності, яка в свою чергу націлена на сприймання/розуміння та продукування висловлювань. Виокремлення рефлексивного критерію ґрунтується на таких вимогах сьогодення, як уміти контролювати мовлення своє й однолітків.

Як відомо, критерії визначаються відповідними показниками, які «є кількісними або якісними характеристиками, тобто мірою сформованості того чи іншого критерію» [4]. Іншими словами кожен критерій розкривається через систему показників, які його характеризують. Розглянемо їх детальніше.

**Мовний критерій і його показники:**

- уточнення та збагачення словника;
- граматична правильність вживання словосполучень та речень у мовленні.

**Комунікативний критерій і його показники:**

- знання стилів, типів мовлення;
- складання діалогічних і монологічних текстів різних типів і жанрів;
- переказування текстів.

**Рефлексивний критерій та його показники:**

- уміння здійснювати самоконтроль та самооцінку власного мовлення та контролювати й оцінювати мовлення однолітків.

Сутність запропонованих показників мовного критерію для обстеження мовлення дітей визначаємо таким чином:

Використання першого і другого показника – *уточнення та збагачення словника, граматична правильність* – дозволяє з'ясувати, наскільки активізується в кількісному відношенні словниковий запас і синтаксична будова мовлення дитини, вміння школярів доречно і точно визначати значення слів, вживати багатозначні слова, синоніми, антоніми; виділяти словосполучення, граматично правильно зв'язувати між собою залежні слова, розширювати речення словосполученнями, будувати речення та правильно застосовувати їх у мовленні. До того ж ці показники дають можливість визначити, чи забезпечується дотримання дитиною логічного й послідовного поєднання всіх частин висловлювання в єдине синтаксичне ціле.

Відповідно до мовного критерію дітям можна запропонувати такі завдання:

1. Прочитайте. Поясніть значення виділених слів.

- Наш Барбос буває дуже *злий*. *Злий* мені, мамо, на руки теплої води.
- Вулицею йшли *три* дівчини. Не *три* сильно скло, бо трісне.

2. Із словом *дорога* складіть речення з *прямим і переносним значенням*.

3. Прочитайте текст. Виберіть потрібний синонім з дужок. Запишіть текст у зошит.

У старому дубовому гаю (оселилися, поселяються) граки. (З'явилися, з'являються) перші пта-

шенята. Шпаки з раннього ранку до пізнього вечора (кричать, викрикують). (Просять, просили) їжу.

4. У реченнях уставте потрібне слово в необхідній формі. Перепишіть.

1. Жито ... у квітні, картопля ... дещо пізніше (садити, сіяти). 2. Для посадки яблук викопали ... . Від річки до саду вода текла .... (канава, яма).

5. Прочитайте текст. Перебудуйте його так, щоб зміст був з протилежним значенням.

Легкі білі хмари пливли по небу. Лагідний вітер гойдав гілля дерев. Перші листочки радісно тріпотіли од вітру. Настала сонячна весна.

6. Письмово складіть словосполучення, визначте головні і залежні слова.

Квіточка (яка?) ... ; любив (кого?) ... ; співав (кому?) ... ; пісень (яких?) ... ; милувався (чим?) ...

7. Доповніть речення словами за змістом. Складіть коротку розповідь.

Ніна вишиває (який?) *рушник*. *Нитки лягають на тканину (як?) ...* . *Орнамент виходить (який?) ...* . *На ньому зображені (які?)... квіти*.

Інший критерій – комунікативний та його перший показник (*знання стилів, типів мовлення*), спрямований на встановлення рівнів визначати типи, стилі мовлення, формулювати в тексті розповіді, опису, міркування тему, основну думку, добирати заголовки, знаходити структурні елементи та називати їх тощо.

За допомогою такого показника комунікативного критерію, як *складання текстів різних типів і жанрів* з'ясовується рівень умінь створювати тексти різних типів, дотримуючись теми й основної думки, структури, передавати суттєві ознаки (у текстах-опису) предметів, наводити приклади, докази, пояснення (в текстах-міркуваннях), висувати проблему і розмірковувати над нею (есе), створювати різні види описів (порівняльний, художній, науковий), а також жанри з урахуванням змістово-композиційних та лінгвістичних особливостей, ввести діалог під час спірної проблеми з тощо.

Останній показник комунікативного критерію – *переказування текстів* – дає уявлення про вміння дітей докладно, вибірково, стисло і творчо переказувати, тобто відтворювати відповідно до оригіналу, лаконічно і точно скорочувати, знаходити частини тексту за завданнями вчителя та оформлювати їх у зв'язний текст, переказувати текст із творчим завданням (доповнити текст описом чи міркуванням, змінити особу, оповідача та ін.).

Для реалізації мети комунікативного критерію та його показників ефективними є завдання:

1. *Знання стилів та типів мовлення.*

- Прочитай текст. Визначте, які типи мовлення поєднуються в ньому. Знайдіть описання та прочитайте його.

- Прочитайте тексти. До якого стилю відноситься кожний з них?
- Прочитайте тексти. Який з них є описом, а який – міркуванням? Спишіть, поділяючи їх на абзаци? Як називаються структурні компоненти тексту-міркування?

2. *Складання текстів різних типів і жанрів.*

- а) створіть розповідь за одним сюжетним малюнком;
- б) опишіть пейзаж за вікном;
- в) опишіть предмет в науковому та художньому стилі;
- г) порівняйте письмово ялинку та сосну;
- д) письмово поміркуйте: Чому потрібно берігти книги?;
- е) поміркуйте над темою «Ми повинні жити в мирі та злагоді». По можливості використовуйте слова «я вважаю», «на мою думку», «мені здається, отже» та ін.;
- ж) письмово запросіть одного з адресатів на свято нашого класу «День іменинників»: маму (тата), бабусю (дідуся), товариша, вчителя, Чарівника.

3. *Переказ тексту.*

- а) докладний
  - Прочитайте текст. Про що в ньому розповідається? Чи влучно автор підібрав заголовки? Складіть план або випишіть ключові слова. Перекажіть за ними.
- б) стислий
  - Прочитайте. Підберіть до нього заголовок. Дайте відповіді на запитання: Коли мурахи вкладають своїх маленьких мурашок спати? Чому вони кличуть на допомогу коника? Яку мелодію грає коник малютам? Спробуйте переказати текст стисло, вибираючи з кожного абзацу основне.
- в) вибіркового переказу
  - Прочитайте. Які події трапилися з кульбабою? Перекажіть це.
- г) творчий переказ
  - Прочитайте оповідання. Перекажіть його від третьої особи.

Відповідно до рефлексивного критерію та його показників було запропоновано завдання, спрямоване на визначення вміння дітей рефлексувати власне мовлення та контролювати й оцінювати мовлення товаришів-однолітків під час створення різних текстів.

Сукупність визначених нами критеріїв та їх показників сформованості текстотворчих умінь дає змогу цілком охопити усі сутнісні характеристики досліджуваного феномена.

Як відомо, механізмом переведення якісних показників у кількісні слугують рівні. В початковій школі виокремлюють здебільшого чотири рівні сформованості певного феномена: низький, середній, достатній та високий. Кожний рівень містить описові характеристики сформованості

текстотворчих умінь молодших школярів. Розглянемо їх детальніше.

*Високий* – мають учні, які вдало використовують в діалогічному і монологічному мовленні мовні одиниці (усвідомлюють значення слів, знаходять точні слова відповідно до ситуації мовлення, вживають їх у правильній граматичній формі, узгоджують слова в словосполученнях і реченнях згідно з мовними нормами, створюють речення, володіють формулами мовленнєвого етикету); відрізняють типи і стилі мовлення, формулюють в них тему, головну думку, визначають структурні елементи; доречно описують предмети, явища, вміють порівнювати, міркувати, підбираючи ознаки, докази. Під час створення жанрів, дотримуються змістово-композиційних особливостей. У складанні суперечки ввічливо сперечаються, припиняють діалог, не доводячи його до сварки. В ході докладного переказування відповідно до оригіналу відтворюють зміст, користуючись опорними елементами (планом і ключовими словами), вміють стисло, лаконічно та точно передати головну інформацію під час стислого переказу, застосовуючи змістовий і мовний спосіб компресії, правильно знаходити інформацію з різних частин тексту на запропоновану тему та оформлювати її в текст при вибіркового переказі, справляються із творчим переказом (дописують, змінюють, відтворюють текст від третьої особи, іншого героя тощо). Учні здатні визначати типові помилки в текстах однолітків. Рефлексія мовлення має спонтанний характер та базується на чутті мови. В творі допущено 1–2 граматичні помилки.

*Достатній* – характеризується вміннями: правильно застосовувати мовні засоби в тексті, однак відзначаються деякі незначні недоліки у використанні синонімів, антонімів, граматичному оформленні словосполучень, речень; писати власні висловлювання всіх типів відповідно теми, головної думки, структурним компонентам; уміло здійснювати описання предметів, явищ, а також порівнювати, міркувати, підбирати ознаки, докази; вдало створювати жанри, дотримуючись змістово-композиційних особливостей, ввічливо припиняти діалог в спірному питанні, хоча подекуди допускають помилки; логічно і послідовно відтворювати текст у ході докладного переказу, користуючись при цьому планом і ключовими словами, стисло переказувати зміст, застосовуючи способи компресії, знаходити інформацію за вказаною темою під час вибіркового переказу, доповнювати, змінювати текст за завданнями вчителя (творчий переказ), але існують несерйозні помилки у виборі ключових слів, складанні плану під час докладного переказу, знаходженні основної

інформації в стислому та вибіркового переказі. Учні вміють визначати недоліки в текстах своїх та однолітків. У письмових творах існує 3-4 граматичних помилок.

*Середній* – спостерігається в учнів, які не завжди вдало застосовують мовні засоби у тексті, не розуміють значення слів, у словосполученнях та реченнях спостерігаються помилки у граматичному оформленні, виборі вдалого слова; розпізнають типи і стилі мовлення, але з труднощами визначають в них тему, основну думку, є недоліки у структурі; з помилками складають план та знаходять ключові слова в процесі докладного переказу, але намагаються переказати текст відповідно оригіналу; за допомогою вчителя працюють над вибірковою, стислим, творчим переказом, а також створенням текстів різних типів і жанрів; в діалогічному тексті (суперечка) майже не досягають цілей спілкування; рефлексію здійснюють частково. В письмовій роботі існує 5–6 граматичних помилок.

*Низький* – виявляють учні, які під керівництвом учителя виконують вправи; демонструють помилки у вживанні мовних засобів; зазначають труднощі в побудові діалогічних і монологічних текстів різних типів і жанрів, тобто не дотриму-

ються теми, основної думки, змістово-композиційного та лінгвостилістичного оформлення; мають невеликий словниковий запас слів (майже не застосовують синоніми, антоніми, ознаки, порівняння тощо); намагаються докладно переказати текст, користуючись планом і ключовими словами, але зустрічають недоліки в їх складанні та знаходженні; за допомогою вчителя створюють стислий текст, знаходять інформацію з різних частин тексту та оформлюють її у зв'язне мовлення у ході вибіркового переказу; з недоліками виконують творчі завдання. До того ж не здійснюють рефлексію над мовленням, припускаються 7–9 граматичних помилок.

Підсумовуючи зазначимо, що охарактеризовані нами рівні сформованості текстотворчих умінь молодших школярів дають змогу сформува-ти шкалу, яка є ефективною у діагностуванні рівневих змін під час роботи над текстотворенням.

Визначивши нашу дослідницьку позицію щодо критеріїв, показників та рівнів сформованості даного феномену, зауважимо, що наступним кроком у нашому дослідженні є питання, що пов'язані з практикою формування вмінь створювати різноманітні тексти.

### Список використаних джерел

1. Лернер И.Я. Качество знаний учащихся. Какими они должны быть? / И.Я.Лернер. – М.: Знание, 1978 – 46 с.
2. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А.В.Семенової. – Одеса: Пальміра. – 2006. – 364 с.
3. Тимофеева О. Критерії, показники та рівні сформованості соціально-комунікативної компетентності в майбутніх судоводів / О. Тимофеева // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер.: Педагогічні науки. – 2016. – Вип. 147. – С. 283-288.
4. Цар І. Критерії та рівні сформованості індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього вчителів гуманітарного профілю [Електронний ресурс] / І.Цар. – Режим доступу : <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/142>

### References

1. Lerner Y.Ya. (1978) Kachestvo znanyi uchashchychksia. Kakymy ony dolzhny byt? M.: Znanye. 46 s. [in Russian].
2. Slovyk-dovidnyk z profesiinoi pedahohiky (2006) / za red. A.V.Semenovoi. Odesa: Palmira. 364 s. [in Ukrainian].
3. Tymofieieva O. (2016) Kryterii, pokaznyky ta rivni sformovanosti sotsialno-komunikatyvnoi kompetentnosti v maibutnikh sudnovodiiv. Naukovi zapysky Kirovohrads'koho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Ser.: Pedahohichni nauky. Vyp. 147. 283-288 [in Ukrainian].
4. Tsar I. Kryterii ta rivni sformovanosti indyvidualnoho styliu profesiinoi diialnosti maibutnoho vchyteliv humanitarnoho profilu». URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/142> [in Ukrainian].

### Компаний Е. В. Критерии, показатели и уровни сформированности текстообразующих умений младших школьников на завершающем этапе начального языкового образования

*В статье рассматриваются основные критерии сформированности текстообразующих умений учащихся, обучающихся на завершающем этапе начального языкового образования, а именно: языковой, коммуникативный, рефлексивный; определено и охарактеризовано содержание показателей каждого критерия; описано уровни сформированности текстообразующих умений младших школьников; проанализировано требования к таким видам работы, как усвоения языковых средств (многозначных слов, синонимов, антонимов, словосочетаний, предложений), написание собственных текстов разных типов и жанров, пересказ текста, требования по оценке умений учащихся начального образования.*

*Ключевые слова:* текстообразование, текстообразующие умения, младшие школьники, критерии, показатели, уровни.

### Компаний О. Criteria, indicators and levels of the compilation of text-based lessons of the large schools at the final stage of initial language education

*The article considers the main criteria, indicators and levels of formation of text-making skills of students, who study at the final stage of primary language education. The concept of «criterion» is analyzed and it is established that this is a sign on the basis of which something is evaluated or classified. The analysis of the problem*



*under investigation makes it possible to state that the formation of text-making skills in a secondary school, in particular the initial one, is evaluated by such criteria as linguistic, communicative and reflexive. Their choice was due to the fact that the basis for the creation of the text is linguistic and linguistic (communicative) competence, since linguistic competence is a building material of speech competence, which in turn is aimed at perception / understanding and production of expressions. The isolation of the reflexive criterion is based on such requirements of the present as how to be able to control the broadcast of one's own and peers. In addition, it has been established that the indicators determine the set of requirements, as well as quantitative or qualitative characteristics, that is, the measure of the formation of a particular criterion. The content of the indicators of each criterion is determined and characterized. The language criterion contains such indicators as refinement and enrichment of the dictionary, comprehension of the phrase and sentence as a special unit of the language and their grammatical correctness in the speech; communicative – knowledge of styles, types of speech; compilation of dialogical and monologue texts of different types and genres; retelling of texts; reflexive – the ability to self-control and self-assessment of own speech and to monitor and evaluate the broadcast of peers). Proposed tasks that fulfill the main objective of the criteria and indicators are proposed. The levels of formation of text-making skills of junior pupils (high, sufficient, average, low) are considered. Requirements for such types of work as working out of linguistic means (polysemy words, synonyms, antonyms, phrases, sentences), compilation of own texts of various types and genres, retelling are analyzed. requirements for assessing the skills of primary education students.*

*Key words: text creation, text-making skills, junior pupils, criteria, indicators, levels.*

Стаття надійшла до редколегії 16.01.2018

УДК 37.013.75

**Тамара КОРОГОД**

*старший викладач Чернігівського  
національного технологічного університету, м. Чернігів, Україна  
e-mail: tommyak@ukr.net*

## **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МОДЕЛЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ**

*У статті автор здійснює класифікацію комплексу педагогічних умов, зорієнтованих на формування у студентів немовних спеціальностей досвіду самостійної пізнавальної діяльності під час оволодіння ними професійним іншомовним спілкуванням; виокремлює завдання, що передбачають їх реалізацію у світлі компетентнісної парадигми навчання та зазначає методологічні підходи, необхідні для розроблення технології формування досвіду СПД під час розвитку у них професійної іншомовної компетентності.*

*Ключові слова: педагогічна умова; методологічні підходи; самостійна пізнавальна діяльність; професійне іншомовне спілкування; технологія формування досвіду СПД.*

Формування в особистості сукупності уявлень про свої пізнавальні процеси і можливості, оволодіння системою знань, умінь і навичок, які розкривають зміст цих уявлень, передбачає застосування гнучкого підходу до постановки цілей діяльності, самостійного її планування, оцінювання і моніторингу. А відтак моделювання умов самоосвітньої діяльності потребує переорієнтації процесу навчання професійного іншомовного спілкування на нову систему цінностей, покликану сприяти підготовці неповторної творчої особистості, здатної реалізувати свій внутрішній потенціал у фаховій діяльності. Відповідно до сучасної концепції творчого саморозвитку особистості невідкладним завданням викладачів вищої школи ми розглядаємо забезпечення умов для усвідом-

лення кожним із суб'єктів навчально-виховного процесу своєї самоцінності, унікальності; їх творчого самовизначення, самоуправління, самоудосконалювання, і нарешті, творчу самореалізацію особистості [1, 72].

Організація процесу формування досвіду самостійної пізнавальної діяльності на сьогодні є достатньо вивченою науково-педагогічною проблемою. Умовно генезу її дослідження можна диференціювати за трьома напрямками. І напрям – філософсько-педагогічний простежується вже з часів Античності, де ґрунтовні педагогічні ідеї методологічного характеру у творах Геракліта, Демокріта, Сократа, Арістотеля, Платона, в яких ідея пізнання істини (Геракліт, Демокріт) трансформувалася в ідею пізнання себе (Сократ) [5, 51].

Другий напрям дослідження проблеми – дидактико-методичний – зорієнтований на пошуки шляхів розроблення організаційно-педагогічних умов підготовки викладачів до формування ціннісно-спрямованого і цілісного розвитку природних сил і здібностей особистості (Ян Амос Коменський, І. Г. Песталоцці, Ж. Ж. Руссо, Г. С. Сковорода, Й. Герbart, Адольф Дістверг, М. В. Ломоносов, П. Г. Редкін, М. І. Демков та ін.).

Ініціатором третього напряму-психолого-дидактичного – можна вважати К.Ушинського. Його ідеї на забезпечення народу правом на всезагальну і обов'язкову освіту, розвитку здібностей особистості на основі формування у неї саме таких знань, що сприяють її розвитку впродовж життя, залишаються одним з головних завдань і сьогодні.

Теоретичну основу дослідження проблеми формування досвіду СПД студентів з метою розвитку у них професійної іншомовної компетентності становлять наукові положення щодо неперервної професійної освіти (І. А. Зязюн; С. О. Сисоєва); особливостей організації мовленнєвої діяльності (Л. В. Щерба, І. О. Зимня, О. О. Леонт'єв, М. І. Жинкін) та формування досвіду СПД студентів на основі поетапного розвитку в них умінь і навичок оволодіння професійним іншомовним спілкуванням (П. Я. Гальперін, Н. Ф. Талізін; С. Г. Заскалета; В. Р. Мичковська, С. М. Кустовський, Л. В. Онучак, М. А. Іванова, М. Г. Гордієнко, М. І. Смирнова, С. М. Кустовський, Н. В. Ягельська, В. Ю. Зюбанов, О. В. Захарова, О. А. Копил, О. П. Биконя, І. В. Секрет, Ю. В. Петровська, Т. Ю. Тернових, А. А. Шамсієва, Г. М. Парнікова, С. М. Вахрушева, О. Г. Шишкова; О. С. Макарова; Л. В. Трофімова, І. І. Кобильська та ін.); становлення їх як «вторинної мовної особистості», готової до здійснення різних видів мовленнєво-мисленнєвої діяльності і виконання нею різного роду комунікативних ролей в умовах соціальної взаємодії з оточуючими її людьми та навколишнім світом (Ю. Н. Караулов, Н. Д. Гальськова, Ю. Н. Красних, І. І. Халеева).

Мета статті – проаналізувати провідні педагогічні умови, що забезпечують формування у студентів немовних спеціальностей досвіду самостійної пізнавальної діяльності під час оволодіння ними культурою професійного іншомовного спілкування з урахуванням вимог компетентнісної парадигми навчання.

Студіювання наукових джерел, присвячених визначенню сутності поняття «педагогічна умова», засвідчують неодноманітний характер його висвітлення у різних колах науковців. Так, умова як філософська категорія демонструє відношення

предмета з оточуючим його світом, без якого існувати вона не може. У зв'язку з цим трактується як а) середовище, в якому перебувають певні об'єкти і без якого існувати вони не можуть; б) ситуація, в якій що-небудь відбувається [6, 625].

З психологічної точки зору її аналізують через сукупність внутрішніх і зовнішніх обставин, які визначають психологічний розвиток людини, можуть прискорювати чи уповільнювати його, здійснюючи таким чином вплив на процес розвитку, динаміку і кінцевий результат діяльності [3, 270]. До таких умов Чебровська С. В. під час здійснення нею аналізу розвитку самостійності у процесі формування у особистості суб'єктивного досвіду відносить: а) зовнішні умови: санітарно-гігієнічні; соціальні та організаційні; б) внутрішні: психофізіологічні; психологічні; інтелектуальні. Це означає, що розвиток самостійності зумовлений не лише такими факторами як здібності, бажання та вміння, але у значній мірі залежить від організації середовища їхньої життєдіяльності. Конструювання такого середовища, на думку дослідниці, потребує урахування принципів організації розвивального навчання, основними компонентами якого є активність, проблемність та індивідуалізація [7, 96–98].

У теорії навчання «педагогічні умови» постають як:

- сукупність яких-небудь заходів педагогічного впливу і можливостей матеріально-просторового середовища щодо забезпечення досягнення студентами професійно-творчого рівня діяльності (А. С. Белкін; Л. П. Качалова, Е. В. Коротаєва, Н. М. Яковлева та ін.);
- комплекс заходів, зміст, методи (прийоми) і організаційні форми навчання і виховання (В. І. Андрєєв);
- сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, засобів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на досягнення поставлених завдань (Н. М. Духаніна).

Можливості матеріально-просторового середовища як основного орієнтира їх використання продемонстровані з урахуванням таких умов (Ю. Бабанський, В. Беліков, Н. Іпполітова, М. В. Зверєва): внутрішні (навчально-матеріальні, гігієнічні, морально-психологічні, естетичні) і зовнішні (природничо-географічні, суспільні, виробничі, культурні) умови; об'єктивні (нормативно-правова база сфери освіти, засоби інформації тощо) і суб'єктивні (узгоджувальність дій суб'єктів, ступінь особистісної значущості, цільових пріоритетів та провідних задумів освіти); загальні (соціальні, економічні, культурні, національні) і

специфічні (особливості соціально-демографічного складу студентів, місцезнаходження навчального закладу, засоби організації навчально-виховного процесу); організаційно-педагогічні (сукупність цілеспрямованих можливостей змісту, форм, методів, засобів, технологій, які покладені в основу організації управління функціонуванням та розвитку процесуального аспекту педагогічної системи), психолого-педагогічні (засоби впливу на розвиток особистісного аспекту педагогічної системи на основі використання освітнього і матеріально-просторового цілеспрямованого взаємопов'язаного і взаємозумовленого середовища), дидактичні (елементи змісту, організаційних форм, методів (прийомів) навчання, цілеспрямовано сконструйовані та відібрані відповідно до дидактичних цілей навчання).

Розроблення системи (І. А. Зязюн), що складається із дидактичної основи і педагогічної дії, зорієнтованої на трансформування змісту учіння суб'єкта навчально-виховного процесу у різновиди його досвіду, потребує конкретизації цих умов відповідно до теми нашого наукового дослідження. Так, під час розроблення комплексу умов реалізації технології формування у студентів досвіду СПД під час навчання професійного іншомовного спілкування, нами ураховані такі методологічні підходи: орієнтування на компетентнісну парадигму навчання, її впровадження шляхом інтегрованого поєднання особистісно-діяльнісного, системного, комунікативно-діяльнісного, соціокультурного підходів. У зв'язку з цим поміж умов, що забезпечують формування у них умінь і навичок організації їхньої СПД під час оволодіння ними професійною іншомовною компетентністю, на нашу думку, доцільно виокремити сукупність організаційно-педагогічних, методичних і особистісно-розвивальних умов, спрямованих на формування професійно-орієнтованого іншомовного соціокультурного середовища [4, 250–252].

До **організаційно-педагогічних умов** віднесено:

- а) створення професійного іншомовного середовища, що забезпечує формування досвіду СПД студентів під час оволодіння ними професійним іншомовним спілкуванням;
- б) організація навчально-виховного процесу з урахуванням організаційних видів діяльності (комплектування студентських груп, моделювання навчального процесу з урахуванням результатів діагностувань та відповідно до вимог змісту освіти;
- в) моделювання умов формування індивідуальної траєкторії розвитку студентів шляхом активного використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання;

До **методичних умов** ми відносимо:

- а) свідоме засвоєння студентами знань щодо особливостей організації їхньої СПД під час навчання професійного іншомовного спілкування; оволодіння ними способами і стратегіями успішного самостійного вивчення мови;
- б) добір технологій навчання, які побудовані на основі використання методів, форм і засобів навчання відповідно до можливостей навчального середовища та його суб'єктів навчання і зорієнтовані на формування у них досвіду СПД під час навчання професійного іншомовного спілкування;
- в) розроблення навчально-методичного комплексу з дисципліни, навчально-методичних посібників/роздавальних дидактичних матеріалів, які створюють умови для активізації СПД студентів під час навчання професійного іншомовного спілкування, розвитку у них навичок самоконтролю і самокорекції;
- г) організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії та спілкування на основі використання інноваційних моделей організації практичних занять, консультувань; форм організації контролю та самоконтролю).

До **особистісно-розвивальних умов** належать:

- а) формування мотиваційної готовності до самостійного оволодіння професійним іншомовним спілкуванням через організацію спеціальної взаємодії зі студентами для визначення значущості самостійної пізнавальної діяльності у формуванні їх як компетентних фахівців у майбутній сфері діяльності; формування у них потреби до постійного самоудосконалювання набутого мовленнєвого досвіду;
- б) оволодіння студентами різними способами саморегуляції самостійної навчально-пізнавальної діяльності під час навчання професійного іншомовного спілкування; формування у них власного індивідуального стилю організації самостійної пізнавальної діяльності;
- в) розвиток критичного мислення у процесі виконання проблемно-творчих вправ і завдань;
- г) формування у них навичок роботи з портфоліо (щоденниками досягнень) (Т. К. Полонська, Н. В. Ягельська та ін.).

З метою забезпечення ефективної реалізації технології формування у студентів досвіду СПД під час навчання професійного іншомовного спілкування кожна з них конкретизуємо у Таблиці 1.

Процес формування досвіду СПД немовних спеціальностей під час навчання професійного іншомовного спілкування, розвитку у них ключової компетентності "вміння вчитися" є ефективним за таких умов: моделювання професійно-орієнтованого іншомовного середовища на основі використання інформаційно-комунікаційних

**Таблиця 1 – Педагогічні умови формування досвіду СПД студентів під час навчання професійного іншомовного спілкування**

Умови	Характеристика умов	Мета
1	2	3
<b>Організаційно-педагогічні умови</b>		
Створення професійно-орієнтованого іншомовного соціокультурного середовища	Забезпечення формування у студентів ключової компетентності «вміння вчитися»	Активізація мотивуючих та стимулюючих чинників особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного студента; забезпечення активної взаємодії суб'єктів навчального процесу під час використання навчально-мовленнєвого матеріалу (його змісту, цінності, новизни), засобів комунікації (вербальні, невербальні, інформаційно-комунікативні); оволодіння правилами мовленнєвої поведінки, нормами мовленнєвої взаємодії
Комунікативно-діяльнісне спрямування змісту навчання професійного іншомовного спілкування	Визначення соціально доцільних комунікативних намірів, які спонукають студентів до спілкування і сприяють розвитку у них соціально-комунікативного досвіду; мінімізація змісту навчання професійного іншомовного спілкування; здійснення добору форм і методів навчання, використання яких дозволяє успішно імітувати умови професійного іншомовного спілкування	Забезпечення оволодіння мовою, мовленням і практичними вміннями і навичками, здатностями адекватного застосування тактик і стратегій професійно-орієнтованого спілкування в різних соціальних умовах; мінімізація змісту навчання професійного іншомовного спілкування на основі усвідомлення суттєвих особливостей певного дискурсу спеціальності
Індивідуалізація навчання і різнорівнева диференціація процесу навчання професійного іншомовного спілкування	Урахування індивідуальних особливостей суб'єктів навчального процесу під час організації їхньої СПД	Забезпечення можливостями моделювання індивідуальної траєкторії розвитку студентів на основі адаптування змісту, методів і темпу навчання до їхніх індивідуальних особливостей (впровадження спецкурсу «Культура самоосвітньої діяльності під час навчання професійного іншомовного спілкування»); створення ситуації розвитку для кожного суб'єкту навчально-виховного процесу; розроблення елективних спецкурсів, спрямованих на поглиблення вивчення окремих модулів або ж їх субблоків, ознайомлення з соціолінгвістичними особливостями реалізації професійної діяльності у певній країні; активне впровадження методів контролю і самоконтролю в навчанні, методу портфоліо(щоденники досягнень); методів дистанційного навчання
впровадження проблемно-методологічного підходу до моделювання процесу організації СПД під час навчання професійного іншомовного спілкування	формування у студентів готовності до особистісного саморозвитку та самовизначення, мотивації до навчання та цілеспрямованої діяльності, здібностей до побудови ними індивідуальної траєкторії розвитку	забезпечення формування у студентів метакогнітивного досвіду оволодіння професійним іншомовним спілкуванням; формування у них здатностей до творчого вирішення різних вправ і завдань на основі використання методу проектів, кейс-методу; методів створення ситуації успіху в пізнавальній і метапізнавальній діяльності; методу запитань, які стимулюють пізнавальні і метапізнавальні процеси; методів використання пізнавальних ігор); методів контролю і самоконтролю в навчанні (метод портфоліо); методи дистанційного навчання
<b>Методичні умови</b>		
свідоме засвоєння студентами знань щодо особливостей організації їхньої СПД під час навчання професійного іншомовного спілкування; оволодіння ними способами і стратегіями успішного самостійного вивчення мови	формування у студентів основ моделювання власного стилю організації їхньої СПД під час навчання професійного іншомовного спілкування; розвиток у них стратегічної компетентності	оволодіння прийомами і стратегіями успішного оволодіння професійним іншомовним досвідом

Закінчення таб. 1

Умови	Характеристика умов	Мета
1	2	3
Розроблення навчально-методичного комплексу з дисципліни, навчально-методичних посібників/ роздавальних дидактичних матеріалів, які створюють умови для активізації СПД студентів під час навчання професійного іншомовного спілкування, розвитку у них навичок самоконтролю і самокорекції	Створення умов для формування індивідуальної траєкторії розвитку у студентів	Формування позиції активного суб'єкта учіння; оволодіння ними засобами самодіагностики
Організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії та спілкування	Формування особистісного (суб'єкт-суб'єктного) стилю взаємовідносин студентів з одногрупниками та викладачами; використання інноваційних моделей організації практичних занять, консультувань; форм організації контролю та самоконтролю	Використання інноваційних моделей організації практичних занять, консультувань; форм організації контролю та самоконтролю, що сприяють встановленню рівноправних партнерських відносин у спілкуванні; урахуванню їхніх ціннісних орієнтацій; використання мережі Інтернет
<b>Особистісно-розвивальні умови</b>		
Формування мотиваційної готовності до самостійного оволодіння професійним іншомовним спілкуванням через організацію спеціальної взаємодії зі студентами для визначення значущості самостійної пізнавальної діяльності у формуванні їх як компетентних фахівців у майбутній сфері діяльності; формування у них потреби до постійного самоудосконалювання набутого мовленнєвого досвіду	Формування мотивів самоактуалізації; сталої мотивації до вивчення іноземної мови;	Стимулювання внутрішніх мотивів учіння; інтересів потреб, прагнення до пізнання; захопленості процесом і результатами навчання; залучення студентів до інноваційних видів і форм діяльності (науково-дослідної роботи, організації проектної діяльності), позааудиторних заходів навчального закладу, програм мобільності студентів
Оволодіння студентами різними способами саморегуляції самостійної навчально-пізнавальної діяльності під час навчання професійного іншомовного спілкування	Формування індивідуального стилю організації СПД під час навчання професійного іншомовного спілкування	Формування умінь і навичок здійснення ефективного управління процесом самонавчання; розвиток здатностей постановки цілей діяльності; стимулювання студентів до вибору форм і методів навчання, визначення змісту і темпу занять
Розвиток творчої активності у процесі виконання проблемно-творчих вправ і завдань, самостійного ініціювання проблем дослідження	Розвиток самоосвітньої компетентності, готовності діяти у нових умовах	Забезпечити реалізацію творчого особистісного потенціалу під час оволодіння ними різними способами організації СПД у процесі навчання професійного іншомовного спілкування; оволодіння ними основами креативної, когнітивної та організаційної діяльності
Формування у студентів навичок роботи з портфоліо, щоденниками досягнень	Реалізація «Я-концепції» у студентів; формування саморефлексивних умінь і навичок; адекватної критичної самооцінки	Систематичне здійснення студентами рефлексивного аналізу результатів їхньої СПД, доцільності використання ними форм і видів робіт; формування відповідальності

технологій (платформи MOODLE, мережі Інтернет); індивідуалізації та різнорівневої диференціації змісту організації СПД під час навчання професійного іншомовного спілкування; впровадження інтерактивного спецкурсу «Культура самоосвітньої діяльності під час навчання професійного іншомовного спілкування»; дидактичної програми організації СПД під час навчання професійного іншомовного спілкування; комплексу різнорівневих завдань, практикумів когнітивного і інтерактивно-діяльнисного типів, елективних факультативів, що уможливають формування ситуації успіху для кожного суб'єкта навчання; удоскона-

лювання системи вправ і завдань, зорієнтованої на оволодіння студентами навчально-стратегічною компетентністю, формування якої є основою успіху самонавчання студентів; розробленні електронних навчально-методичних комплексів, які мають на меті забезпечити формування у студентів індивідуальної траєкторії їхнього розвитку під час навчання професійного іншомовного спілкування. Розроблення варіативних моделей організації самостійної пізнавальної діяльності під час розвитку у студентів професійної іншомовної компетентності є необхідною умовою їх самореалізації та самоактуалізації.

### Список використаних джерел

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Книга 2./ В.И. Андреев// Изд-во Каз.ун-та,1998.- 318с.
2. Духаніна Н. М. Педагогічні умови: сутність, проблеми, види та функції / Н.М. Духаніна // Історико-педагогічні студії: Наук. часопис / [гол. ред. Н.М. Дем'яненко]. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – Вип. 5. – С. 103-105.
3. Немов Р. С. Психология: словарь-справочник: в 2 ч./ Р.С. Немов. – М.: Изд-во ВЛАДОВ-ПРЕСС, 2003. –Ч.2. – 352с.
4. Корогод Т. О. Іншомовне професійне середовище як засіб формування досвіду самостійної пізнавальної діяльності студентів немовних спеціальностей / Т.О. Корогод// Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2015 рік. – К.: Інститут педагогіки, 2015. – 336 с.
5. Петунин О.В. Проблема активизации познавательной самостоятельности обучаемых в зарубежной педагогике./ О. В. Петунин. – Образование в современной школе.- № 3.- 2008.- С. 50-54.
6. Советский энциклопедический словарь. – М.: Сов.энциклопедия, 1991. – 1600 с.
7. Чебровская С. В. Психологические условия формирования самостоятельности студентов / Светлана Владимировна Чебровская : канд. психологических наук: 19.00.07. – Педагогическая психология. – Комсомольск-на-Амуре, 2003. – 157 с.

### References

1. Andreev V.I. Pedagogika tvorcheskogo samorazvitiya. Innovatsionnyy kurs. Kniga 2./ V.I. Andreev// Izd-vo Kaz.un-ta,1998.- 318s. S.72
2. Dukhanina N.M. Pedahohichni umovy: sutnist, problemy, vydy ta funksii / N.M. Dukhanina // Istoryko-pedahohichni studii: Nauk. chasopys / [hol. red. N.M. Demianenko]. – K. : Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova, 2011. – Vyp. 5. – S. 103-105.
3. Nemov R.S. Psihologiya: slovar-spravochnik: v 2 ch. -/ R.S. Nemov. – M.: Izd-vo VLADOV-PRESS, 2003. –Ch.2. – 352s.
4. Korohod T. O. Inshomovne profesiine seredovyshche yak zasib formuvannia dosvidu samostiinoi piznavalnoi diialnosti studentiv nemovnykh spetsialnostei / T.O. Korohod// Anotovani rezultaty naukovo-doslidnoi roboty Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy za 2015 rik. – K.: Instytut pedahohiky, 2015. – 336 s.
5. Petunin O.V. Problema aktivizatsii poznavatelnoy samostoyatelnosti obuchaemykh v zarubezhnoy pedagogike./ O.V. Petunin. – Obrazovanie v sovremennoy shkole.- # 3.- 2008.- S. 50-54.
6. Sovetskiy entsiklopedicheskiy slovar. – M.: Sov.entsiklopediya, 1991. – 1600 s.
7. Chebrovskaya S.V. Psihologicheskie usloviya formirovaniya samostoyatelnosti studentov / Svetlana Vladimirovna Chebrovskaya : kand. psihologicheskikh nauk: 19.00.07. – Pedagogicheskaya psihologiya. – Komsomolsk-na-Amure, 2003. – 157 s.

#### **Корогод Т. А. Теоретические основы моделирования педагогических условий формирования опыта самостоятельной познавательной деятельности студентов неязыковых вузов во время обучения профессиональному иноязычному общению**

*В статье автор осуществляет классификацию комплекса педагогических условий, ориентированных на формирование у студентов неязыковых специальностей опыта самостоятельной познавательной деятельности во время овладения профессиональным иноязычным общением; выделяет задания, которые предвидят их реализацию в свете компетентностной парадигмы обучения и указывает на методологические подходы, необходимые для разработки технологии формирования опыта СПД в процессе развития у них профессиональной иноязычной компетентности.*

*Ключевые слова: педагогические условия; методологические подходы; самостоятельная познавательная деятельность; профессиональное иноязычное общение; технология формирования опыта СПД.*

#### **Korohod T. Theoretical basis of modeling pedagogical conditions of forming the experience of independent cognitive activity of nonlinguistic students during the process of teaching ESP**

*The article is devoted to researching the problem of defining pedagogical conditions that provide forming students as creative personalities in the process of developing their experience of independent cognitive activity while acquiring ESP.*

*The starting point of her research is studying the problem from points of views of different sciences, in particular, Philosophy, Pedagogy, Psychology, Didactics and the Methods of teaching. Thus three directions were founded: philosophical and pedagogical one; didactic and methodical one; psychological and didactic one.*

*Due to the theme of the scientific research a great attention is paid by the author to the theoretical basis of its studying in the field of didactics and the methods of teaching ESP.*

*The author underlines that the basis of methodological research in this direction is the competence paradigm of teaching that foresees integrated combination of individual activity based ; systematic; communicative activity based, sociocultural approaches.*

*The leading pedagogical conditions that provide formation of students' experience of independent cognitive activity, development of "study competence" in the process of learning ESP are: organizational and pedagogical conditions; methodical conditions; personal developing conditions.*

*Each of these conditions has been analyzed by the author in the Table 1.*

*At the end the author stresses the necessity of coexisting of variable models of organizing teaching ESP and developing skills in selflearning to create the conditions for students' selfrealizing and selfactualization.*

Стаття надійшла до редколегії 12.02.2018

УДК 371.134:78(07)

### **Анжеліка КОРОЛЬ**

*кандидат педагогічних наук, доцент  
доцент кафедри педагогіки Криворізького державного вищого  
навчального закладу «Криворізький державний педагогічний університет»,  
м. Кривий Ріг, Україна  
e-mail: Angel4@ua.fm*

## **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

*У статті розглядається проблема використання компетентнісного підходу у формуванні професійної компетенції майбутнього вчителя музичного мистецтва. Аналізуються деякі навчальні дисципліни у структурі підготовки майбутніх учителів музики, питання їх творчої самореалізації. Розглянуто різні підходи до розгляду понять «компетенція», «професійна компетенція», «професійна компетенція майбутнього вчителя музики». Розглянуто сутнісне наповнення понять «інтерактивні технології», «музично-комп'ютерні програми», «мультимедіа», «мультимедійні засоби», використання мультимедійних технологій у музичній освіті. Визначено фахові музичні компетенції, якими повинен володіти майбутній вчитель музичного мистецтва.*

*Ключові слова: компетенція, професійна компетенція майбутнього вчителя музики, інформаційно-комп'ютерні, мультимедійні технології.*

На сучасному етапі розвитку суспільства значно зросли вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема вчителів. Це пов'язано з тим, що традиційна професійна підготовка вчителів вичерпала свої ресурси. Гуманістична парадигма університетської освіти все більше уступає місце новій парадигми XXI століття – інноваційної, яка у повному обсязі враховує компетентнісний підхід, розрахований на формування кваліфікованого фахівця і спрямована на підготовку компетентного вчителя. Тому вищі навчальні заклади України все більше орієнтуються на підготовку кваліфікованих фахівців із високим рівнем професійної компетентності. У свою чергу компетентнісний підхід уособлює інноваційні засади освіти і передбачає підготовку освіченої, духовно багатой, інтелектуально зрілої особистості фахівця, зокрема вчителя музичного мистецтва.

Для проведення системної модернізації освітньої галузі в Україні за останні роки було прийнято низку державних нормативних документів: «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.» (2012), закон України «Про вищу освіту» (2014), «Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 рр.» (2014), Проект закону України «Про освіту» (2016), Концепція «Нова українська школа» (2016), які так чи інакше спрямовані на впровадження інноваційних змін та інноваційних технологій в освіті. Так, в Законі України «Про вищу освіту» передбачається державна підтримка не тільки освітньої, наукової, науково-технічної, але і інноваційної діяльності закладів вищої освіти, а також стверджується, що вона має бути складовою їхнього освітнього процесу [4]. У «Проекти Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 рр.» вважається

необхідним «запровадити єдині стандарти/індикатори знань, умінь і навичок в галузі ІКТ для учнів та викладачів – сумірних з міжнародними показниками: PISA in computer skills, індустріальні міжнародні тести Microsoft Certified Educator тощо» [7]. У Концепції «Нова українська школа» інноваційні перетворення покладено у її основу, а наскрізне застосування інформаційно-комунікативних технологій в освітньому процесі є запорукою успіху нової школи. «Реформування педагогіки загальної середньої освіти передбачає перехід до педагогіки партнерства між учнем, вчителем і батьками, що потребує ґрунтовної підготовки вчителів за новими методиками і технологіями навчання, зокрема інформаційно-комунікативними технологіями» [5].

У психолого-педагогічній літературі висвітлені різні аспекти компетентнісного підходу до підготовки майбутніх фахівців, у тому числі вчителів. Це стосується робіт Н. Бібік, С. Бондар, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Ничкало, О. Пометун, О. Савченко та ін. Л. Васильченко, С. Гончаренко, Н. Ничкало, І. Полубоярина, О. Савченко розглядають питання професійно-педагогічної компетенції. А. Болгарський, Н. Гуральник, Л. Мосол, Т. Пляченко, А. Ростригіна акцентують увагу на питаннях компетентнісного підходу підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Проблеми використання інформаційно-комунікативних технологій у мистецької освіти знайшли відображення у роботах як вітчизняних, так і зарубіжних науковців: Т. Абдрашитова, Н. Белявіна, А. Бондаренко, О. Бордюк, Ю. Дворник, Т. Линник, В. Луценко, Ю. Олійник, О. Чайковської, Т. Турчин та інших. Але проблема впровадження інформаційних технологій у процес підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва розглянуто недостатньо.

Метою статті є аналіз трактування поняття «компетентність», «професійна компетентність», «професійна компетентність майбутнього вчителя музики»; складові професійної компетентності майбутнього вчителя музики; формування інформаційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Існує багато визначень понять «компетентність», «професійна компетентність». Так, у «Законі про вищу освіту» компетентність визначається як «динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [4].

Відмітимо, що у психолого-педагогічній літературі професійна компетентність учителя трактується як властивість особистості, що виявляється в здатності до педагогічної діяльності; єдність теоретичної й практичної готовності педагога до здійснення педагогічної діяльності; спроможність результативно діяти, ефективно розв'язувати стандартні та проблемні ситуації, що виникають у педагогічній діяльності [8, 93–94].

А. Волосенко вважає, що професійна компетентність майбутнього вчителя – це складна інтегративна якість особистості, що включає володіння ним професійними знаннями й уміннями, готовність і здатність реалізовувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості тощо), творчі здібності з метою забезпечення успішної педагогічної діяльності [2, 147–148].

У свою чергу, Л. Беземчук вважає компетентність майбутнього вчителя музики здатністю особистості до професійної діяльності, яка містить результати навчання, виховання й розвитку в установах вищої педагогічної освіти: знання, уміння, особистісні якості, необхідні для виконання професійної інноваційної діяльності в галузі мистецтва відповідно до суспільних вимог [1, 11].

В залежності від мети і завдань дослідження вчені виокремлюють різні види професійної компетентності. Наприклад, виділяють спеціальну, соціальну, особистісну, індивідуальну (А. Маркова); когнітивно-технологічну, методичну, комунікативно-ситуаційну, соціальну, психолого-педагогічну, прогностувально-рефлексивну, аутопсихологічну, інформаційно-технологічну, управлінську, кооперативну, полікультурну, валеологічну, загальнокультурну (О. Біляковська).

Нам більше імпонує зразок складових компонентів професійної компетенції, запропонований Л. Беземчук, яка до ключових компетенцій учителя музичного мистецтва віднесла: комунікативну (ерудиція, культура мовлення, артистизм учителя, вміння налагоджувати взаємодію з учнями), регулятивну (уміння формувати в учнів музичні знання, вміння, навички, застосовувати методику вокальної і хорової роботи з учнями), операційну (навички виконання музичних творів і диригентської техніки на уроці); інтерпретації музичних творів, музичної імпровізації), інтелектуально-педагогічну (уміння створювати на уроці проблемні ситуації, атмосферу зацікавленості, ін.), інформаційну (знання музичної програми, нових методик викладання музики, застосування сучасних методів і технологій мистецької освіти) [1, 13–14].

Як бачимо, професійна компетентність вчителя музики включає до себе єдність теоретичної та практичної підготовки до професійної діяльності. Тому засвоєння майбутнім вчителем музичного



мистецтва теоретичних і практичних дисциплін сприяє оволодінню психолого-педагогічними і музично-історичними знаннями, естетичної сутністю музичного мистецтва, дозволяє набутти виконавських умінь і навичок (основний і додатковий музичний інструмент, хоровий спів, диригування, постановка голосу).

Вивчення психолого-педагогічних дисциплін дає майбутнім вчителям музики знання вікових особливостей учнів різного віку, закономірності, принципи, методи, форми навчального процесу в школі. Музично-теоретичні дисципліни, які є базовою основою навчання студентів музичних факультетів (історія музичного мистецтва, сольфеджіо, гармонія, поліфонія, аналіз музичних творів), спрямовані на формування музичної грамотності, розвиток музичних здібностей, музично-слухових уявлень, розкриття змісту музичного твору, ін. Заняття у хоровому класі формують професійні уміння та навички співу в хорі, управління хоровим колективом. Заняття по постановці голосу спрямовані на розвиток голосового апарату, співацьких здібностей, формуванню вокально-педагогічних умінь.

Таким чином, компетентнісний підхід є важливим чинником професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, розширенню інших професійних компетенцій, значний інтерес до музики, високий рівень методичної підготовки і якісне викладання предмета у перспективі.

Модернізація освіти України неможлива без підготовки педагогічних кадрів нового покоління, формування в них нової культури педагогічної праці, володіння інформаційно-комунікативними технологіями (ІКТ). Уміння поєднувати у навчальному процесі традиційні та інформаційно-комунікативні технології визначають професійну компетентність учителя музики. Вчитель, якій володіє теоретичними знаннями про базові складові комп'ютера, музичне програмоване забезпечення, основи звукорежисури, акустику музичних інструментів, знає, де і як знайти інформацію про музику різних напрямків, жанрів, видатних музикантів, композиторів, використати її таким чином, щоб учні вчилися у нього – може називатися інформаційно-компетентною особистістю.

Одним із засобів інформаційних технологій є технологія мультимедіа, яка у сучасних умовах стає дуже перспективною. Мультимедійні технології є складовою інформаційних технологій, які дозволяють вводити, зберігати, переробляти і відтворювати текстову, аудіовізуальну, графічну, тривимірну та іншу інформацію. Мультимедіа – це технологія, що забезпечує за допомогою технічних і програмних засобів роботу з анімованою

комп'ютерною графікою і текстом, мовою, високоякісним звуком, нерухомими зображеннями і рухомими відео [3].

Дослідження свідчать про те, що використання інформаційних і мультимедійних технологій у навчальному процесі (будь то ВНЗ або школа) сприяє запам'ятовуванню різної інформації на 30–40% і скорочує час навчання майже втричі. Тому їх використання є дуже перспективними і необхідними.

У навчальному процесі ВНЗ для професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва мають входити наступні музично-комп'ютерні програми: енциклопедії, словники, підручники, посібники тощо; звукові і нотні редактори (Sound Forge, Adode Audition, Wave Lab, Final, Sibelius, MuseScore, інші), Інтернет-ресурси, соціальні сервіси Інтернету.

Це необхідно для того, щоб володіння такими програмами, як наприклад Windows Media Player, Winamp та інші, сприяли майбутнім вчителям відтворенню музичних файлів, вибудовуванню списку мелодій, запис у різних форматах, перегляду абстрактних візуальних образів при прослуховуванні музики, пропонованих цими програмами. Програми Magix Musik Maket, MuLab, Orion, FL Studio, Ableton Live та багато інших допоможуть студентам у написанні музики. Програма Final спрямована на написання нотного тексту, його редагування, створення мелодії, аранжування, інструментування музичних творів. Програма Microsoft PowerPoint – (мультимедійна презентація) – прикладна програма для створення і відображення наборів слайдів, в яких текст поєднано з графічними об'єктами, діаграмами, фотографіями, звуковими файлами та анімаційними ефектами.

Для майбутнього вчителя музичного мистецтва важливим є не тільки поширення обсягу знань про ІКТ, мультимедіа, але і оволодіння методами видобування нових знань про них. Тому викладачам доцільно пропонувати студентам розробити мультимедійний проект (МП), до складу якого входять окремі інформаційні ресурси (тексти, малюнки, схеми), фрагменти аудіо-відео файлів, музики та ін. Робота над МП буде сприяти вивченню, розширенню і поглибленню теоретичної бази проектування мультимедіа-технологій, розвитку творчого і критичного мислення студентів, підвищенню ефективності вивчення професійно-теоретичних дисциплін.

У сучасній школі є безліч музичних програм різного призначення. Одні спрямовані на вивчення учнями теорії музики, уміння зрозуміти відомі музичні твори; інші допомагають розвитку і вдосконаленню їх музичних здібностей; треті навчають

проводити елементарний аналіз музичних творів; четверті спрямовані на розширення слухачького досвіду учнів. Наприклад, в початковій школі можуть бути використані наступні музичні програми: Note by Note, Listen Up, Чарівна музична сходи́нка, Музыкальная шкатулка, Нотна грамота, Шарманщик та інші.

Як бачимо, сучасній студент повинен бути обізнаний з безліч музичних програм. Тому при навчанні у ВНЗ викладачі мають навчити студентів не тільки користуватися якоїсь конкретної комп'ютерної програмою, а сформувати у них здатність оволодіти новий професійно важливий програмний продукт і зробити це самостійно. Такий студент і надалі буде цікавитись розробками нових музичних програм, що значно підвищить його професійну майстерність у майбутньої професійної діяльності.

Професійна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва – це результат

творчої професійної діяльності викладачів ВНЗ, спрямованої на формування єдності теоретичної та практичної підготовки студентів до професійної діяльності. Це сприяє оволодінню майбутніми вчителями музики психолого-педагогічними і музично-історичними знаннями, естетичної сутністю музичного мистецтва, дозволяє набутти виконавських умінь і навичок. Впровадження комп'ютерних технологій у музичну освітню галузь забезпечує процес оновлення, оптимізації та більш ефективний вплив на процес музичного навчання.

Подальші перспективи дослідження полягають у розробці та апробації методики формування готовності майбутніх вчителів музичного мистецтва до професійної діяльності з використанням інформаційно-комунікативних і мультимедійних технологій, пошук нових шляхів, засобів, форм навчання, нової організації навчально-виховного процесу у ВНЗ.

### Список використаних джерел

1. Беземчук Л. Забезпечення професійної компетентності майбутнього вчителя музики в умовах магістратури / Л. Беземчук // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: Збірник наукових праць. – Харків : Харк. нац. пед ун-т імені Г. С. Сковороди. – 2012. – Вип. 37. – С. 11-21.
2. Волосенко А. Формування професійної компетентності як важливий чинник творчої самореалізації майбутнього вчителя / А. Волосенко // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2012. – № 6 (Ч. I). – С. 140-149.
3. Дрот В. Л., Новиков Ф. А. Толковый словарь современной компьютерной лексики [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://comp.vslovar.org.ru/603.html>.
4. Закон України «Про вищу освіту» (Відомості Верховної Ради, 2014, № 37-38 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show 1556-18>.
5. Концепція «Нова українська школа» / упор. Л. Гриневич. – К., 2016. – 34 с.
6. Остапенко Н. І. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва / Н. І. Остапенко // Наукові записки. Ніжинський ДПУ ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – Ніжин. – 2015. – С. 53-57.
7. Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років [Електронний ресурс]. – 2015. – Режим доступу: <http://osvita.ua/news/43501>.
8. Скворцова С. О. Професійна компетентність вчителя: зміст поняття / С. О. Скворцова // Наука і освіта. – 2009. – №4. – С. 93-97.

### References

1. Bezemchuk L. (2012) Zabezpechennia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzyky v umovakh mahistratury [Ensuring professional competence of the future teacher of music in the conditions of the Master's Degree course]. Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty: Zbirnyk naukovykh prats [Means of educational and research work: Collection of scientific works]. Kharkiv : Kharkiv national teachers training university of Skovoroda H. S., vol. 37, pp. 11-21.
2. Volosenko A. (2012) Formuvannia profesiinoi kompetentnosti yak vazhlyvyi chynnyk tvorchoi samorealizatsii maibutnoho vchytelia [Formation of professional competence as an important factor in the creative self-realization of the future teacher]. Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia. [Problems of preparing a modern teacher] no. 6 (Ch. I). pp. 140-149.
3. Drot V. L., Novykov F. A. Tolkovy slovar sovremennoi kompiuternoї leksyky [A definition dictionary of modern computer vocabulary] [Electronic resource]. Available at: <http://comp.vslovar.org.ru/603.html>.
4. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» (2014) [The Law of Ukraine «On Higher Education»]. Verkhovna Rada Journal, no. 37-38 [Electronic resource]. Available at: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show 1556-18>.
5. L. Hrynevych (2016) Kontseptsiiia «Nova ukrainska shkola» [Concept «New Ukrainian School» Kyiv. p. 34.
6. Ostapenko N. I. (2015) Kompetentnisnyi pidkhid u profesiyni pidhotovtsi maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Competency approach in the professional training of the future teacher of musical art] Naukovi zapysky. Nizhynskiy DPU im. Mykoly Hoholia [Proceedings. Nizhyn national teachers training university of Mykola Hohol]. Psykholohopedahohichni nauky. [Psychological-pedagogical sciences.] Nizhyn. pp. 53-57.
7. Proekt Kontseptsii rozvytku osvity Ukrainy na period 2015-2025 rokiv [Draft Concept of the Development of Ukrainian Education for the period 2015-2025] (2015) [Electronic resource]. Available at: <http://osvita.ua/news/43501>.
8. Skvortsova S. O. (2009) Profesiina kompetentnist vchytelia: zmist poniattia [Professional competence of the teacher: the content of the concept]. Nauka i osvita [Science and education]. no. 4, pp. 93-97.

**Король А. М. Формирование профессиональной компетенции будущего учителя музыкального искусства**

*В статье рассматривается проблема использования компетентностного подхода при формировании профессиональной компетенции будущего учителя музыкального искусства. Анализируются основные учебные дисциплины в структуре подготовки будущих учителей музыки, вопросы их творческой реализации. Рассматриваются различные подходы к рассмотрению понятий «компетенция», «профессиональная компетенция», «профессиональная компетенция будущего учителя музыки». Рассмотрено содержательное наполнение понятий «интерактивные технологии», «музыкально-компьютерные программы», «мультимедиа», «мультимедийные средства», использование мультимедийных технологий в музыкальном образовании. Определены специальные музыкальные компетенции, которыми должен владеть будущий учитель музыкального искусства.*

*Ключевые слова: компетенция, профессиональная компетенция будущего учителя музыки, информационно-компьютерные, мультимедийные технологии.*

**Korol A. Formation of professional competence of the future teacher of musical art**

*The article deals with the problem of using a competency-based approach in the process of formation of professional competence of the future musical art teachers. The main educational disciplines are analyzed in the structure of the future music teachers' training, as well as the questions of their creative realization. It gives consideration to different approaches to considering of the concepts of «competence», «professional competence», «Professional competence of the future teacher of music». It gets a view of details of the concepts of «interactive technologies», «Music and computer programs», «multimedia», «Multimedia tools», the use of multimedia technologies in musical education. Specific musical competences of the future teacher of the musical art are defined.*

*Keywords: competence, professional competence the future teacher of music, information-computer, multimedia technologies.*

Стаття надійшла до редакції 11.02.2018

УДК 373.5.016:5(477)»19/20»

**Олена КОХАНОВСЬКА**

*кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії  
і методики викладання навчальних дисциплін  
Комунального вищого навчального закладу  
«Херсонська академія неперервної освіти»  
Херсонської обласної ради, м. Херсон, Україна  
e-mail: aninamama.ks@gmail.com*

**КАТЕГОРІЙНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ  
«ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНА ОСВІТА ДІВЧАТ»**

*У статті здійснено категорійний аналіз поняття «природничо-математична освіта дівчат». Зазначено, що існує багато визначень поняття «освіта» та проаналізовано деякі з них. Вказано, що природничо-математична освіта є предметом посиленої уваги сучасної української держави, адже існує певний дисбаланс між знаннями, які надаються підростаючому поколінню та вимогами, що висувуються до молоді роботодавцями. Визначено, що поняття «жіноча освіта» є збірним і з'явилося як самостійна галузь освіти у зв'язку з нерівноправним соціальним становищем жінки у суспільстві. На основі аналізу викладених дефініцій, автором наведено власне тлумачення поняття «природничо-математична освіта дівчат».*

*Ключові слова: освіта, жіноча освіта, природничо-математична освіта.*

На сьогодні Україна знаходиться на етапі реформування всіх соціальних інституцій, в тому числі і системи освіти. Реформи перш за все націлені на створення умов для отримання якісної освіти підростаючим поколінням. У цьому контексті на державному рівні викликає занепокоєння наявний стан природничо-математичної освіти. У зв'язку з цим своєї актуальності набуває

питання комплексного аналізу природничо-математичної освіти як педагогічного феномену та визначення шляхів удосконалення її надання на ринку освітніх послуг в Україні.

Питання природничо-математичної освіти знайшли широкий формат обговорення на загальнодержавному рівні. Так, наприклад, на важливості підвищення її якості наголошено у Державній

програми з розвитку освіти до 2021 року. Розуміючи виключне значення природничо-математичної освіти для розвитку держави, 27 серпня 2010 року було розроблено Концепцію Державної цільової соціальної програми підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 року. Проте, на жаль, дану концепцію так і не було повністю реалізовано.

Аналіз педагогічної літератури свідчить про те, що сьогодні в Україні розпочато ґрунтовне вивчення процесів становлення та розвитку освіти, зокрема жіночої природничо-математичної, від її зародження до початку XXI ст., а саме: проблемам викладання природознавства як системи дисциплін у середній школі присвячені праці Н. Верзіліна, В. Вернадського, Л. Звездіної, А. Мартін, І. Мороз, М. Скиби та ін.; основні аспекти періодизації, методики географічної освіти розглянуті Л. Мельничук, І. Шоробурою та ін.; потенціал хімії та фізики як навчальних дисциплін природничого циклу висвітлено у працях Н. Лукашкової, Н. Сосніцької, І. Туришева, О. Школи та ін.; питання становлення та розвитку математики досліджуються О. Василенко, Т. Довженко, Н. Міськовою, О. Черкасовим та ін.; критичний огляд розвитку початкової освіти в Україні та на Поділлі й Волині зокрема здійснено Т. Гавриленко, О. Драчем, М. Константиною та ін.; конкретні проблеми освітніх закладів Волині, особливості процесу освіти у цьому регіоні досліджували С. Бричок, Т. Джаман, Л. Єршова, В. Омелянчук та ін.; подільські освітні заклади та історія їх розвитку відображена у наукових розвідках І. Боголюбової, В. Гуцал, Т. Конькової, Р. Родіна та ін.; шкільна освіта та особливості викладання природознавства у закладах Київської губернії висвітлена у наукових доробках І. Мороз, М. Скиби, О. Школи та ін.

Переважає більшість цих досліджень розглядає різні аспекти розвитку природничо-математичної освіти, але не висвітлюють повною мірою особливості цього процесу та специфіку саме природничо-математичної освіти дівчат. Саме тому необхідно перш за все приділити увагу уточненню категорійного апарату цього поняття.

Мета статті – проаналізувати та уточнити сутність дефініції «природничо-математична освіта дівчат», розкрити категорійні особливості цього поняття.

Новий етап розвитку українського суспільства створює передумови для вдосконалення системи освіти. Потреба підвищення рівня духовності та освіченості у країні зумовлює активні пошуки вчених щодо ефективних шляхів побудови школи нового типу, орієнтованої на підготовку не тільки компетентної особистості майбутнього фахівця, а

й людини, спроможної здійснювати та організовувати власне життя у гармонії з природою та суспільством, випускника з високим рівнем людського капіталу.

Поняття «освіта» є дискусійним. У психолого-педагогічній літературі представлено широке коло визначень цієї дефініції.

Так, в «Енциклопедії освіти» С. Гончаренка зазначено, що освіта є результатом «засвоєння особистістю певної системи наукових знань, практичних умінь і навичок і пов'язаних із ними того чи іншого рівня розвитку її розумово-пізнавальної і творчої діяльності, а також морально-естетичної культури, які у своїй сукупності визначають соціальне обличчя та індивідуальну своєрідність цієї особистості» [2, 962].

Г. Столяров під терміном «освіта» розуміє цілеспрямовану пізнавальну діяльність людей направлену на удосконалення чи отримання знань. У сучасному світі в період глобалізації ключовими поняттями якості трудових ресурсів виступає рівень освіти, який повинен відповідати досягнутому рівню науково-технічного прогресу. Маючи високий рівень освіти людина краще почувачується на ринку праці [13, 153].

І. Зайченко визначає освіту як «суспільно організований і нормований процес (і його результат) постійної передачі попередніми поколіннями наступним соціально значущого досвіду, який в онтогенетичному плані становлення особистості є її генетичною програмою і соціалізацією». Надаючи своє визначення автор також наголошує на складності та багатоаспектності поняття освіти і надає узагальнене загальноприйняте трактування, що освіта є процесом і результатом засвоєння людиною систематичних знань, умінь і навичок, розвиток розуму та почуттів, формування світогляду та пізнавальних інтересів [5, 17–18].

Подібне визначення знаходимо і в «Педагогічній енциклопедії» І. Каїрова. Він зазначає, що освіта – «процес і результат засвоєння систематизованих знань, умінь та навичок» [10, 142]. Автор також зазначає, що основним шляхом здобуття освіти є навчання в системі різноманітних навчальних закладів.

У Законі України «Про освіту» (2017 р.) зазначено, що «освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей,

виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [6].

У цьому ж документі також зазначено, що кожна особистість має право на якісну і доступну освіту впродовж життя, в тому числі безоплатну.

В Україні створено рівні умови доступу до освіти, ніхто не може бути обмежений у праві на здобуття освіти. Це право гарантується незалежно від віку, статі, раси, стану здоров'я, інвалідності, громадянства, національності, політичних, релігійних чи інших переконань, кольору шкіри, місця проживання, мови спілкування, походження, соціального і майнового стану, наявності судимості, а також інших обставин та ознак.

Право на освіту задеклароване у ст. 53 Конституції України, Європейській конвенції про захист прав людини та основних свобод, Міжнародному пакті про економічні, соціальні і культурні права, інших національних та міжнародних нормативно-правових документах.

Право особи на освіту може реалізовуватися шляхом її здобуття на різних рівнях освіти, у різних формах і різних видів, у тому числі шляхом здобуття дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої, вищої освіти та освіти дорослих [6].

Варто наголосити, що до кінця XIX ст. базовою була лише початкова освіта. Впродовж XIX століття з'явилися нові ступені освіти – середні та старші класи середньої школи. На сучасному етапі у більшості країн середня школа – це основний ступінь в системі освіти.

Одночасно з поширенням мережі закладів освіти удосконалюється їх структура. Кожна країна має свою специфічну систему освіти [11].

Реалізація права особистості на освіту відбувається у спеціально організованих закладах, які у своїй сукупності являють собою систему.

У Законі України «Про освіту» система освіти визначається як «сукупність складників освіти, рівнів і ступенів освіти, кваліфікацій, освітніх програм, стандартів освіти, ліцензійних умов, закладів освіти та інших суб'єктів освітньої діяльності, учасників освітнього процесу, органів управління у сфері освіти, а також нормативно-правових актів, що регулюють відносини між ними» [6].

Дотичним до визначення, наданого в Законі, є тлумачення даного поняття у педагогічному енциклопедичному словнику. В цьому джерелі під системою освіти розуміють сукупність освітніх програм і державних освітніх стандартів різного

рівня і спрямованості; мережу освітніх установ, що їх реалізують; органів управління освітою і підвідомчих їм установ й організацій [11].

У системі освіти одним із її важливих напрямків виступає природничо-математична. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні до 2021 року зазначено, що метою нової української системи освіти, зокрема й природничо-математичної, є «створення умов для розвитку й самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування поколінь, здатних навчатися впродовж усього життя». Основний шлях досягнення повноцінного розвитку майбутнього покоління полягає у наданні якісної природничо-математичної освіти як процес і результат засвоєння учнями систематизованих знань про природу, її закони та природні явища, формування на цій основі цілісного світогляду, наукового мислення, вмінь і навичок наукового пізнання світу, розвиток пізнавального інтересу до сутності природних закономірностей, вироблення умінь практичного застосування набутих знань у житті [9].

Варто відмітити, що природничо-математична освіта включає в себе значну кількість напрямків та областей природничо-наукового знання фізики, хімії, біології, які описують структурні, функціональні, кількісні та послідовні причинно-наслідкові зв'язки матеріальних об'єктів та систем матеріальних об'єктів та систем матеріальних об'єктів в полі часу-простору середовища їх знаходження. Природничо-наукова освіта включає в себе математику як самостійні напрямки та області абстрактного пізнання та як мову та логічний апарат позначень та операцій з позначеннями кількісних та просторових якостей та властивостей явищ, які вивчалися, об'єктів та систем об'єктів різних форм та властивостей. У джерелі також зауважено, що природничо-математична освіта не повинна включати в себе фрагменти гуманітарних та суспільних наук: лінгвістику, психологію, соціологію, педагогіку, юриспруденцію, державу і право, політологію, економіку, фінанси та ін. [4, т. 9, 256].

Розвиток природничо-математичної освіти неодноразово визнавався пріоритетним на національному рівні. Так, 27 серпня 2010 року було схвалено «Концепцію Державної цільової соціальної програми підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 року», в якій було зазначено, що «фундаментальна природничо-математична освіта є одним з основних факторів розвитку особистості, що потребує оновлення її змісту з урахуванням суспільних запитів, потреб інноваційного розвитку науки та виробництва, запровадження сучасних методів навчання, поліпшення якості підготовки та видання навчально-методичної літератури, удосконалення механізмів оцінювання результатів навчальної діяльності. Реформування потребує

також підготовка та система підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів. Отримання якісної шкільної природничо-математичної освіти є однією з найважливіших гарантій реалізації громадянами їх інтелектуального потенціалу, вирішальним фактором утвердження соціальної справедливості та політичної стабільності» [8].

Л. Гуцал у ході аналізу категоріально-понятійного апарату проблеми природничої освіти визначає сутність поняття «шкільна природничо-математична освіта» як «процес і результат набуття учнями загальноосвітньої школи систематизованих знань з основ наук про природу і Всесвіт, формування на їх основі світогляду і розуміння явищ природи, місця і ролі людини у природному середовищі, відповідних теоретичних та практичних умінь і навичок, виховання у них свідомого й бережливого ставлення до природи, прагнення до подальшої самоосвіти шляхом вивчення фізико-математичних та природничо-географічних навчальних предметів, а саме: природознавства, фізики, астрономії, хімії, математики (арифметики, алгебри, геометрії, тригонометрії), біології (ботаніки, зоології, анатомії та фізіології людини, загальної біології), географії» [3, 6]. Як бачимо, дослідниця математику включає в систему природничої освіти, тим самим ототожнюючи природничу підготовку із природничо-науковою.

Окремим напрямком нашого аналізу виступив феномен «жіночої освіти».

І. Черчович, проводячи історичний огляд жіночої освіти в Україні вказує на те, що освіта дівчат є збірним поняттям, яке охоплює комплекс проблем і дискусій навколо навчання дівчат і жінок від початкової до вищої школи. Воно включає в себе питання гендерної рівності й рівного доступу до освіти, проблему роздільного навчання та його релігійного спрямування як звично релевантної до жінок практики. У ширшому контексті тему «жіночої освіти» пов'язують із проблемою подолання бідності, адже освічені жінки набагато рідше вступають у ранні шлюби, виходять заміж проти своєї волі, помирають при дітнародженні, захворюють на інфекційні хвороби і взагалі мають набагато більше можливостей для повноцінного життя [15].

У словнику С. Гончаренка зазначено, що «жіноча освіта виникла як самостійна галузь освіти у зв'язку з нерівноправним соціальним становищем жінки». У виданні зазначається також, що

термін втрачає своє значення в умовах набуття жінками всієї повноти громадянських і політичних прав [1, с. 126].

Питання жіночої освіти стало розглядатися урядом як наслідок усвідомлення ним великої ролі жіноцтва в житті суспільства. Слід зазначити, що бачення цієї ролі в минулих століттях зводилося до визнання того надзвичайного впливу, який жінки мають на своїх чоловіків та на процес виховання дітей. З цього випливала мета, яку ставив уряд перед дівочими інститутами – підготувати освічених матерів сімейств та турботливих дружин [14, 6].

Як окремий напрям освіти жіноча освіта проіснувала до початку ХХ століття до введення в дію «Положення про єдину трудову школу», прийняте у травні 1919 року, що передбачало запровадження безоплатного та спільного навчання дітей обох статей з 8-ми років [7].

Сьогодні жіноча освіта не існує як окремий напрямок, а розглядається в контексті складової гендерних досліджень. Переважно наукові розвідки пов'язані із горизонтальною сегрегацією в освіті (нерівномірний розподіл чоловіків і жінок в економіці та політиці, через що в окремих професіях або окремих економічних галузях чи політичній сфері переважають чоловіки або жінки), наявність якої регулярно вивчається в межах всіх країн світу. Її існування доведено зокрема такими відомими тестами, як PISA та TIMSS. Особливо яскраво вона проявляється у галузі природничо-математичних наук, які довгий час вважалися переважно чоловічою сферою життєтворчості. І не дивлячись на те, що на міжнародному рівні здійснюється багато заходів з метою подолання гендерного розриву в природничо-математичних та технічних науках, все ж він спостерігається і на сьогодні у багатьох країнах світу, в тому числі і в Україні.

Підводячи підсумки зазначимо, що під природничо-математичною освітою дівчат розуміємо спеціально організований цілеспрямований педагогічний процес, результатом якого є засвоєння жінками сукупності знань у галузі природничих та математичних наук, формування відповідних умінь, навичок та компетентностей, відповідно до психологічних особливостей жінок.

Перспективи досліджень у цьому напрямку пов'язуємо із аналізом ступеня дослідженості питання природничо-математичної освіти дівчат у періодичній пресі ХІХ–ХХІ століть.

### Список використаних джерел

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375с.
2. Гончаренко С. У. Енциклопедія освіти / С. У. Гончаренко. – К., 2008. – С. 962.
3. Гуцал Л. А. Розвиток шкільної природничої освіти на Правобережній Україні (друга половина ХІХ – початок ХХ століття) : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Л. А. Гуцал ; Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2010. – 20 с.

4. Естественно-научное образование // Большая советская энциклопедия : [в 30 т.] / гл. ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1969-1978.
5. Зайченко І. В. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, 2-е вид. / І. В. Зайченко. – К. : «Освіта України», 2008. – 528 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://pidruchniki.com/12580426/pedagogika/zmist\\_zagalnoyi\\_osviti](http://pidruchniki.com/12580426/pedagogika/zmist_zagalnoyi_osviti).
6. Закон України про освіту (прийняття від 05.09.2017. Набрання чинності 28.09.2017) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://ru.osvita.ua/legislation/law/2231/>.
7. Історія педагогіки : курс лекцій : навч. посіб. [Електронний ресурс]. – Київ, 2004. – 171 с. – Режим доступу : <http://www.info-library.com.ua/books-book-69.html>.
8. Концепція Державної цільової соціальної програми підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 року, затверджена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 року №1720-р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1720-2010-%D1%80>.
9. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, затверджена Указом президента України від 25 червня 2013 року №344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
10. Педагогическая энциклопедия. Гл.ред.: И. А. Каиров (глав. ред.), Ф. Н. Петров (глав. ред.) [и др.], т.3. – М. : «Советская Энциклопедия», 1966. – 880 с.
11. Поняття системи освіти, принципи її побудови [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://studopedia.com.ua/1\\_53320\\_ponyattya-sistemi-osviti-printsipi-ii-pobudovi.html](http://studopedia.com.ua/1_53320_ponyattya-sistemi-osviti-printsipi-ii-pobudovi.html).
12. Гендерная сегрегация труда // Словарь гендерных терминов [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://a-z-gender.net/gendernaya-segregaciya-truda.html>.
13. Столяров Г. С. Соціальна статистика : навч.-метод. посібник для самост. вивчення дисципліни / Г. С. Столяров, М. Ю. Огай ; Київський національний економічний ун-т. – К. : КНЕУ, 2003. – 195 с.
14. Сухенко Т. В. Жіноча середня освіта в Україні (XIX – початок XX ст.) : автореферат дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 / Т. В. Сухенко. – Київ, 2001. – 20 с.
15. Черчович І. Жіноча освіта в Україні: історичний огляд [Електронний ресурс] / І. Черчович. – Режим доступу : <https://genderindetail.org.ua/season-topic/osvita-i-prosvita/zhinocha-osvita-v-ukraini-istorichniy-oglyad-134122.html>.

### References

1. Honcharenko, S. U. (1997). Ukrainian Pedagogical Dictionary. Kyiv, Ukraine: Lybid [in Ukrainian].
2. Honcharenko, S. U. (2008). Encyclopedia of Education. Kyiv, Ukraine [in Ukrainian].
3. Hutsal, L.A. (2010). Development of School Natural Education in the Right-Bank Ukraine (the second half of the nineteenth and early twentieth centuries). Extended abstract of candidate's thesis. Zhytomyr [in Ukrainian].
4. Prohorov, A. M. (Ed.). (1970). Natural and Scientific Education. The Big Soviet Encyclopedia (Vol. 8). Moscow, Russia: Soviet Encyclopedia [in Russian].
5. Zaychenko, I. V. (2008). Pedagogy. Kyiv, Ukraine: Osvita Ukrayiny. Retrieved from [http://pidruchniki.com/12580426/pedagogika/zmist\\_zagalnoyi\\_osviti](http://pidruchniki.com/12580426/pedagogika/zmist_zagalnoyi_osviti) [in Ukrainian].
6. Law of Ukraine "On education". (2017). Retrieved from <https://ru.osvita.ua/legislation/law/2231/> [in Ukrainian].
7. History of pedagogy. (2004). Course of lectures: tutor manual. Retrieved from <http://www.info-library.com.ua/books-book-69.html> [in Ukrainian].
8. The Concept of the State Target Social Program for Improving the Quality of School Natural and Mathematical Education for the period up to 2015. (2010). Retrieved from <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1720-2010-%D1%80> [in Ukrainian].
9. National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021. (2013). Retrieved from <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> [in Ukrainian].
10. Kayrov, I.A, Petrov, F.N. (Ed.). (1966). Pedagogical Encyclopedia (Vol. 3). Moscow, Russia: Soviet Encyclopedia [in Russian].
11. The concept of education system, the principles of its construction. Retrieved from [http://studopedia.com.ua/1\\_53320\\_ponyattya-sistemi-osviti-printsipi-ii-pobudovi.html](http://studopedia.com.ua/1_53320_ponyattya-sistemi-osviti-printsipi-ii-pobudovi.html) [in Ukrainian].
12. Gender segregation of labor. Retrieved from <http://a-z-gender.net/gendernaya-segregaciya-truda.html> [in Russian].
13. Stolyarov, G. S., Ohay, M. Yu. (2003). Social statistics. Kyiv, Ukraine: Kyiv National Economic University [in Ukrainian].
14. Sukhenko, T.V. (2001). Women's secondary education in Ukraine (nineteenth – early twentieth centuries). Extended abstract of candidate's thesis. Zhytomyr [in Ukrainian].
15. Cherchovych I. Women's Education in Ukraine: Historical Review. Retrieved from <https://genderindetail.org.ua/season-topic/osvita-i-prosvita/zhinocha-osvita-v-ukraini-istorichniy-oglyad-134122.html> [in Ukrainian].

### **Кохановская Е. В. Категорийный анализ понятия «естественно-математическое образование девушек»**

*Статья посвящена категорийному анализу понятия «естественно-математическое образование девушек». Отмечено, что существует большое количество определений понятия «образование», проанализированы некоторые из них. Указано, что естественно-математическое образование является предметом усиленного внимания современного украинского государства, в связи с существованием определенного дисбаланса между знаниями, предоставляемому подрастающему поколению и требованиями, предъявляемыми к молодежи работодателями. Определено, что понятие «женское образование» является собирательным и появилось как самостоятельная отрасль образования в связи с неравноправным социальным положением женщины в обществе. На основе анализа изложенных дефиниций, автором приведено собственное толкование понятия «естественно-математическое образование девушек».*

*Ключевые слова: образование, женское образование, естественно-математическое образование.*

**Kokhanovska O. Definitional analysis of the notion «girls' natural and mathematical education»**

*The article is devoted to the step-by-step analysis of the definition of «girls' natural and mathematical education». It is determined that a special significance within the framework of the educational system reformation becomes the overestimation of existing approaches to the young people training, which also relates to its natural and mathematical component. It is noted that there are a great number of definitions of the concept of «education»; some of these definitions are analyzed in the article. It is pointed out that the terminology has changed with the adoption of the new education law in September 2017, and these changes have not yet been reflected in the base of sources. It is stated that natural and mathematical education is a matter of concern for the modern Ukrainian state, as there is a certain dissonance between the knowledge provided to the younger generation and the employers' requirements put forward to them. The components of children's preparation in educational institutions, which include humanities and natural sciences and mathematics, are identified. The concept of «women's education» is separately analyzed. On the basis of characterization of this concept, it is determined as a collective and independent branch of education in connection with the women's unequal social status in society. The main flourishing of women's education, including natural and mathematical education, took place until the beginning of the twentieth century, namely, until the enactment of the Regulations on a united labour school, after which women's education as a separate area ceased to exist. It is now considered to be a part of gender studies, connected with a gender gap and horizontal segregation, especially with regard to natural and mathematical education. However, it is underlined that even now there are attempts to restore women's education as a separate educational direction, including for the more qualitative assimilation by the girls of natural-science knowledge, including mathematical sciences. The author has represented her own interpretation of the concept of «girls' natural and mathematical education» on the basis of the described definitions' analysis.*

*Key words: education, women's education, natural and mathematical education.*

Стаття надійшла до редколегії 20.02.2018

УДК 371.13 +37.034

**Анжеліка КУРЧАТОВА**

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти  
Миколаївського національного університету  
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна  
e-mail: kurchat67@gmail.com*

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ  
З СІМ'ЄЮ З МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ  
(інноваційні форми роботи)**

*У статті розглядається проблема підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з сім'єю з морального виховання дітей дошкільного віку. Подаються результати теоретичного аналізу, накопиченого в педагогіці вищої школи факультетів та інститутів дошкільної освіти, досвід вивчення особливостей підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з сім'єю з морального виховання дошкільників. Визначено особливості та переваги використання інноваційних форм взаємодії вихователів з сім'ями з морального виховання дітей дошкільного віку. Наводяться приклади інноваційних форм, які можна використовувати під час підготовки майбутніх вихователів у роботі з батьками з морального виховання дітей дошкільного віку.*

*Ключові слова: майбутні вихователі, форми взаємодії з сім'єю, моральне виховання, діти дошкільного віку.*

На сучасному етапі розвитку суспільства у зв'язку з кризою в духовно-моральній сфері особливого значення набуває формування в підростаючого покоління моральної свідомості, стійкої моральної поведінки і моральних почуттів, які відповідають сучасному образу життя. Це спонукає педагогів до пошуку нових, оптимальних форм і методів взаємодії з батьками, адже дошкільний заклад освіти – це перший і основний соціальний інститут для дитини, в якому вона отримує перші знання про добро і зло, перший досвід

спілкування і взаємодії, набуває моральні якості і моральні цінності, пізнає соціальну дійсність; це надійний та авторитетний посередник між сім'єю й навколишнім світом. Сучасному дошкільному закладу освіти потрібен інформаційно підготовлений і компетентний фахівець, який володіє новітніми досягненнями в галузі науки і культури, сучасними методами навчання, а також знайомий з інформаційними технологіями, інноваційними формами, призначеними для взаємодії з батьками, володіє методикою роботи з ними. Актуально



проблемою вищого навчального закладу залишається підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до взаємодії з батьками, формування їх професійної майстерності, набуття якої сприяло б успішній реалізації навчально-виховних завдань та задовольняло високі потреби суспільства у вихованні високоморальної особистості.

Метою статті є вивчення проблеми підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з сім'єю з морального виховання дітей дошкільного віку та використання інноваційних форм роботи у вищому навчальному закладі педагогічного спрямування відповідно до сучасних запитів соціально-педагогічної діяльності в Україні.

Питання професійно-педагогічної підготовки фахівців дошкільної освіти знаходяться в полі зору сучасних дослідників. Науковцями досліджено різні аспекти підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до багатьох видів діяльності: взаємодія з батьками дітей раннього віку (Н. Аксаріна, Г. Борин, Т. Маркова); робота з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку (Т. Алексеєнко, А. Залізняк, В. Постовий, Н. Расказова); педагогічні умови ефективної взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї в екологічному вихованні старших дошкільників (Н. Кот); робота з неблагополучними сім'ями (Т. Жаровцевої); методика взаємодії суспільного і родинного виховання (К. Крутій); підходи до організації педагогічної взаємодії дошкільного навчального закладу та батьків вихованців (М. Машовець) та ін. Сутність педагогічної діяльності майбутнього вихователя, на думку М. Машовець, визначається такими показниками: професійний інтерес до родини дитини, діяльнісний інтерес до вихованця, глибоке проникнення в закономірності його розвитку, допомога кожній дитині в її індивідуальному становленні як особистості [3, 133]. Така внутрішня позиція повинна ґрунтуватися на розумінні необхідності взаємодії з батьками вихованців для досягнення єдності в реалізації мети морального виховання кожної дитини. Проблема підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти до взаємодії з сім'єю з морального виховання дітей дошкільного віку потребує подальшого дослідження.

У психолого-педагогічній літературі взаємодія розглядається як «процес безпосереднього або опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, який породжує їхню взаємну обумовленість і зв'язок» [5, 51]. Взаємодія, за О. Леонтьєвим, це колективна діяльність, яка розглядається не з боку змісту або продукту, а в плані її соціальної організації. [2, 113].

Взаємодія педагогів дошкільного освітнього закладу з сім'єю – це не тільки взаємний обмін

думками, емоціями, переживаннями, а й формування педагогічних знань та вмінь, формування активної життєвої позиції батьків по відношенню до себе, дитини, педагогів. Організація взаємодії дошкільного закладу освіти з сім'єю передбачає: вивчення сім'ї з точки зору її можливостей з морального виховання дитини; допомогу в захисті інтересів дітей; консультативну допомогу батькам, а при необхідності і супроводження сім'ї; складання індивідуальної програми спільних дій педагога і батьків; відстеження й аналіз результатів їхньої спільної виховної діяльності.

У дослідженні А. Залізняк визначено готовність майбутнього вихователя до роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку як складне особистісне утворення, що містить всебічні знання сутності морального виховання старшого дошкільника, характеризується застосуванням необхідних професійно-педагогічних умінь і навичок, включає особистісні якості, що забезпечують високі результати взаємодії вихователів з батьками [1].

Н. Расказовою встановлено, що підготовленість студентів до роботи з батьками – це складне, динамічне явище, що характеризується насамперед обсягом та якістю знань і вмінь, що модифікують у собі специфічні особливості діяльності педагога з батьками в моральному вихованні дітей дошкільного віку [6]. Науковець наголошує на тому, що для успішної роботи з батьками з морального виховання дітей дошкільного віку майбутній вихователь повинен оволодіти комплексом знань провідних педагогічних теорій, законів, закономірностей морального виховання дітей у сім'ї, усвідомити моральний процес у сім'ї як процес управління активним освоєнням дітьми соціально-морального досвіду в процесі пізнання [6].

Підготовку майбутніх вихователів до взаємодії з батьками з морального виховання дітей дошкільного віку визначаємо як частину цілісного педагогічного процесу у вищому педагогічному закладі, який спрямований на розвиток мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до взаємодії з батьками з морального виховання дошкільників, використання досягнень сучасної психолого-педагогічної науки і практики для підвищення ефективності процесу взаємодії з батьками вихованців з метою посилення виховного потенціалу сім'ї [1].

Результатом освітнього процесу у вищому педагогічному закладі є професійна підготовленість майбутніх вихователів до взаємодії з батьками з морального виховання дітей дошкільного віку, під якою розуміємо інтегральну якість, у якій поєднуються мотиваційний, теоретичний і практичний компоненти. Така підготовленість

ґрунтується передусім на усвідомленні значущості взаємодії з батьками з морального виховання дошкільників, системі знань щодо сутності взаємодії з батьками та методики здійснення означеного виду діяльності, практичних умінь та навичок, що забезпечують високі результати у розв'язанні професійних завдань здійснення взаємодії з батьками з морального виховання дітей.

Сьогодні в арсеналі закладу дошкільної освіти існує багато форм взаємодії педагогів та батьків, як традиційних, які широко та давно використовуються у практиці, так і новаторських, нетрадиційних. Взаємодія має будуватися таким чином, щоб у батьків виник інтерес до процесу виховання, потреба добитися успіху, впевненість у своїх силах. Час йде вперед, і тому деякі традиційні форми взаємодії з батьками поступово втрачають свою актуальність. На зміну їм приходять сучасні практичні, мобільні, ефективні форми роботи, які не потребують у батьків великих часових витрат. Це такі форми роботи з батьками, які базуються на використанні персонального комп'ютера і мережі Інтернет: електронна пошта, сайт групи або дошкільного закладу освіти, спільноти в соціальній мережі.

Оскільки від сформованості у студентів уявлень про форми взаємодії з батьками з морального виховання та усвідомлення важливості цієї проблеми залежить від ефективності роботи в означеному напрямку, то у процесі вивчення студентами навчальної дисципліни «Теорія і методика співпраці дошкільного закладу освіти з родинами» було вичитано лекційний курс для набуття студентами знань про традиційні та інноваційні форми взаємодії з батьками з морального виховання дітей. А практичні заняття, індивідуальна робота давали можливість майбутнім вихователям набутти практичних умінь і навичок їх практичного застосування у процесі індивідуального виконання завдань та реалізовувати їх під час педагогічної практики в дошкільному закладі освіти. Впровадження та апробація інноваційних форм співробітництва з сім'ями вихованців покликані забезпечити ефективну взаємодію з сім'єю з морального виховання дітей, формування системи психолого-педагогічної та духовно-моральної підтримки сім'ї, через:

- встановлення партнерських відносин з сім'ями вихованців, об'єднання зусиль для морального виховання дітей, створення атмосфери спільності інтересів;
- активізацію та збагачення виховних умінь батьків, підтримку їх впевненості у власних педагогічних можливостях.

Викладач дає завдання студентам для підготовки до практичного заняття. Необхідно поділитися на підгрупи (в підгрупі по 5 студентів) і роз-

робити сценарій проведення інноваційної форми взаємодії вихователів з батьками. Кожна підгрупа обирає одну інноваційну форму і готує конспект або презентацію, рольову гру:

- дискусійна гойдалка;
- онлайн спілкування з батьками через інтернет-сайт;
- батьківсько-педагогічний хокей (шаховий поєдинок);
- створення електронної книги-порадника для батьків з морального виховання дітей;
- відеоперегляди ситуацій моральної поведінки дітей один з одним з обговоренням;
- створення літопису подій.

Кожний студент обирає завдання за можливостями і за бажанням.

Мета проведення **дискусійної гойдалки**: розгляд студентами (батьками) проблеми з різних сторін (позицій); вибір оптимального варіанту – рішення.

Суть цієї форми роботи – в імітації гойдалки. Партнерами стають дві групи студентів (батьків), які розташовані одна навпроти другої. Обговорення проблеми у вигляді дискусійної гойдалки передбачає почергове прийняття групою на себе обох протиборчих позицій – «за» і «проти». На початку роботи кожна група отримує установку на певну позицію: наприклад, одна група повинна відстоювати позицію, яка виправдовує наприклад (покарання дитини за провину), інша група повинна захищати точку зору, яка заперечує необхідність покарання. Або, наприклад, проблема вживання дитиною нецензурних слів. Які причини цього явища, як запобігти цьому, якою повинна бути реакція батьків на вживання дитиною нецензурних слів? Одна група студентів (батьків) відстоює позицію, що необхідно насварити дитину за вживання нецензурних слів, інша група доводить думку про те, що потрібно не реагувати занадто гостро, а твердо сказати дитині: «У нашій родині такі слова не вживають, це не правильно», – і запропонувати дитині інший варіант. Після пропозиції необхідно обговорити питання: учасники почергово висловлюються з даної проблеми, – «гойдалка» починає свій рух. На першому етапі роботи групи студентів (батьків) опрацьовують надані в їх розпорядження матеріали, що підтримують ту чи іншу точку зору, потім викладають її і намагаються переконати один одного в справедливості своєї позиції. На другому етапі завдання кожної групи змінюється на протилежне (по аналогії з гойдалками, які здійснюють хід у протилежний бік). Кожна група відстоює тепер точку зору недавніх опонентів. Викладач стежить за тим, щоб групи не повторювалися в своїй аргументації, а знаходили нові аспекти, відтінки,

нюанси, доводи. Навмисна зміна позицій виконує дуже важливу функцію – вона сприяє розвитку гнучкості в суперечці, вміння подивитися на ситуацію очима опонента, зважити всі «за» і «проти», перш ніж буде прийнято рішення. Нарешті, на третьому етапі обидві групи шукають погоджену позицію, об'єднуючи всі наявні відомості.

Заохочуючи, коректуючи, направляючи, посилюючи висловлювання студентів, викладач підтримує хід дискусійної «гойдалки», поки йому не здасться, що сили студентів вичерпані. Він зупиняє «гойдалку» і підводить підсумок дискусії.

Метою **батьківсько-педагогічного шахового поєдинку** (хокею) є психолого-педагогічна просвіта батьків з морального виховання дітей: вибір найкращого варіанта відповіді для вирішення моральної педагогічної ситуації. Дана форма аналогічна дискусійній гойдалці. Студенти (батьки) діляться на 2 команди, їм пропонується вибрати, якими шаховими фігурами вони гратимуть. Далі, учасникам шахової гри (командам) дається однакове завдання – розв'язати проблемну педагогічну ситуацію. Після обговорення, вислуховується думка кожної команди. Викладач зачитує думки педагогів, психологів на дану проблему і вибирає найбільш наближений варіант відповіді команд. Ця команда робить наступний хід у шаховій грі. В результаті дискусій з проблем студентів розширюються світоглядні позиції, утворюються переконання, розширюються творчі здібності, формується професійна гнучкість.

Оформлення **літопису подій** (підготовка матеріалів о цієї форми роботи здійснюється у продовж педагогічної практики) здійснюється з метою познайомити батьків з успіхами, досягненнями дитини в поведінці, міжособистісному спілкуванні з однолітками за минулий тиждень (місяць). Це може бути і «чарівне слово», сказане дитиною, і здійснений учинок, – все нове, що проявила дитина у стосунках з дорослими й однолітками. Студент оформлює альбом – літопис подій, веде записи в ньому.

Дана форма носить інформаційний характер. Батьки дізнаються про свою дитину іноді «кумедні» речі, за бажанням, стають «журналістами» даного альбому – доповнюють його історіями, які відбулися з дитиною вдома. У свою чергу, і студенти і педагоги дізнається про поведінку дитини в різних громадських місцях.

Одне із найцікавіших завдань для майбутніх вихователів – **розробити сценарій онлайн спілкування** з батьками з морального виховання дітей. Мета: допомогти батькам знайти шляхи до розуміння поведінки дитини; збагатити батьківську компетентність через підвищення рівня поінфор-

мованості про моральне виховання дітей у сім'ї.

Так, варіант онлайн спілкування з батьками з морального виховання дітей може відбуватися за таким планом:

- стилі сімейного виховання;
- умови формування духовно-моральної культури дитини;
- часте «не можна», як діяти?;
- основні виховні впливи;
- два значення морального виховання: спеціально організовані виховні зусилля і сукупність стосунків, що оточують дитину.

Окремі студенти виконували індивідуальне довготривале завдання розробити електронну книгу-порадник для батьків з метою здійснювати педагогічну просвіту поміж батьків з морального виховання та посилити роль батьківського виховання у формуванні в дітей моральних суджень, моральної свідомості й самосвідомості, моральних почуттів, розвитку саморегуляції поведінки відповідно до встановлених норм і правил, які мають стати внутрішніми орієнтирами. Даний посібник включає розроблені студентами поради, пам'ятки для батьків, дитячі заповіді для мам, татусів, бабусь і дідусів, записані вирази, що боляче травмують дитячі душі; вирази, які бажано частіше вживати у спілкуванні з дитиною, помилки, яких слід уникати у спілкуванні з дитиною, відповіді на актуальні запитання (чого вчать сучасні мультфільми?; які наслідки має насилля в сім'ї?; як відмовити дитині?). Електронна книга-порадник містить список рекомендованої літератури для батьків з морального виховання дітей. Позитивним моментом таких підручників є їхня мобільність і доступність, можливість постійного оновлення інформаційного матеріалу, можливість включати в них сучасні способи представлення інформації (в тому числі мультимедійні), можливість «скинути» електронну версію підручника на знімний носій. Працюючи з електронним посібником індивідуально, батьки отримують можливість більш глибоко завоювати і розуміти запропоновану інформацію.

Одним з індивідуальних творчих практичних завдань для студентів, обізнаних з інформаційно-комунікаційними технологіями, є створення **макету сайт-сторінки** для взаємодії з батьками з морального виховання дітей. На такому сайті викладають на загальний огляд велику кількість різноманітної інформації з морального виховання (анкети, тези, консультації, поради). Студенти продумано створюють вкладки на сайті, наприклад: домашнє завдання, фотоальбом, інформація про групу, корисні поради, обмін досвідом, пошук нових ідей та ін. Спілкування з батьками через соціальну мережу – це сучасно, ефективно, оперативно і не вимагає багато додаткового часу в батьків.

Таким чином, сьогодні вимагає забезпечення належної підготовки майбутніх вихователів, оскільки їх професіоналізм, фахова компетентність, використання інноваційних форм взаємодії з сім'ями вихованців визначають рівень освіченості батьків та сприяють моральному вихованню дошкільників. Індивідуальні і групові завдання були спрямовані на розвиток мотивації та інтересу до професійної діяльності, стимулювали до взаємодії з сім'ями з морального виховання дітей.

У процесі виконання дослідницьких завдань розвивалися самостійність, активність, творчий підхід майбутніх вихователів до педагогічної діяльності, формувалася їхня соціально-моральна позиція, збагачувався досвід взаємодії з сім'єю з морального виховання дітей дошкільного віку. Запропоновані для майбутніх вихователів завдання можна рекомендувати до використання під час проведення практичних занять у контексті вивчення дисциплін педагогічного циклу.

### Список використаних джерел

1. Залізник А.М. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А.М. Залізник. – К., 2009. – 20 с.
2. Леонтьев А.А. Общественно-педагогическое исследование // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – с.106-123.
3. Машовець М.А. Сучасні підходи до організації педагогічної взаємодії дошкільного навчального закладу та батьків вихованців / М.А. Машовець // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. праць. Наукові записки РДГУ. – 2011. – Вип. 2(45).
4. Мардарова І. К. Підготовка майбутніх вихователів до використання комп'ютерних технологій в організації пізнавальної діяльності старших дошкільників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «дошкільна педагогіка» / І. К. Мардарова. – Одеса, 2012. – 240 с.
5. Психолого-педагогический словарь / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: «Современное слово», 2006. – 928 с.
6. Рассказова Н.П. Подготовка студентов к работе с родителями по нравственному воспитанию детей дошкольного возраста / Н.П. Рассказова. – М.: МПГУ, 1998. – 16 с.

### References

1. Zaliznyak A.M. Pidgotovka majbutnikh vykhovateliv do roboty z batkamy z moralnogo vykhovannya ditej starshogo doshkilnogo viku: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : specz. 13.00.04 «Teoriya i metodyka profesiynoy osvity» / A.M. Zaliznyak. – K., 2009. – 20 s.
2. Leontev A.A. Obshhenie kak ob'ekt psihologicheskogo issledovaniya // Metodologicheskie problemy socialnoj psihologii. – M.: Nauka, 1975. – s.106-123.
3. Mashovecz M.A. Suchasni pidhody do organizaciyi pedagogichnoyi vzayemodiyi doshkilnogo navchalnogo zakladu ta batkiv vykhovanciv / M.A. Mashovecz // Onovlennya zmistu, form ta metodiv navchannya i vykhovannya v zakladakh osvity : zb. nauk. pracz. Naukovi zapysky RDGU. – 2011. – Vyp. 2(45).
4. Mardarova I. K. Pidgotovka majbutnikh vykhovateliv do vykorystannya kompyuternykh tehnologij v organizaciyi piznaval'noyi diyal'nosti starshyh doshkilnykiv : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : specz. 13.00.08 «doshkilna pedagogika» / I. K. Mardarova. – Odesa, 2012. – 240 s.
5. Psihologo-pedagogicheskij slovar / sost. E.S. Rapacevich. – Minsk: «Sovremennoe slovo», 2006. – 928 s.
6. Rasskazova N.P. Podgotovka studentov k rabote s roditeljami po npravstvennomu vospitaniju detej doshkolnogo vozrasta / N.P. Rasskazova. – M.: MPGU, 1998. – 16 s.

#### **Курчатова А. В. Подготовка будущих воспитателей к взаимодействию с семьей по нравственному воспитанию детей дошкольного возраста (инновационные формы работы)**

*В статье рассматривается проблема подготовки будущих воспитателей к взаимодействию с семьей по нравственному воспитанию детей дошкольного возраста. Представлены результаты теоретического анализа, накопленного в педагогике высшей школы факультетов и институтов дошкольного образования, опыт изучения особенностей подготовки будущих воспитателей к взаимодействию с семьей по нравственному воспитанию дошкольников. Определены особенности и преимущества использования инновационных форм взаимодействия воспитателей с семьями по нравственному воспитанию детей дошкольного возраста. Приводятся примеры инновационных форм, которые можно использовать воспитателям в работе с родителями.*

*Ключевые слова: будущие воспитатели, формы взаимодействия с семьей, нравственное воспитание, дети дошкольного возраста.*

#### **Kurchatova A. Training of future educators for interaction with family on moral upbringing of preschool children (innovative forms of work)**

*This article deals with the problem of future educators training for interaction with the family on moral upbringing of preschool age children. The results of theoretical analysis accumulated in the pedagogy of the higher schools' faculties and institutes of preschool education, the experience of studying the peculiarities of the training of future educators for interaction with the family on the moral education of preschool children are presented. The peculiarities and advantages of using innovative forms of interaction between educators and families on moral education of preschool children are determined. Examples of innovative forms that can be used by educators in working with parents are given.*

*Key words: future educators, forms of interaction with family, moral education, children of preschool age.*

Стаття надійшла до редколегії 12.02.2018

УДК 811.111

## Ирина ЛИТВИНЕНКО

кандидат педагогических наук, ассистент кафедры  
английского языка в судовождении  
Херсонской государственной морской академии, г. Херсон, Украина  
e-mail: irchik920@gmail.com

### РОЛЬ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В МОРСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

*Целью статьи является проанализировать предметно-языковое обучения в морских учебных заведениях. Устанавливается актуальность и новизна исследования. Описываются механизмы реализации предметно-языковой интегрированной методики при обучении будущих моряков, необходимые для достижения эффективности данного обучения. Рассматриваются особенности и преимущества методики предметно-языкового обучения в морских учебных заведениях; характеризуются основные составляющие методики предметно-языкового обучения в морских учебных заведениях; рассматриваются методические приемы предметно-языкового обучения будущих моряков; описывается роль преподавателя и учащегося в данной методике.*

*Ключевые слова:* предметно-языковое обучение, морские учебные заведения, содержание, язык, сознание, культура, взаимосвязь.

Касательно, международной конвенции о подготовке и дипломированию моряков и несении вахты (англ. International STCW Convention): «все офицеры, которые несут вахту, должны хорошо владеть устной и письменной формой английского языка. Адекватное знание английского языка, должно позволять моряку использовать навигационные карты и другие морские публикации, понимать метеорологическую информацию и сообщения о безопасности и эксплуатации судна, общаться с другими судами, береговыми станциями и центрами СДС и выполнять обязанности должностного лица также с помощью интернационального экипажа, включая возможность использования и понимания стандартных морских коммуникативных фраз (IMO SMCP)» [7]. Анализ показывает, что владение английским языком должен тесно интегрироваться с профессиональными предметами для достижения требований международной морской организации.

Сравнительный анализ показывает, что страны по-разному пытаются решать проблему повышения эффективности языковой подготовки. Одним из приемов, чья популярность возрастает в ряде стран в последнее время, является прием предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL), при котором иностранный язык используется при изучении неязыковых дисциплин (история, география, физика, медицина, механика).

Методику предметно-языкового интегрированного обучения в учебных заведениях многих стран реализуют очень активно, а именно: Болгария, Венгрия, Кипр, Греция, Бельгия [6, 24]. По

этой методике в билингвистических школах ведется обучение таких предметов как, история, география, биология, философия, а для реализации учебного процесса используются английский, немецкий, французский, испанский и др. языки. Данная методика используется в высших учебных заведениях, что позволяет подготовить не только специалистов в определенных профессиональных областях, но и специалистов, владеющих иностранными языками.

Специфика данного подхода заключается в том, что «язык становится инструментом изучения неязыкового предмета, в котором и язык, и предмет играют совместную роль» [9, 58]. При этом внимание акцентируется как на содержании специальных текстов, так и на необходимой предметной терминологии. При этом язык интегрирован в программу обучения, а необходимость погружения в языковую среду для возможности обсуждения тематического материала значительно повышает мотивацию использования языка в контексте изучаемой темы.

Анализ последних исследований и публикаций, таких ученых, как А.Е. Крашенинникова, Т. А. Лалетина, И.И. Филипович, D. Coyle, A. Maljers привели к тому, что проблему предметно-языкового обучения в морских учебных заведениях и его реализацию ранее не рассматривалась, что несет актуальность и новизну данного лингвотодического феномена и нашей публикации.

Автор статьи «The relevance and potential of content and language integrated learning (CLIL) for achieving MT+2 in Europe» Дэвид Марш считает,

что «Предметно-языковое интегрированное обучение относится к любому сфокусированному на двух предметах образовательному контексту, в котором дополнительный язык, т.е. не основной язык, на котором ведется весь курс обучения, используется как средство при обучении неязыковому предмету». По мнению автора, данный метод позволяет осуществлять обучение на двух предметах одновременно, хотя основное внимание может уделяться либо языку, либо неязыковому предмету [10]. Согласно мнению профессора До Койла, методика интегрированного обучения предмету и языку в вузе связана, прежде всего, с широким использованием английского языка в качестве «доминирующего» языка преподавания в европейских вузах. На основе опыта предметного преподавания на дополнительном (в большинстве случаев, английском) языке профессор выделил три модели [6, 25]:

Модель С1: Многоязычное обучение (Plurilingual education). При интегрированном обучении более чем один язык используется в различные годы обучения и при преподавании разных предметов. По завершению обучения по такой модели студент приобретает профессиональные знания на нескольких языках. Такая модель является престижной формой обучения, которая призвана привлечь наиболее целеустремленных и одаренных студентов из различных стран [5, 162].

Модель С2: Вспомогательное / дополнительное интегрированное обучение предмету и языку (Adjunct CLIL). Преподавание языка проходит параллельно преподаванию предметов, при этом упор делается на развитие знаний и умений для использования языка для обеспечения мыслительных процессов высшего порядка. Преподавание языка связано со специальными областями, преподаватели языка входят в структурные подразделения по преподаванию специальностей, их роль – внешняя поддержка при обучении специалистов. Студенты при овладении специальностями приобретают умение использовать язык CLIL для работы по их специальности [5, 162].

Модель С3: Предметные курсы с включением языковой поддержки (Language-embedded content courses). Программы обучения специальности разрабатываются с точки зрения развития и языковых навыков. Обучение проводится как преподавателями-предметниками, так и специалистами в области обучения языкам [5, 163]. Студент даже с плохим знанием языка обучения получает поддержку в течение всего процесса обучения, что делает возможным овладение как предметом, так и языком его преподавания. Модель подходит

для обучения студентов с различным языковым и культурным фоном.

Модель С1 реализуется только в вузах определенной специализации (например, бизнес и управление), а модели С2 и С3 являются наиболее распространенными. В силу работы с интернациональным экипажем, где рабочим языком является английский, поэтому целесообразно реализовать смешанную модель преподавания с общей и специальной поддержкой развития языковой компетенции студентов.

В данной статье мы рассмотрим особенности и преимущества методики предметно-языкового обучения в морских учебных заведениях; охарактеризуем основные составляющие методики предметно-языкового обучения в морских учебных заведениях; рассмотрим методические приемы предметно-языкового обучения будущих моряков; опишем роль преподавателя и учащегося в данной методике.

Использование данной методики на практике позволяет выделить ее плюсы в учебном процессе будущих моряков. Одним из основных плюсов данной методики является повышение мотивации к изучению иностранного языка в обучающихся [1, 223]. Изучение языка становится более целенаправленным, так как язык используется для решения конкретных профессионально-коммуникативных задач. Все учебные предметы изучаются через иностранный язык (английский) – контекстуализация в предметном материале; фокус меняется с языка, как средство культуры, на язык, как средство общения. Попадая в ситуацию общения на иностранном языке, курсанты оказываются неспособны показать свои знания в профильных областях таких как: «Навигация и лоция», «Теория и строение судна», «История судоходства», «Метеорология», «Медицина» и т.д. без знаний иностранного языка. А значит, они не имеют возможности общения в профессиональном контексте. Таким образом, умение общаться, на иностранном языке в профессиональном контексте, становится приоритетным. Кроме того, курсанты имеют возможность лучше узнать и понять культуру изучаемого языка, так как работают непосредственно среди интернационального экипажа, что ведет к формированию социокультурной компетенции курсантов. Будущие моряки пропускают через себя достаточно большой объем языкового материала, что представляет собой полноценное погружение в естественную языковую среду.

Необходимо также отметить то, что работа над различными темами позволяет выучить специфические морские термины, определенные

языковые конструкции, что способствует пополнению словарного запаса обучающегося предметной терминологией и подготавливает его к дальнейшему изучению и применению полученных знаний и умений.

Сравнивая коммуникативный подход в обучении курсантов морских заведений английскому языку, который предписан модельным курсом 3.17 международной морской организацией, с предметно-языково интегрированным отметим следующее. Целью первого является – коммуникация, предметно-языкового – лингво-предметная взаимосвязь. При коммуникативном подходе учебный материал подбирается согласно потребностям курсантов, в то время, как предметно-языкового основывается на контекстуализации определенного специального предмета, что даёт возможность не только преодоления лингвистическо-коммуникативного барьера, но и когнитивно-смыслового. Задания при коммуникативном подходе отображают реальную коммуникацию, для мотивации студентов, в интегрированном – на решении проблемы или аутентичные задания основаны на аутентичном материале (в нашем случае на морских публикациях: судовая документация, навигационные карты, морские журналы). Следует отметить, что коммуникативный подход акцентирует внимание на коммуникативном взаимодействии, а предметно-языковой на общей языковой компетенции учащегося. В обоих подходах роль курсанта в обучении приоритетная [7; 8].

При изучении проблемы предметно-языкового обучения в морских учебных заведениях нами было выявлено ряд преимуществ данной методики, а именно: развитие профессионального/академического владения языком; развитие познавательных навыков (способность адекватно выражать сложные мыслительные процессы); работа в малых группах, которая способствует количественному и функциональному охвату языка студентов; деятельность, основанная на задачах, обеспечивает содержательную и достоверную связь, которая является функциональной и актуальной для потребностей курсантов.

Следует отметить, что при проектировании курса обучения на основе данной методики необходимо учитывать 4 «К» методики CLIL: content (содержание – интеграция содержания через учебный план), communication (общение – непосред-

венные идеи, мысли, ценности), cognition (мыслительные способности – творчество, мышление более высокого порядка и обработки знаний), culture (культурологические знания – интерпретация и понимание значимости языка) [2; 3].

С методической стороны, следует подбирать аутентичные, сложные, значимые учебные материалы. Детальный вид чтения, как один из видов деятельности на занятии для снижения когнитивной и лингвистической нагрузки содержимого. Фокусировать внимание на эффективное пересечение контента, познания и языка на занятии английского языка для будущих моряков. Следить за взаимодействием в классе, которое уравновешивает слушание и разговор иноязычной профессиональной речи для курсантов морских заведений. Обучение языку следует осуществлять на основе задач, которое способствует курсантов к взаимодействию и приводит к эффективным результатам.

Для реализации предметно-языкового интегрированного обучения в морских учебных заведениях необходимы высококвалифицированные преподаватели, которые должны брать во внимание как язык, так и содержание преподаваемого материала. Необходима систематическая взаимосвязь преподавателей спец предметов и английского языка для полного понимания и осознания изучаемого материала. Преподавателям иностранного языка следует продумывать аутентичные, интерактивные задания, задействуя все виды речевой деятельности. При оценивании знаний курсантов необходимо брать во внимание два аспекта: язык и содержание.

Таким образом, анализ состояния исследуемой проблемы показывает, что предметно-языковое интегрированное обучение в морских учебных заведениях как один из полилингвальных подходов является одним из эффективных механизмов формирования профессиональной компетенции будущего моряка. Эффективность процесса формирования профессиональной компетенции будущего моряка во многом обусловлена овладением ими знаниями, умениями и навыками в аспекте предметно-языкового интегрированного обучения.

Перспективой дальнейшего нашего исследования будет проблема системы оценивания при предметно-языковом интегрированном обучении будущих моряков на занятиях английского языка.

#### Список использованных источников

1. Киргуева Ф. Х. Подготовка учителя начальных классов в системе многоуровневого образования на основе компетентностного и полилингвального подходов [Текст]: дисс. ... докт. пед. наук / Ф. Х. Киргуева. – Владикавказ, 2010. – 424 с.
2. Лалетина Т. А. Интегрированный подход и использование предметно-языковой интеграции при обучении иностранному языку / Т. А. Лалетина. – 2014. – [Электр. ресурс]. – Режим доступа : [http://elib.sfukras.ru/bitstream/2311/8574/1/3\\_Laletina\\_T%5B1%5D.A.pdf](http://elib.sfukras.ru/bitstream/2311/8574/1/3_Laletina_T%5B1%5D.A.pdf).

3. Лаптева Т. Г. Некоторые аспекты использования методики CLIL при обучении иностранным языкам / Т. Г. Лаптева // Интерэкспо ГЕО-Сибирь – 2012 : Материалы VIII Междунар. науч. конгр. (10-20 апр. 2012 г.). – Новосибирск : СГГА, 2012. – Т. 1. – С. 231–233.
4. Романова С. А. Обучение иностранным языкам в свете реализации общеевропейской концепции плюрилингвизма / С. А. Романова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 9 (39). – Ч. 1. – С. 142-144.
5. Ball P. Teacher Training for CLIL in the Basque Country: the Case of Ikastolas – An Expediency Model / P. Ball, D. Lindsay // CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training. – Newcastle : Cambridge Scholars, 2010. – P. 162–187.
6. Coyle D. Content and Language Integrated Learning / D. Coyle, P. Hood, M. Marsh. – Cambridge : Cambridge University Press, 2010. – P. 24–25.
7. IMO Model Course 3.17. Maritime English. – London : International Maritime Organization, 2015.
8. Lasagabaster D. Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses / D. Lasagabaster // The Open Applied Linguistics Journal. – 2008. – № 1. – P. 31–42.
9. Lorenzo F. The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project / F. Lorenzo, S. Casal, P. Moore // Applied Linguistics. – 2009. – № 31. – P. 418–442.
10. Maljers A. The CLIL Compendium [Electronic resource] / A. Maljers, D. Marsh, D. Coyle and others. – Access mode: <http://www.clilcompendium.com>.
11. Marsh D. CLIL/EMILE-The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential / D. Marsh. – Strasbourg : European Commission, 2002.
12. Marsh D. The relevance and potential of content and language integrated learning (CLIL) for achieving MT+2 in Europe submitted to European Commission DG EAC in September 2002 [Electronic resource] / D. Marsh. – Access mode : <http://userpage.fuberlin.de/elc/bulletin/9/en/marsh.html>.

### References

1. Kyrgyzeva F. H. (2010). Podgotovka uchitelia nachalnykh klassov v sisteme mnogourovnevo obrazovaniia na osnove kompetentnosnogo i polilingvalnogo podhodov [Training of primary school teachers in a multi-level education system based on competence and polylingual approaches]. (Dissertation). Vladikavkaz: Russia. [in Russian]
2. Laletina T. A. (2014). Integrirovanyi podhod v ispolzovanii predmetno-yazykovoii integratsii pri obuchenii inostranomu yazuku [An integrated approach and the use of subject-language integration in teaching a foreign language]. Retrieved from [http://elib.sfukras.ru/bitstream/2311/8574/1/3\\_Laletina\\_T%5B1%5D.A.pdf](http://elib.sfukras.ru/bitstream/2311/8574/1/3_Laletina_T%5B1%5D.A.pdf). [in Russian]
3. Lapteva T. G. (2012). Nekotoryie aspekty ispolzovaniia metodiki CLIL pri obuchenii inostranym yazykam [Some aspects of using the CLIL methodology for teaching foreign languages]. Mezhauch.konf. Geoprostranstvo v sotsialnom ekonomicheskom prostranstve (pp. 231-233). Novosibirsk: Interekspo GEO-Sibir. [in Russian]
4. Romanova S. A. (2014). Obuchenie inostranym yazykam v svete realizatsii obscheevropeiskoi kontsepcii plurilingvizma [The teaching of foreign languages in the light of the realization of the pan-European concept of plurilingualism]. Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki, № 9 (39), 142-144. [in Russian]
5. Ball P. (2010). Teacher Training for CLIL in the Basque Country: the Case of Ikastolas. CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training. D. Lasagabaster and Y. Ruiz de Zarobe (Eds.). Newcastle, Cambridge Scholars, 162–187. [in English]
6. Coyle D. (2010). Content and Language Integrated Learning. Cambridge. Cambridge University Press, 24–25. [in English]
7. IMO Model Course 3.17. Maritime English. (2015). London, International Maritime Organization. [in English]
8. Lasagabaster D. (2008). Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses. The Open Applied Linguistics Journal, 1, 31–42. [in English]
9. Lorenzo F. (2009). The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project. Applied Linguistics, 31, 418–442. [in English]
10. Maljers A., Marsh D., Coyle D., Hartiala A.K., Marsland B., Pérez-Vidal C., Wolff D. (2002) The CLIL Compendium. Retrieved from: <http://www.clilcompendium.com> [in English]
11. Marsh D. (2002). CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. Strasbourg, European Commission. [in English]
12. Marsh D. (2002, September). The relevance and potential of content and language integrated learning (CLIL) for achieving MT+2 in Europe submitted to European Commission DGEAC. Retrieved from : <http://userpage.fuberlin.de/elc/bulletin/9/en/marsh.html>. [in English]

#### **Литвиненко І. Ю. Роль предметно-мовного інтегрованого навчання в морських навчальних закладах**

*Метою статті є проаналізувати предметно-мовне навчання в морських навчальних закладах. Встановлюється актуальність і новизна дослідження. Описується механізми реалізації предметно-мовної інтегрованої методики при навчанні майбутніх моряків, необхідні для досягнення ефективності даного навчання. Розглядаються особливості та переваги методики предметно-мовного навчання в морських навчальних закладах; характеризуються основні складові методики предметно-мовного навчання в морських навчальних закладах; розглядаються методичні прийоми предметно-мовного навчання майбутніх моряків; описується роль викладача і учня в цій методиці.*

*Ключові слова: предметно-мовне навчання, морські навчальні заклади, зміст, мова, свідомість, культура, взаємозв'язок.*

#### **Lytvynenko I. Role of the content language learning at maritime educational institutions**

*The purpose of the article is to analyze content-language learning in maritime educational establishments. The relevance and novelty of the research are determined. The mechanisms of realization of the content-linguistic integrated methodology are described in the training of future seamen, necessary for the achievement of this*



*training effectiveness. The peculiarities and advantages of the content-linguistic learning method in marine educational institutions are considered. They are: development of vocational/academic language proficiency; development of cognitive skills (the ability to express complex thought processes appropriately); focus on the process of learning rather than the outcome; small group work that promotes quantity and functional scope of students' language output; task-based activities provide meaningful and authentic communication that is functional and relevant to the students' needs; opportunities for real meaning negotiation with teacher, which arises in the course of the pressure to produce comprehensible output. The main components of the content-language learning in maritime educational institutions are characterized Content – integrating content from across the curriculum; Cognition – creativity, higher-order thinking and knowledge processing; Communication – mediating ideas, thoughts and values; Culture – interpreting and understanding significance of language. The methodical techniques of content -linguistic learning of future sailors are considered. Collaboration between teachers (Language Ts and Subject Ts); The principles of performance-based testing should be applied; To provide an interactive and learner-centered pedagogical approach; Teachers should expose students to an appropriately demanding input (by selecting, adapting and scaffolding it); Teachers should employ higher-order thinking interactive activities; Teachers should elicit output production; The assessment should take both factors (language and content) into account.*

*Key words: subject-language education, marine educational establishments, content, language, consciousness, culture, interconnection.*

Стаття надійшла до редколегії 17.01.2018

УДК 793.3-053.4/6:[37.015.31:7

**Тетяна ЛУГОВЕНКО**

*кандидат мистецтвознавства,*

*старший викладач кафедри хореографії*

*Відокремленого підрозділу «Миколаївська філія Київського національного університету*

*культури і мистецтв», м. Миколаїв, Україна*

*e-mail: valentina0806@ukr.net*

## **АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ РЕПЕРТУАРУ ДИТЯЧОГО ХОРЕОГРАФІЧНОГО КОЛЕКТИВУ ЯК ЗАПОРУКА ВИХОВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ СУСПІЛЬСТВА**

*У статті висвітлено тенденції відродження етномистецтва та його нівелювання під впливом сучасних соціокультурних обставин внаслідок активного наступу масової культури, розглянути аспекти діяльності аматорських дитячих хореографічних колективів України. Охарактеризовані основні елементи формування репертуару дитячого хореографічного колективу, а саме ідейною спрямованістю танцю, художньою цінністю, якісний музичний супровід, творчими можливостями колективу що в цілому сприяє вихованню естетичного смаку як глядача, так і виконавця. Висвітлено питання впливу стилізації фольклорних першоджерел на розвиток та формування естетичного смаку майбутнього суспільства.*

*Ключові слова: колектив, дитячий хореографічний колектив, репертуар, виховання естетичного смаку, народний танець, стилізація.*

Нинішній стан української культури характерний своїми суперечливими тенденціями. Зокрема, з одного боку, спостерігаються позитивні процеси відродження етномистецтва, з іншого, – його нівелювання під впливом сучасних соціокультурних обставин і внаслідок активного наступу масової культури.

«Надзвичайно важливою, саме сьогодні, є роль національної культури як способу життя суспільства, яка відіграє провідну роль у впровадженні в суспільстві гуманістичних цінностей, високої моралі, національної самосвідомості та патріотизму, у формуванні суспільної злагоди...

Зазнавши силового ідеологічного втручання в радянський період, і чимало втративши в зв'язку з цим, українська культура зберегла свою національну й художню самобутність. І це наш унікальний шанс, резерв для відродження національної свідомості, виховання, резерв для творення високої національної культури», – викладає свої міркування С. Г. Забрєдовський [4; 65].

Для української нації протягом тривалого часу, в умовах бездержавності, саме культура була чи не єдиним фактором національного самоствердження, національної самоідентифікації. Саме в культурі українці прагнули показати себе світові,

увійти до світового духовного простору. Саме культура, врешті-решт, надає можливість майбутньому суспільству, спираючись на досвіт минулих поколінь та зберігаючи його кращі зразки виховати у дітей та молоді естетичний смак.

Оцінюючи сучасний стан народної хореографії в Україні, С. Г. Забредовський з обуренням пише: «Цей жанр хореографічного мистецтва сьогодні, на жаль, не отримав належної оцінки й відповідної підтримки з боку держави. Це несправедливо через те, що даним видом мистецтва зацікавилися сотні тисяч дітей – найбільш працьовитих, талановитих, старанних у досягненні мистецького результату. Роблять це вони на підсвідомому генетичному рівні, закладеному в народній мудрості. Разом з тим учасники сучасних видів хореографічного мистецтва, прикладаючи менше зусиль та старань, за своїм статусом у молодіжному, вуличному середовищі знаходяться вище, є більш популярними. Це пов'язано з тим, що сьогодні практично відсутня державна підтримка й пропаганда народного мистецтва – цементуючої основи українського суспільства, того, що є основою його самоідентифікації» [4, 65]. Не применшуючи значення сучасного хореографічного мистецтва – воно також потрібне, актуальне й перспективне, слід зазначити, що подальший його розвиток можливий за умови, використання здобутків національної хореографії.

Хореографія як навчальний предмет не є сьогодні обов'язковим компонентом загальної освіти в Україні. Хореографічну освіту можна отримати, переважно, у закладах позашкільної освіти. У статті восьмий Закону України «Про позашкільну освіту» викладені основні завдання позашкільної освіти: виховання громадянина України; вільний розвиток особистості та формування її соціально-громадського досвіду; виховання у вихованців, учнів і слухачів поваги до Конституції України, прав і свобод людини та громадянина, почуття власної гідності, відповідальності перед законом за свої дії; виховання у вихованців, учнів і слухачів патріотизму, любові до України, поваги до народних звичаїв, традицій, національних цінностей Українського народу, а також інших націй і народів; виховання у вихованців, учнів і слухачів шанобливого ставлення до родини та людей похилого віку; створення умов для творчого, інтелектуального, духовного і фізичного розвитку вихованців, учнів і слухачів; формування у вихованців, учнів і слухачів свідомого й відповідального ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих, навичок безпечної поведінки; задоволення освітньо-культурних потреб вихованців, учнів і слухачів, які не забезпечуються іншими складови-

ми структури освіти; задоволення потреб вихованців, учнів і слухачів у професійному самовизначенні і творчій самореалізації; пошук, розвиток та підтримка здібних, обдарованих і талановитих вихованців, учнів і слухачів; вдосконалення фізичного розвитку вихованців, учнів і слухачів, підготовка спортивного резерву для збірних команд України з різних видів спорту; організація дозвілля вихованців, учнів і слухачів, пошук його нових форм; профілактика бездоглядності, правопорушень; виховання в учасників навчально-виховного процесу свідомого ставлення до власної безпеки та безпеки оточуючих; формування здорового способу життя вихованців, учнів і слухачів; здійснення інформаційно-методичної та організаційно-масової роботи [6]. У відповідності до цих завдань будують роботу дитячі аматорські колективи народного танцю з метою розвитку та естетичного виховання майбутнього суспільства.

Велика кількість науковців та фахівців, таких як Бойко П. А., Гутник І. М., Колногузенко Б. М. приділяли увагу вихованню дітей та молоді засобами хореографічного мистецтва, педагогічні аспекти розглядали Бакланова Т. І., Боголюбская М. С., Громов Ю. І., Гуреїв Ю. І., Тараканова А. П.. До питань соціально-культурного значення дитячої хореографічної творчості звертали увагу Каргин А. С., Кошачевець І. М., Михайлова Н. Г., Сокіл Л. М. Проблема розвитку дитячих самодіяльних хореографічних колективів займалися Гузун М. С., Жиров О. А., Забредовський С. Г., Стасюк В. Л. Фриз П. І.

Однією з найактуальніших є проблема репертуару в дитячих аматорських колективах народного танцю, що проявляється у відсутності фольклорної основи більшості танців, невідповідності тематики, лексики, загальної стилістики номерів віковим та технічним можливостям виконавців, копіюванні номерів професійних колективів, що псує естетичний смак підростаючого покоління.

Б. Колногузенко висловлює думку, що вже неодноразово лунала в педагогічних колах України, про введення занять із хореографії до навчальних планів у загальноосвітніх школах. Він зауважує: «Регулярні заняття хореографією з першого по одинадцятий клас у загальноосвітніх навчальних закладах будуть сприяти зміцненню здоров'я, фізичному розвитку... Величезне значення має і той факт, що при вивченні дисципліни «Хореографія» учні ознайомлюватимуться зі звичаями та традиціями свого народу, а значить, поважатимуть їх» [8, 7].

Далі автор наголошує, що «основою навчання дітей танцювальному мистецтву в школах і ліцеях України має стати вивчення й виконання танців різних регіонів держави: творів українського

народу й народів інших національностей, що проживають поряд із ним» [8, 12]. Саме цей постулат необхідно взяти на озброєння при складанні Програм із хореографії, що рекомендуються для позашкільних та загальноосвітніх закладів освіти.

Ще В. Авраменко, розуміючи великий національно-виховний потенціал народних танців, закликав молодь до виконання українських танців на вечорах, концертах. «Особливу увагу на це мусять звернути Учителі українських шкіл, щоб плекати при школі український танок для нашої молоді, починаючи навчати її своїх танків від діточок. Наша молодь – це майбутнє нашого народного життя! Даймож їй розуму, бадьору й моральну розвагу – наш національний танок, який цілком заслуговує на те, щоб ввести його в програму навчання при школах, поруч із руханкою та співом» – писав В. Авраменко [1, 11]

Сьогодні у кожній області України існує професійний ансамбль народного танцю, або ансамбль пісні і танцю, або танцювальна група при народному хорі. Провідним колективом протягом багатьох років залишається Національний заслужений академічний ансамбль танцю імені П. Вірського (м. Київ). Зберігають високий професійний рівень танцювальна група Національного заслуженого академічного українського народного хору України імені Г. Верьовки (м. Київ), Український фольклорно-етнографічний ансамбль Головного управління культури «Калина» (м. Київ), Державний вокально-хореографічний ансамбль України «Таврія» імені Л. Чернишової (м. Сімферополь), Державний заслужений Закарпатський народний хор України (м. Ужгород), Державний гуцульський ансамбль пісні і танцю (м. Івано-Франківськ), Ансамбль пісні і танцю «Козаки Поділля» (м. Хмельницький), Державний заслужений Буковинський ансамбль пісні і танцю України (м. Чернівці), Поліський ансамбль пісні і танцю «Льонок» (м. Житомир) та інші.

В Україні протягом останніх двадцяти років спостерігається постійне зростання кількості дитячих аматорських колективів народного танцю. Л. В. Стасюк у доповіді на науково-практичній конференції «Стан народної хореографії в Україні та перспективи її розвитку», що відбулася в Києві в лютому 2002 року, де вперше за роки незалежності України зібралися хореографи, науковці, працівники культури всіх систем та відомств, щоб проаналізувати власну діяльність, визначити тенденції розвитку танцювального мистецтва в Україні, зокрема, зазначав: «В Україні близько двадцяти тисяч хореографічних колективів різних відомств, різного рівня і різного творчого напрямку. І це показник великої любові наших співвітчизни-

ків до народного танцю... велику роботу по вивченню та пропаганді українського танцю ведуть тисячі аматорських колективів, серед яких школа-студія ансамблю імені П. Вірського, хореографічні ансамблі «Україна» (Київ), «Сонечко» (Житомир), «Покуття» (Івано-Франківщина), «Полісянка» (Рівне), «Пролісок» (Кіровоград), «Радість» (Луцьк)» [9, 10].

У роки незалежності продовжили своє існування колективи, створені у радянські часи. Одним з перших дитячих ансамблів народного танцю, що виник у післявоєнне десятиліття та продовжує свою діяльність є Народний ансамбль танцю «Радість» Вовчанського районного Будинку культури. Протягом 48 років колектив очолював заслужений працівник культури України Василь Петрович Громов.

Активно продовжує діяльність ансамбль танцю «Щасливе дитинство» Харківського обласного Палацу дитячої та юнацької творчості. З 1987 р. художнім керівником є Заслужений працівник освіти України Галенко Раїса Олександрівна. Ансамбль працює в напрямках класичного, народного та сучасного танців. В його програмі різножанрові композиції: танці народів світу, українські народні танці, сюжетні номери, сучасні танці.

У Мелітополі продовжує працювати Ансамбль народного танцю «Ровесники». Ансамбль є активним учасником всіх міських концертів та свят. Зараз колективом керують вихованці ансамблю «Ровесники» Надія Масляк та Олена Миронова. В репертуарі ансамблю понад сорок постановок – народні, сюжетні танці, хореографічні картинки, танці народів, що мешкають на Мелітопольщині. В репертуарі колективу більш 40 постановок.

Одним з найвідоміших в країні є лауреат всеукраїнських та міжнародних фестивалів і конкурсів, зразковий художній колектив України ансамбль танцю «Подільчак» у місті Хмельницький. Головним балетмейстером-поставником від народження колективу є заслужений учитель України Юрій Гуреїв. Репертуар колективу нараховує понад 100 номерів і створений на основі фольклорного матеріалу України і подільського краю зокрема. Майже всі танці ансамблю сюжетні і складають тематичні програми «Ми з України!», «Хмельницька моя золота сторона», «Красо України Поділля», «Любіть Україну!», «Ми – України прекрасної діти!», «Ой дитинство наше – крила соколині!», «Святковий калейдоскоп» та інші.

Народний дитячий танцювальний ансамбль «Барвінок» функціонує у місті Ковелі з 1973 року. Його незмінний керівник відмінник освіти Любов Ризванюк. Мистецтву танцю дітей навчають педагоги-хореографи Марія Солоп, Тетяна Гулечко, Сергій Панюс. Візитними картками «Барвінку» є

такі хореографічні композиції: «Волинські Триндикки», «Чепурненька», «Полька Настя», «Буковинські парубчата», «Ой-ра», «Веселі вихляси», «Гопак» та ін.

Народний художній хореографічний колектив «Веселка» є окрасою Васильківського міського Центру дитячої та юнацької творчості. У колективі займається понад 200 осіб. Художній керівник – Євгенія Юхимівна Монарх, з групами молодшого віку працює Юлія Кучеренко. Основна мета роботи народного хореографічного колективу «Веселка» – прищеплення любові підростаючому поколінню до танцю, до української культури, виявлення талановитої молоді, розвиток інтересу до творчої діяльності.

Серед колективів, що утворились в роки перебудови (1988 р.), був танцювальний ансамбль «Крапельки» Красноградського районного Будинку культури Харківської області, якому 1994 р. присвоєно звання «Зразковий хореографічний колектив». Керівником колективу є Ірина Миколаївна Пилипенко. Репертуар колективу складають танці різноманітного характеру – народні «Український дивоцвіт», «Плескач», «Коробейники», сюжетні, жартівливі «Порушка-Параня», естрадні «Хафака», «Всё дело в шляпе».

У роки незалежності активно продовжується процес формування нових ансамблів народного танцю. Наприклад, 1997 року досвідченим педагогом-хореографом Домбровецькою Оксаною Михайлівною при Летавському сільському будинку культури Чемеровецького району Хмельницької області створено ансамбль, який дістав назву «Летавчанка». До складу ансамблю увійшло 50 дітей віком від 7 до 13 років. Сьогодні він нараховує понад 100 дітей віком до 18 років. До репертуару колективу входять: «Циганський танець», «Молдавський народний танець «Руська», хореографічна картинка «Маленька країна», «Гуцулка», український народний танець «Дударі», хореографічна картинка «Троїсті музики», «Гопак» та ін.

Аналізуючи репертуар дитячих аматорських колективів народно-сценічного танцю (хоча останнім часом диференціація за різновидами хореографії є досить умовною, оскільки процеси взаємодії різних танцювальних систем активізують формування універсальних творчих колективів, що здатні виконувати сучасні, класичні, бальні, народні танці) слід зауважити, що твори, які б спиралися на фольклорне першоджерело, стали рідкістю. Розмірковуючи над проблемами народно-сценічного танцю А. М. Кривохижа зазначає, що «захоплення ритмоманією витісняє народний танець з репертуару більшості самодіяльних танцювальних колективів... Ніхто не проти вільної

пластики, так званої сучасної хореографії. Нові пластичні образи Б. Ейфмана, В. Михайловського, ритмоунісонні роботи А. Духової могли б бути взірцем цього напрямку... Подобається – робить, але не забувайте про національне – своє» [7, 63].

Сучасна молодь захоплюється такими напрямками танцю, як модерн, джаз, хіп-хоп тощо. Сучасні музичні ритми проникають у всі сфери сценічного мистецтва, не оминаючи і народно-сценічний танець у дитячих хореографічних колективах. У зв'язку з цим виникає низка проблем щодо інтерпретації народного танцю під трансформації народні мелодії. С. Забредовський зазначає, що молодь звертається до сучасної хореографії через те, що «вона близька їй за духом, формою і вона не винна в тому, що ми, хореографи, не можемо запропонувати їй кращої альтернативи». Далі хореограф та науковець продовжує: «Слід зазначити, що навіть добре володіючи новітніми напрямками сучасного хореографічного мистецтва, але не адаптувавши їх до наших соціально-ментальних умов, навряд чи можна досягнути успіху. Мені хочеться привести тільки один показовий приклад поєднання народного та сучасного мистецтва – це всевітньо відомий «Рівер-денс» Цей приклад – яскраве підтвердження того, як потрібно використовувати народну першооснову, адаптуючи її до вимог сьогодення» [5, 7]. Сьогодні в Україні експерименти в галузі синтезу народно-сценічного танцю активно проводяться саме в дитячих аматорських колективах народного танцю.

Розмірковуючи над проблемами стилізації, І. Гутник зазначає: «Стилізація танцю передбачає не лише надання йому тих чи інших стильових ознак, а й – що найголовніше – збереження його першооснови. В цьому випадку стилізація сприймається як гра, віртуозне обігравання жанру, коли твір набуває ознак сучасного танцю і водночас передає національний колорит. Загалом феномен стилізації хореографічного твору проявляється в тому, що, з одного боку, професійний підхід балетмейстера до створення стилізованого народного танцю піднімає народний танець на вищий щабель, надаючи йому сучасного звучання та видовищності, з іншого, сучасна хореографія збагачується і отримує поштовх до подальшого розвитку завдяки використанню елементів народного танцю» [3, 252].

Вже стало традицією, що на фестивалях і танцювальних конкурсах останніх років окремою номінацією проходить «стилізований народний танець», що можна вважати однією з основних ознак сучасного стану хореографічного мистецтва, яке тяжіє до взаємопроникнення різних

жанрів і форм танцю. Визначаючи переможців у номінації «стилізація народного танцю», конкурсні комісії виходять із того, чи збережено фольклорні особливості танцю, а також оцінюють майстерність постановки, професійність виконання, вміння відчувати характерні національні особливості танцювальної культури того чи іншого народу.

Вдаючись до стилізації народного танцю, балетмейстери мають змогу проявити власне бачення того чи іншого хореографічного твору. Одні вдаються до поєднання народного і класичного танцю, інші – класичного, народного і сучасного або тільки народного і модерну. Це може проявлятися як у загальній композиції та лексичі танцю, так і в окремих елементах. Таким чином, народний танець зазнає сучасної обробки, крокуючи в ногу з часом. А про популярність стилізації за останні роки свідчить той факт, що кількість колективів, які «спеціалізуються» саме на стилізованих творах, з кожним роком зростає. Прикладом подібного колективу є хореографічний ансамбль «Неогалактика», створений 1995 року при Центрі дитячої та юнацької творчості міста Чернівці (художній керівник колективу – Н. Галак, балетмейстер – О. Галак). До репертуару Народного художнього колективу (звання присвоєно 2010 р.) входять стилізована прикарпатська композиція «Музика гір», стилізована буковинська композиція «Буковинська фантазія», хореографічна замальовка «Два кольори» та багато інших номерів.

Дитячі аматорські колективи народного танцю часто стикаються з проблемою створення репертуару (фр. *répertoire*, від пізньолатинського *repertorium* «перелік, список» – сукупність творів, які виконуються артистом, колективом і т. ін.) у відповідності до віку, психофізіологічних можливостей, національного виховання, запитів дітей та батьків тощо, Репертуар визначає творче обличчя колективу, його художній рівень, суттєво сприяє конкурентоспроможності, є основою всієї навчально-виховної роботи.

Постановочна робота в дитячих хореографічних колективах істотно відрізняється від роботи керівників колективів інших видів мистецтва (драматичного, хорового, інструментального тощо). В усіх цих колективах керівник має справу з готовими творами (п'єса, пісня і т. ін.) Його завдання полягає у тому, щоб якісно інтерпретувати та вивчити з дітьми цей твір. У дитячому хореографічному колективі репертуар зазвичай створюється керівником або запрошеним постановником, безумовно, якщо мова не йде про постановку танцю за графічно-словесним або відеозаписом, вже готового твору іншого постановника. Зазвичай колективи, особливо в останні роки, намагаю-

чись створити оригінальне творче обличчя колективу, намагаються втілювати авторські танцювальні номери, поставлені виключно для цього колективу.

У тих випадках, коли постановник використовує фольклорне першоджерело, йому необхідно творчо переосмислити твір народного мистецтва, розробити лексику, малюнки, пластично охарактеризувати образи тощо.

Вимоги до постановок дитячих хореографічних колективів кристалізувались протягом десятиліть радянської доби, однак їх ключові позиції залишалися незмінними – ідейність, художність та доступність. Попри надмірну ідеологізованість тогочасного розтлумачення першої вимоги (ідейність), її можна розглядати не тільки з позицій «значимості для суспільства», а й з позицій цінності основної думки танцю для морального, національного, естетичного виховання дитини-танцюриста та, у подальшому, глядачів.

Критерієм художності твору повинно слугувати якомога точніша відповідність між ідеєю та формою, за умови, що ідея буде цінною, почуття, що пробуджує цей твір, шляхетними, високими, гуманними, а форма естетично досконалою і водночас доступною дітям. Якісна форма передбачає, що думки та почуття, що виражені у творі, втілені у правдивих, живих образах; дії учасників номеру є доцільними; події розгортаються у логічній послідовності; композиція відрізняється стрункістю, продуманістю, відсутністю зайвого, а лексика твору (рухи, комбінації танцю) характеризуються точністю, свіжістю, яскравістю, виразністю, відповідністю ідейному задуму.

Критерієм доступності твору повинна слугувати відповідність між ідейно-художніми вимогами та можливостями дітей-виконавців. Ідея повинна бути зрозумілою, близькою дітям того віку, які будуть виконувати танець. Неприпустимим, на нашу думку, є постановка номерів любовної тематики не в ігровій формі для дітей молодшого шкільного віку, або номерів, призначених для дошкільного та молодшого шкільного віку («Заїнька», «Ладки, ладки» та ін.) на підлітків.

Досить часто можна спостерігати танцювальні номери, де діти імітують характери, почуття дорослих у незвичних і штучно запропонованих обставинах. Така інтерпретація ніяким чином не може бути прикладом для виховання естетичного та художнього смаку. Будь-яка ідея хореографічного твору повинна бути втілена засобами, доступними виконавцям та відповідна той чи іншій віковій категорії.

У сюжетах для танцювальної постановки керівник може використовувати інсценізації картин

художників, пісень, казок, байок, оповідань, віршів як з класичної літератури, так і з сучасної. Але, як зазначає І. Аксьонова, «не слід забувати про умовність хореографічного мистецтва, адже не всі конкретні життєві події, явища можна передати мовою танцю. Сміливо вирішуючи нові завдання, шукаючи нові засоби виразності, постановник повинен завжди пам'ятати, що головним мірилом творчості є художня правдивість, чітке і ясне донесення до глядача ідейного задуму» [2, 144].

Отже, при створенні репертуару самодіяльного хореографічного колективу також доцільно керуватись ідейною спрямованістю танцю, художньою цінністю, якістю музичного супроводу,

творчими можливостями колективу що в цілому сприяє вихованню естетичного смаку як глядача, так і виконавця.

На жаль, але при наявності зафіксованого фольклорного зразка, що є у вільному доступі, та сформованих навичках його розшифрування, обробки та розробки можна звести до мінімуму ризик втрати фольклорної традиції. Тому переважну частину репертуару дитячих аматорських танцювальних колективів, та і все частіше, професійних, у країні становлять стилізації – авторські твори, що не спираються на конкретний фольклорний матеріал, з використанням рухів з, так званого, «загального фонду української танцювальної лексики».

### Список використаних джерел

1. Авраменко В. Українські національні танки, музика і стрій. [Кн. 1-2. Короткий нарис про український танок та опис 18 найкращих народних танків власного укладу] / В. Авраменко. – [Галівуд – Нью Йорк – Вінніпег – Київ – Львів], 1947. – 80 с.
2. Аксьонова І. Ю. Проблеми створення репертуару в дитячому хореографічному колективі та їх вирішення / І. Ю. Аксьонова // Українська хореографічна культура у сучасному державотворчому процесі: стан, проблеми, перспективи : матеріали наук.-практ. конф. за підсумками першого Всеукр. фестивалю-конкурсу народної хореографії ім. П. Вірського (Київ, 28 жовт. 2003 р.). – К., 2003. – С. 80 – 83.
3. Гутник І. М. До проблеми стилізації народного танцю / Ірина Миколаївна Гутник // Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури : зб. наук. праць. – К. : Міленіум, 2009. – Вип. XXII. – С. 251 – 257.
4. Забрєдовський С. Г. Методика роботи з хореографічним колективом : навч. посібник / Степан Григорович Забрєдовський. – К. : НАККіМ, 2011. – 188 с.
5. Забрєдовський С. Г. Сучасні аспекти хореографічної діяльності : [методичні рекомендації для студентів хореографічних спеціалізацій та керівників хореографічних колективів] / Степан Григорович Забрєдовський. – К. : ДАКК-КіМ, 2008. – 39 с.
6. Закон України «Про позашкільну освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1841-14>. – Назва з екрана.
7. Кривохижа А. М. Проблеми народно-сценічного танцю та шляхи їх вирішення / Анатолій Михайлович Кривохижа // Стан народної хореографії в Україні та перспективи її розвитку : матеріали наук.-практ. конф. (Київ, 28 лют. 2002 р.). – К., 2002. – С. 62 – 64.
8. Методика роботи з хореографічним колективом : навчально-методичні матеріали / [укл. Б. Колногузенко]. – Х. : ХДАК, 2001. – 34 с.
9. Стасюк В. Л. Стан народної хореографії в Україні та перспективи її розвитку / В. Л. Стасюк // Стан народної хореографії в Україні та перспективи її розвитку : матеріали наук.-практ. конф. 28 лютого 2002 р., Київ. – К., 2002. – С. 9 – 14.

### References

1. Avramenko V. Ukrainski natsionalni tanky, muzyka i strii. [Kn. 1-2. Korotkyi narys pro ukraïnskyi tanok ta opus 18 naikrashchykh narodnykh tankiv vlasnoho ukladu] / V. Avramenko. – [Halivud – Niu York – Vynnipeg – Kyiv – Lviv], 1947. – 80 s.
2. Aksonova I. Yu. Problemy stvorennia repertuaru v dytiachomu khoreohrafichnomu kolektyvi ta yikh vyrishennia / I. Yu. Aksonova // Ukrainska khoreohrafichna kultura u suchasnomu derzhavotvorchomu protsesi: stan, problemu, perspektvyu : materialy nauk.-prakt. konf. za pidsumkamy pershoho vseukr. festyvaliu-konkursu narodnoi khoreohrafii im. P. Virskoho (Kyiv, 28 zhovt. 2003 r.). – K., 2003. – S. 80 – 83.
3. Hutnyk I. M. Do problemy stylizatsii narodnoho tantsiu / Iryna Mykolaiivna Hutnyk // Aktualni problemy istorii, teorii ta praktyky khudozhnoi kultury: zb. nauk. prats. – K. : Milenium, 2009. – Vyp. XXII. – S. 251 – 257.
4. Zabredovskiy S. H. Metodyka roboty z khoreohrafichnym kolektyvom: navch. posibnyk / Stepan Hryhorovych Zabredovskiy. – K. : NAKKKiM, 2011. – 188 s.
5. Zabredovskiy S. H. Suchasni aspekty khoreohrafichnoi diialnosti : [metodychni rekomendatsii dlia studentiv khoreohrafichnykh spetsializatsii ta kerivnykiv horeohrafichnykh kolektyviv] / Stepan Hryhorovych Zabredovskiy. – K. : NAKKKiM, 2008. – 39 s.
6. Zakon Ukrainy «Pro pozashkilnu osvitu» [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1841-14>. – Nazva z ekrana.
7. Kryvokhyzha A. M. Problemy narodno-stsenichnoho tantsiu ta shliukhy ikh vyrishennia / Anatolii Mykhailovych Kryvokhyzha // Stan narodnoi khoreohrafii v Ukraini ta perspektvyv ii rozvytku : materialy nauk.-prakt. konf. (Kyiv, 28 liut. 2002 r.). – K., 2002. – S. 62 – 64.
8. Metodyka roboty z khoreohrafichnym kolektyvom : navchalno-metodychni materialy / [ukl. B. Kolnohuzenko]. – Kh. : KhDAK, 2001. – 34 s.
9. Stasiuk V. L. Stan narodnoi khoreohrafii v Ukraini ta perspektvyv ii rozvytku / V. L. Stasiuk // Stan narodnoi khoreohrafii v Ukraini ta perspektvyv ii rozvytku: materialy nauk.-prak. konf. 28 liutoho 2002 r., Kyiv. – K., 2002. – S. 9 – 14.

**Луговенко Т. Г. Аспекты формирования репертуара детского хореографического коллектива как залог воспитания эстетического вкуса общества**

*В статье рассмотрены аспекты деятельности аматорских детских хореографических коллективов Украины. Охарактеризованы основные элементы формирования репертуара детского хореографического коллектива, а именно идеологическое направление танца, художественная ценность, качественное музыкальное сопровождение, творческие возможности коллектива что в целом способствует воспитанию эстетического вкуса как зрителя, так и исполнителя. Освещены вопросы влияния стилизации фольклорных первоисточников на развитие и формирование эстетического вкуса будущего общества.*

*Ключові слова: коллектив, детский хореографический коллектив, репертуар, воспитание эстетического вкуса, народный танец, стилизация.*

**Lugovenko T.G. Aspects of the formation of the children's choreographic team repertoire as a pledge of aesthetic taste education of society**

*The tendencies of ethnographic art revival and its leveling under the influence of modern socio-cultural circumstances as a result of the active offensive of mass culture are highlighted, aspects of amateur children's choreographic teams of Ukraine activities are considered. The main elements of the children's choreographic team repertoire are described, namely the ideological orientation of the dance, artistic value, high-quality musical support, creativity of the collective which in general contributes to the education of the aesthetic taste of both the viewer and the performer. The questions of folk primary sources styling's influence on development and formation of aesthetic taste of children – the future of our society – are highlighted. The emphasis is on the peculiarity of the repertoire of various children's choreographic teams of Ukraine, but they are generalized with one goal – the cultivation of aesthetic taste and preservation of the primary sources. The problems of folk dance interpretation under transformed, stylized folk melodies and proposed ways to solve them are considered.*

*Key words: collective, children's choreographic team, repertoire, education of aesthetic taste, folk dance, stylization.*

Стаття надійшла до редакції 11.02.2018

УДК 378.016:78-051:37.015.31

**ЛЮЙ ЦЗІН**

*аспірантка кафедри хореографії та мистецької педагогіки  
навчально-наукового інституту культури і мистецтв  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна  
e-mail: akosorich@gmail.com*

## **ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ КОНЦЕРТНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ**

*У статті здійснено теоретико-педагогічний аналіз формування художньо-виконавської компетентності іноземних студентів магістратури в умовах фахової підготовки; розкрито наукові підходи (мистецтвознавчий, культурологічний, педагогічний), на основі яких узагальнено зміст поняття „виконавство” „концертно-виконавська компетентність”. Проаналізовано педагогічні умови формування художньо-виконавської майстерності іноземних студентів під час навчання в магістратурі, визначено компонентну структуру досліджуваного явища.*

*Ключові слова: теоретико-педагогічний аналіз, структура, концертно-виконавська компетентність, іноземні студенти, піаністи, мистецька освіта, формування, компоненти, фахова підготовка.*

Головним завданням сучасної музичної освіти є якісна підготовка майбутнього артиста та педагога-музиканта, забезпечення його реалізації у майбутній культуротворчій та освітніх діяльності, можливості самостійно реалізовувати власні професійні амбіції в галузях мистецтва та культури. І в цьому сенсі особливого значення набуває роль педагога в усвідомленні власної позиції студента

у полі професійних можливостей, необхідності набуття певних знань та вмінь з різних наукових галузей задля його подальшої творчої самореалізації.

В Указі Президента України про Національну стратегію розвитку освіти на період до 2021 року (№ 344/2013 від 25 червня 2013 р.) зазначено, що головним завданням держави є виховання людини

інноваційного типу мислення та культури, проектування акмеологічного освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства і держави. Якісна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства, консолідації усіх його інституцій, гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів особистості. Отже стає зрозумілим, що успішне функціонування освітніх систем має забезпечуватись шляхом гуманізації освіти, технологізацією та творчим підходом до навчального процесу. Педагогічні технології, які вживаються в систему сучасної музичної освіти мають бути спрямовані на гуманізацію освітнього середовища, яке здатне забезпечити інтелектуальне, творче та професійне зростання майбутніх фахівців музично-педагогічної справи.

Аналіз робіт у сфері музичної педагогіки свідчить про наявність наукового підґрунтя для вирішення проблеми професійної підготовки майбутніх піаністів з КНР в системі музичної освіти України. Аналіз китайської галузевої літератури показав, що автори звертались до розробки вимог виконання фортепіанної музики (Гу Юй Мей, Ма Ге Шунь, Сюй Дин Чжун, Чжан Цзянь Го, Чжау Сон Жу, Чжоу Чжен Сун, Шен Сіан, Юй Тен Ган, Ян Хун Нянь та ін.), але зміст наукових праць містить методичні рекомендації щодо розвитку виконавської майстерності на рівні початкової музичної освіти.

Проблеми підготовки піаністів на різних рівнях музичної освіти розкрито в працях вітчизняних науковців: педагогічні принципи формування виконавської майстерності піаністів в умовах вітчизняної музичної освіти (Е. Абдулін, О. Єременко, Е. Кучменко, Г. Падалка, Г. Побережна, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.); методичні рекомендації щодо підготовки піаністів (В. Антонюк, Н. Гребенюк, Л. Дмитрієв, Ю. Юцевич та ін.); специфіка виконавської діяльності вчителя зі школярами (Л. Василенко, В. Ємельянов, О. Комісаров, К. Матвеева, А. Менабені, Д. Огороднов та ін.).

Аналіз вітчизняної й зарубіжної педагогічної та спеціалізованої літератури й дисертаційних робіт, у яких висвітлено актуальні питання підготовки піаністів дає підстави констатувати, що ґрунтового педагогічного дослідження, у якому визначено педагогічні умови формування художньо-виконавської майстерності майбутніх піаністів з КНР у вищих педагогічних навчальних закладах України здійснено не було.

Мета статті – здійснити теоретико-педагогічний аналіз формування художньо-ви-

навської компетентності іноземних студентів магістратури в умовах фахової підготовки.

Спираючись на педагогічні концепції науковців щодо розвитку системи підготовки музикантів в умовах сучасної мистецької освіти констатуємо, що процес навчання іноземних студентів спрямований на розкриття індивідуальних здібностей кожної особистості з урахуванням ментальних особливостей та попередньої освіти. Проте процес фахового зростання іноземців відбувається поступово з урахуванням темпу сприйняття та осмислення навчального матеріалу кожним студентом з метою його ознайомлення, поглибленого аналізу та відточення. Цзінь Нань визначає педагогічні умови професійного зростання майбутніх виконавців, а саме: зміст фахової підготовки майбутніх виконавців та його відповідність освітнім запитам творчої особистості, реалізація творчих амбіцій в процесі навчання, набуття практичного досвіду, об'єктивне оцінювання знань та вмій суб'єкта навчального процесу [7, 36].

Підготовка майбутніх виконавців має здійснюватись в межах комплексної програми, спрямованої на досягнення позитивного результату. Важливим завданням для викладача фахових дисциплін – розкрити усі сторони творчої особистості: підготувати інтелектуально-творчого фахівця здатного орієнтуватись в різних стильових музичних напрямках, адаптуватись до різних культуроосвітніх ситуацій, мобільно реагувати на соціокультурні зміни в суспільстві, формувати адекватні часу художньо-естетичні цінності засобами особистої творчої діяльності. Отже актуальним стає питання про розвиток художньо-естетичного смаку у майбутнього виконавця в умовах сучасної вітчизняної музичної освіти, його концертно-виконавську компетентність в різних сферах полікультурного простору.

Формування концертно-виконавської компетентності майбутніх піаністів – процес складний і суперечливий, у ньому водночас існують свідоме і інтуїтивне, уява та мислення, емоційне захоплення та стремління до виконавського ідеалу. Реалізація творчого задуму органічно пов'язана з активним творчим пошуком, який заснований на вчитуванні нотного та поетичного текстів, проникненні в сутність художнього образу твору, пошуку виконавських прийомів. тощо. Кінцевий результат цього процесу стає показником творчої індивідуальності виконавця, рівня його концертно-виконавської компетентності [7].

Аналіз концертно-виконавської діяльності здійснила Н. Згурська запроваджуючи педагогічний та культурологічний підходи. Розглядаючи концертно-виконавську діяльність як галузь



культуру автор справедливо констатує про недостатню фахову підготовку випускників музично-педагогічних закладів. Причину дослідниця вбачає в «недостатній теоретичній і методичній розробленості проблеми, незорієнтованості навчально-виховного процесу на розвиток творчих можливостей студентів» [3, 4]. Ми поділяємо думку автора про те, що майбутні фахівці недосконало володіють інструментальним виконавством, як результат – зниження якості їхньої фахової підготовки [Там само]. Концертно-виконавську культуру Н. Згурська розглядає у єдності таких компонентів: мотивація та позитивне ставлення до роботи з учнями, зацікавленість навчальним процесом, інтерпретаторські здібності; прагнення до досконалості (естетичний аналіз музичних творів, визначення художньо-виконавського ідеалу, переконання у власній позиції); прихильність до виконавського мистецтва (музичні, технічні, виконавські здібності); тезаурус (опанування теоретичною термінологією та історією виконавського мистецтва); творчість (унікальність у виборі технологічних прийомів, самостійність та активність у контексті творчо-виконавської реалізації) [3, 10]. Ми погоджуємося з думкою автора, адже зазначені компоненти є показниками художньо-виконавської компетентності студентів-інструменталістів. Однак, інформації щодо процесу опанування студентами виконавськими прийомами у контексті фахової підготовки у роботі значно менше, що заважає створенню єдиної організаційно-методичної системи формування концертно-виконавської компетентності майбутніх виконавців.

Процес формування концертно-виконавської компетентності досліджує О. Щербініна на основі стильового підходу [8]. Автор звертає увагу на синкретичні форми цього процесу, який здійснюється шляхом творчої співдружності виконавця та композитора. У процесі поєднання композиторської та виконавської творчості дослідниця розглядає ряд питань, пов'язаних з художньо-виконавським відтворенням змісту музичних творів. До проблем, що потребують наукового вирішення автор відносить процес декодування музичного матеріалу [Там само]. У контексті порівняння різних положень відомих вчених у галузі музичної педагогіки та мистецтвознавства автор уточнює зміст поняття авторського тексту музичного твору як декодованого виконавцем композиторського задуму та розглядає його як стильову особливість, яка, за її висловом, стає відправною точкою виконавської діяльності [Там само].

Дійсно, на основі стильового підходу до вивчення художнього мистецтва, поза увагою сучасної педагогічної науки залишаються технології

пізнання стилістичних характеристик музики, визначення стилю як пізнавального потенціалу у виконавській роботі майбутнього фахівця музично-педагогічної справи [8, 7]. Автор звертається до вивчення складних художньо-творчих процесів концертно-виконавської компетентності, які впливають на процес формування стилістичних уявлень студентів музичного профілю та складають змістову домінуючу досліджуваного явища.

Г. Падалка звертає увагу на процес формування концертно-виконавської компетентності піаністів, до якого мають увійти принципи єдності навчання і музично-творчого виховання, розвиток слухо-творчої сфери студента, кореляція технічного та художнього розвитку, які складають невід'ємну компоненту інструментальної педагогіки [5]. Дійсно, серед найважливіших властивостей музично-педагогічної кваліфікації майбутніх піаністів слід визначити оволодіння інструментом. З огляду на практичну діяльність можемо зробити висновок про те, що викладач музики або фахових дисциплін має вміння імпровізувати, здійснювати гармонійний аналіз, володіти навичками підбирання мелодії на слух, транспонувати, тощо. Набуття досвіду у галузі творчого музикування є показником високого рівня концертно-виконавської компетентності фахівця-інструменталіста.

Аналіз процесу формування концертно-виконавської компетентності піаністів в умовах вітчизняної системи музичної освіти здійснено в роботі В. Буцяк, який ґрунтується на історико-стильовому підході [1]. На думку автора, складність формування концертно-виконавської компетентності майбутніх виконавців, яка відповідала б сучасним реаліям, полягає в необхідності її тлумачення як цілісного складного феномену, винаходи засобів взаємопов'язаного естетичного, виконавсько-творчого і педагогічного спрямування їх фахової підготовки. Саме цілісна інтерпретація навчального процесу містить, за В. Буцяк, можливості удосконалення фортепіанної підготовки іноземних студентів [1, 8].

На основі історико-стильового підходу дослідниця визначає концертно-виконавську компетентність як системотворчий процес музичної діяльності, який передбачає: узагальнення музично-інформативної бази; досконалість процесу пізнання; оцінка реакції на музику; культурологічна зумовленість музичного пізнання; творча спрямованість музичного пізнання [1, 9].

Стає зрозумілим, що В. Буцяк зосереджує увагу на пізнавально-психологічних процесах формування концертно-виконавської компетентності майбутніх піаністів, які безпосередньо впливають на динаміку фахового навчання, рівень самостійності у

визначенні художнього центру фортепіанної музики у відповідності до стильових характеристик твору та задуму композитора, теоретичному аналізі, рівні опанування інформацією щодо історичних тенденцій розвитку мистецтва та різножанровим дидактичним матеріалом.

Аналіз ефективності формування концертно-виконавської компетентності здійснено в роботі В. Федоришина у контексті творчої взаємодії «вчитель-учень», «учень-учень» [6]. Концертно-виконавська компетентність, за висловом автора, є феноменом «вияву свого творчого «Я» через комплекс властивостей та особистісно-типологічних якостей особистості» [6, 9]. Виконавство дослідник розглядає як «прояв особливої художньо-естетичної цінності (у продукті такої діяльності у специфічній формі закріплюється складний процес творення нового, незвичайного, що і є саме творчістю)» [Там само].

На основі співставлення змісту музикознавчих понять В. Федоршин справедливо зазначає, що концертно-виконавська компетентність майбутнього музиканта має бути заснована на комплексі умінь: точного прочитання оригінального музичного тексту (мелодія, фактура, метро-ритм та ін.) та створення унікального інтерпретаційного плану (динаміка, агогіка, темп, характер звучання, тощо) [Там само]. Ми погоджуємося з думкою автора про те, що рівень концертно-виконавської компетентності залежить, у першу чергу, від вибору відповідних технологічних прийомів, спрямованих на художню реалізацію звучання музичних творів та переконливість їх інтерпретаторської моделі.

М. Давидов до основних компонентів концертно-виконавської компетентності майбутніх піаністів відносить: артистизм, інтерпретацію, самостійність мислення, музикальність, складність програми, майстерність виконання, які слід розглядати критеріями оцінки виконавського рівня майбутнього музиканта [2, 37]. Дійсно, з огляду на те, що процес формування концертно-виконавської компетентності у контексті фахової підготовки в умовах вищих музично-педагогічних та мистецьких закладів не має відповідної методичної моделі слід сконцентрувати увагу на системному аналізі розвитку цього явища з метою визначення педагогічних умов ефективно підготовки виконавців та їх послідовного втілення у музично-педагогічну діяльність. Водночас, до важливих проблем у галузі інструментальної педагогіки слід віднести недосконалість системи оцінювання концертно-виконавської компетентності майбутніх фахівців інструментального профілю, що потребує визначення, критеріїв та показників формування цього явища.

Ю. Некрасов проаналізував процес формування концертно-виконавської компетентності майбутніх піаністів у контексті фахової підготовки у вищих навчальних закладах України. Важливим етапом формування цього явища, на думку автора, має стати інтеграція теоретичних та практичних навичок у системі положень навчально-цільового блоку виконавської компетентності. Під навчально-цільовим блоком розуміє процес, в якому «превалює не кількісно-сумарне накопичення знань, а усвідомлення якості провідної думки-ідеї, що надає цілісності набутій сумі знань та навичок і виводить на метод здобуття тих знань» [4, 8]. Навчально-цільовий блок навчання передбачає інформованість студента про технологічні особливості інструмента, фактурну специфіку, віртуозні характеристики фортепіано, стиль імпровізації, розкодування нотних знаків [Там само]. Дійсно, усі ці уміння та навички мають бути спрямовані на відтворення художнього змісту музичного твору: взаємодії стильової композиторської моделі з унікальною інтерпретацією художнього плану виконавцем.

Таким чином, процес формування концертно-виконавської компетентності майбутніх піаністів у контексті навчально-цільового блоку навчання, за Ю. Некрасовим, передбачає: використання інтелектуальних та духовних ресурсів особистості відповідно до її психологічного стану та мотивації до творчої реалізації; аналіз музичних творів у контексті множинності різних виконавських прочитань, його презентація в умовах концертного виступу; проведення інтерактивних годин з перспективним публічним обговоренням концертного виступу, які передбачають теоретичний, музикознавчий, психологічний та естетичний аналіз виконання; запровадження творчого експерименту відповідно до типу публіки та слухацької аудиторії у процесі побудови концертного репертуару; узагальнення концертного виступу з визначенням сценічно-виконавської компетентності та просвітницької діяльності [4, 10]. Ми поділяємо думку дослідника про те, що процес накопичення виконавського досвіду під час проведення систематичних психологічних тренувань (репетицій) є навчально-цільовим блоком фахової підготовки майбутніх піаністів.

Аналіз галузевої наукової літератури дає підстави дійти висновку про недостатній доробок науковців, в роботах яких були б висвітлено проблеми формування художньо-виконавської компетентності студентів-іноземців за спеціалізацією фортепіано в системі української музично-педагогічної освіти, схарактеризовано специфічні особливості цього процесу. Вивчення авторитетних положень

дозволяють констатувати про безсистемний характер наукових досліджень. Автори акцентують увагу лише на окремих аспектах формування художньо-виконавської компетентності інструменталістів: психофізичний стан виконавця, розвиток художньо-інтелектуального потенціалу особистості, опанування технічними прийомами у процесі фахової підготовки, формування інтерпретаторського досвіду, вольові якості, артистичні здібності, які складають структурну компоненту цього явища, проте не конкретизують фахову (фортепіанну) галузь та не висвітлюють специфіку роботи з іноземними студентами в умовах їх навчання в магістратурі.

Саме ці аспекти підготовки іноземних студентів за спеціалізацією фортепіано потребують прискіпливої уваги науковців, особливо у сфері формування художньо-виконавської компетентності в умовах української музичної освіти. Адже розк-

риваючи творчий потенціал в культуроосвітніх умовах іншої країни кожний студент-іноземець потребує особливої уваги з боку викладача, який спираючись на власний педагогічний досвід має адекватно реагувати на специфічні якості суб'єкта навчального процесу, ураховуючи його ментальні особливості та рівень попередньої фахової підготовки, передбачити кожний наступний етап його фахового зростання запроваджуючи ефективні, під час нетрадиційні педагогічні принципи та методи.

Проведене дослідження не вичерпує всіх питань процесу формування концертно-виконавської компетентності іноземних студентів магістратури. Воно відкриває перспективу для більш глибокого вивчення педагогічних умов, компонентної структури та показників якості формування досліджуваного явища в умовах фахової підготовки.

### Список використаних джерел

1. Буцяк В. І. Педагогічні умови удосконалення фортепіанної підготовки студентів у вищих педагогічних закладах на основі історико-стильового підходу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання музики та музичного виховання” / В. І. Буцяк. – К., 2003. – 22 с.
2. Давидов М. А. Художня майстерність як синтез виражальних, технічних і артистичних засобів / М. А. Давидов // Актуальні напрями розвитку академічного народно-інструментального мистецтва : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. – К. : МкіМУ, НМАУ, 1998. – С. 37 – 38.
3. Згурська Н. М. Формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання музики та музичного виховання” / Н. М. Згурська. – К., 2001. – 18 с.
4. Некрасов Ю. І. Комплексний підхід до формування виконавської майстерності піаніста : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.03 „Музичне мистецтво” / Ю. І. Некрасов. – О., 2005. – 22 с.
5. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2010. – 274 с.
6. Федоришин В. І. Формування виконавської майстерності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі колективного музикування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання музики та музичного виховання” / В. І. Федоришин. – К., 2006. – 22 с.
7. Цзінь Нань. Методичні засади вокального навчання студентів з КНР у системі музично-педагогічної освіти України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Нань Цзінь. – К., 2009. – 187 с.
8. Щербініна О. М. Формування музично-стильових уявлень майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання музики та музичного виховання” / О. М. Щербініна. – К., 2005. – 20 с.

### References

1. Butsyak, V. I. (2003) Pedagogical conditions of improvement of piano training of students in higher educational institutions on the basis of historical and stylistic approach [Dissertation Abstract, Kyiv] [in Ukrainian].
2. Davydov, M. A. (1998). Khudozhnya maysternist' yak syntez vyrazhal'nykh, tekhnichnykh i artystychnykh zasobiv [Artistic skills as a synthesis of expressive, technical and artistic means]. In Recent areas of academic folk instrumental art materials II All-Ukrainian. nauk. and practical. Conf. (pp. 37 – 38). Kyiv: MkiMU, NMAU [in Ukrainian].
3. Zhurs'ka, N. M. (2001) Formuvannya muzychno-vykonavs'koyi kul'tury maybutn'oho vchytelya [Formation of musical and performing culture of the future teacher] (Dissertation Abstract, Kyiv) [in Ukrainian].
4. Nekrasov, Yu I. (2005) Kompleksnyy pidkhid do formuvannya vykonavs'koyi maysternosti pianista [Comprehensive approach to the formation of the pianist's performing skills] (Dissertation Abstract, Kyiv) [in Ukrainian].
5. Padalka, H. M. (2010) Pedagogika mystetstva (teoriya i metodyka vykladannya mystets'kykh dystsyplyn) [Pedagogy of art (theory and methodology of teaching artistic disciplines)]. K.: Osvita Ukrayiny, 274 [in Ukrainian].
6. Fedoryshyn, V. I. (2006) Formuvannya vykonavs'koyi maysternosti studentiv muzychno-pedahohichnykh fakul'tetiv u protsesi kolektyvnoho muzykuvannya [Formation of executive skills of students of musical-pedagogical faculties in the process of collective music] (Dissertation Abstract, Kyiv) [in Ukrainian].
7. Tszin' Nan' (2009) Metodichni zasady vokal'noho navchannya studentiv z KNR u systemi muzychno-pedahohichnoyi osvity Ukrayiny [Methodical principles of vocal training of students from the People's Republic of China in the system of musical-pedagogical education of Ukraine] (Doctoral dissertation, Kyiv) [in Ukrainian].
8. Shcherbinina, O. M. (2005) Formuvannya muzychno-styl'ovykh uyavlen' maybutnikh uchyteliv muzyky u protsesi instrumental'no-vykonavs'koyi pidhotovky [Formation of musical-stylistic ideas of future music teachers in the process of instrumental and performing training] (Dissertation Abstract, Kyiv) [in Ukrainian].

**Люй Цзин. Теоретико-педагогический анализ формирования концертно-исполнительской компетентности иностранных студентов магистратуры**

*В статье осуществлен теоретико-педагогический анализ формирования художественно-исполнительской компетентности иностранных студентов магистратуры в условиях профессиональной подготовки; раскрыты научные подходы (искусствоведческий, культурологический, педагогический), на основе которых обобщенно содержание понятий «исполнение» «концертно-исполнительская компетентность». Проанализированы педагогические условия формирования художественно-исполнительского мастерства иностранных студентов во время обучения в магистратуре, определена компонентная структура изучаемого явления.*

*Ключевые слова: теоретико-педагогический анализ, структура, концертно-исполнительская компетентность, иностранные студенты, пианисты, художественное образование, формирование, компоненты, профессиональная подготовка.*

**Liu Jing. Teoretiko-pedagogical analysis of the formation of concert-performing competence of foreign master's students**

*The article is devoted to the theoretical and pedagogical analysis of the formation of artistic and performing competence of foreign students of the master's degree in conditions of professional training; scientific approaches (art criticism, culturalological, pedagogical approaches) on the basis of which the content of the concepts of «performance» «concert-performing competence» are generalized. The pedagogical conditions for the formation of artistic and performing mastery of foreign students during training in the magistracy are analyzed, and the component structure of the phenomenon is determined.*

*The analysis of branch scientific literature gives grounds to conclude that there is insufficient work of scientists, whose works would highlight the problems of forming the artistic and performing competence of foreign students in the specialty of piano in the system of Ukrainian music-pedagogical education, the specific features of this process are described. The study of authoritative positions allows us to state the unsystematic nature of scientific research. The authors focus only on certain aspects of the formation of the artistic and performing competence of instrumentalists: the psychophysical state of the artist, the development of the artistic and intellectual potential of the individual, the mastery of technical techniques in the process of professional training, the formation of interpretive experience, volitional qualities, artistic abilities, which form the structural component of this phenomenon. However, they do not specify the professional (piano) branch and do not highlight the specifics of working with foreign students in the conditions of their studies in the Master's Degree round.*

*It is these aspects of the preparation of foreign students for the specialty of piano require a keen attention of scientists, especially in the field of the formation of artistic and performing competence in the conditions of Ukrainian musical education. After revealing creative potential in the cultural and educational conditions of another country, every foreign student needs special attention from the teacher who, based on his own pedagogical experience, has to adequately respond to the specific qualities of the subject of the educational process, taking into account his mental qualities and the level of previous professional training, to predict each the next stage of his professional growth by introducing effective, non-traditional pedagogical principles and methods.*

*Key words: theoretical and pedagogical analysis, structure, concert-performing competence, foreign students, pianists, art education, formation, components, vocational training.*

Стаття надійшла до редколегії 11.02.2018

УДК 378.37:016

**ЛЮ МЯОНИ**

*аспірантка кафедри теорії та методики  
музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв  
імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету  
імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна*

## **АНАЛІЗ ПРОЦЕСУ СПРИЙНЯТТЯ ТА ВІДТВОРЕННЯ УКРАЇНСЬКИХ ФОНЕМ КИТАЙСЬКИМИ СТУДЕНТАМИ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ У КЛАСІ З ПОСТАНОВКИ ГОЛОСУ**

*У статті розглядається проблема сприйняття та відтворення українських фонем китайськими студентами на початковому етапі навчання у класі з постановки голосу. Розкрита специфіка виявлення сутності проблеми сприймання мовлення в сучасній психологічній науці; аналіз найпоширеніших точок зору у вітчизняній та зарубіжній теорії сприймання мовлення; розгляд факторів, що впливають на сприймання мовлення людиною. Висвітлені специфічні проблеми формування вокально-мовленнєвої культури студентів-іноземців на матеріалі української вокальної класики. З урахуванням специфіки підготовки у класі з постановки голосу, автором окреслені подальші напрямки дослідження наукової проблеми, зокрема формування фонематичного слухового досвіду студентів музично-педагогічних факультетів.*

*Ключові слова: сприйняття, відтворення, українські фонемати, мовленнєве сприймання та відтворення, фонематичний слух, формування вокально-мовленнєвої культури.*

Процес засвоєння української мови як іноземної має складну психологічну та фізіологічну структуру, яка вимагає від іноземних студентів подолання деяких ускладнень особливо на початковому етапі входження студентів-іноземців в україномовний освітній простір. Для того, щоб уявити механізм мовленнєвої діяльності в дії, зокрема у процесі вокального відтворення мовленнєвих фрагментів, потрібно пам'ятати, що етапу реалізації в будь-якій діяльності передують два інших необхідних етапи: мотиваційний, на якому відбувається орієнтація в конкретних умовах та етап програмування, пов'язаний із вибором послідовності дій в нових умовах.

За своєю суттю сприймання трактується як складний процес, у ході якого інформація про окремі властивості об'єкта сполучається в сенсорний образ та інтерпретується як інформація породжена об'єктами, або подіями оточуючого середовища тощо [7]. Натомість відтворення – це дія, а також результат дії – за значенням «відтворити по пам'яті», коли пам'ять проявляється у впізнанні й відтворенні [6].

У дослідженнях зарубіжних і вітчизняних учених мовленнєве сприймання визначається як неоднорідний і багатоплановий процес, психічне явище, складність якого зумовлена самим процесом безпосереднього чуттєвого пізнання, через специфічність свого об'єкта – мовленнєвого повідомлення – процесу друго-сигнального відображення дійсності, тобто процесом розкриття опосередкованих словами зв'язків, їх відносин тощо.

Проблеми сприймання мовлення досліджували Л. Виготський, О. Леонтьєв, О. Лурія, Дж. Міллер та ін. Вченими запропоновано різні теоретичні підходи до виявлення специфіки мовленнєвого сприймання: як сукупності різних мовленнєвих одиниць: як мовлення у процесі комунікації тощо. Особливої уваги у дослідженнях що стосуються мовленнєвого сприймання надавалось факторам, що впливають на сприймання мовлення, зокрема – емоційний стан (М. Вітт, Е. Носенко), індивідуальні когнітивні настановлення (В. Адмоні) членів комунікації тощо. Короткий огляд в об'ємі матеріалів публікації та узагальнення основних теоретичних положень у цій сфері, дозволили виокремити особливості в дослідженнях, що стосуються механізмів міжособистісної взаємодії які вилились у певний перелік завдань, до яких віднесено виявлення сутності проблеми сприймання мовлення в сучасній психологічній науці; аналіз найпоширеніших точок зору у вітчизняній та зарубіжній теорії сприймання мовлення; розгляд факторів, що впливають на сприймання мовлення людиною.

Сприймання мовлення можна розглядати як процес розкриття зв'язків і відносин, що опосередковуються за допомогою слів, який називають осмисленням. Осмислення може виявитись у конструктивному та деструктивному аспектах: процес осмислення в акті мовленнєвого сприймання це розуміння, або нерозуміння – як результат відсутності адекватного рівня мовленнєвого продукту, ситуації спілкування тощо. Розуміння –

органічна складова процесу мовленнєвого сприймання явищ, являє собою послідовність прохідних рішень у процесі осмислення дії.

Отже, мовленнєве сприймання – опосередковане за сутністю будови і соціальне за генезою, за своєю природою мовленнєве сприймання є смисловим. На думку О.Леонт'єва, сприймання мовлення – складний і багатоаспектний процес... який відбувається за тими ж законами, що й будь-яке інше сприймання [9]. Сприймання мовлення іноді класифікують за двома найсуттєвішими параметрами: моторним, або сенсорним принципом сприймання – коли реципієнт виокремлює значення моторних сигналів, необхідних для створення повідомлення, подібного до почутого [10]; та активним або пасивним характером сприймання де основним механізмом сприймання мовлення – співставлення сигналу з еталоном за акустичними ознаками. О. Леонт'єв у одній зі своїх праць стверджував, що мовленнєве сприймання – це активний процес, який відбувається за обов'язкової участі моторної, а саме мовнорухової ланки [9].

На сьогодні відсутня загальноновизнана теорія сприймання мовлення проте більшість вчених погоджуються, що для смислового сприймання мовлення характерна ступінчастість, рівневість. Ідея ступінчастості (або рівневої) процесу сприймання вперше була сформульована у 1893 році М. Ланге [3], на основі принципу послідовного розгортання процесу сприймання від загального до все точнішого, диференційованого.

Натомість, нам імпонує авторська схема мовленнєвого сприймання, де перший рівень – отримання інформації (звуки, факти, думки), характеризується відсутністю аналізу, оцінюванні інформації. Другий – ідентифікація виокремлених із загального фону об'єктів сприймання. Третій – інтеграція (об'єднання, співвіднесення) одержаної інформації з досвідом (набутим). Четвертий рівень – це алгоритм схожості і різниці у дії, характеризується оцінюванням сприйнятої інформації. П'ятий – інтерпретація, або продовження суб'єктивно-оцінного опрацювання сприйнятої інформації з виявленням загального змісту, підтексту тощо. Шостий – продовження попереднього опрацювання підтексту для наступного висловлювання, дії, наміру тощо, характеризується передбаченням, прогнозуванням подальших дій. Сьомий – інтроспективна оцінка всього циклу. Даний перелік відображає загально-психологічний підхід до інтерпретації слухового сприймання [9].

Заслуговує на увагу розроблена Дж. Міллером схема мовленнєвого сприймання, у якій враховуються фонетико-фонологічні, граматичні і лексико-семантичні характеристики [4], має

шість рівнів: слухання, порівняння, граматичне «визнання» почутого, семантична інтерпретація, контекстуальне розуміння і верифікація.

У працях деяких вчених досліджено смисловий аналіз мовлення за принципом виокремлення рівнів слухання (смислового сприймання): від виокремлення значень слів і невиразного здогаду про загальний смисл до встановлення конкретного значення слова і встановлення «справжнього смислу повідомлення» [9].

На увагу заслуговує модель сприймання, запропонована Л. Чистович [10] – як процес розпізнання людиною мовлення інших: звуки мовлення записуються в пам'яті, як набір характеристик за їх ознаками (голосні, приголосні, наголошені, ненаголошені склади), тобто певні «відрізки» повідомлення, більші, ніж склади, набувають нового акустичного параметра – ритміки (шум з максимумом енергії в певній ділянці спектру, поштовх (вибух), пауза, формантний перехід з певними властивостями тощо). В ході перцепції мовленнєвого сигналу ці схеми продукують символи, що позначають акустичні явища.

Представлені психологічні аспекти у дослідженні процесу специфіки входження студентів-іноземців у лінгво-культурний простір українських вишів – виявили складні глибинні підвалини заданої тематики. Виокремлення специфічних особливостей у фонематичному творенні китайських студентів вносить проблематику нашого дослідження у бік адаптативних шляхів удосконалення першого мовного досвіду за рахунок відпрацювання мовленнєвих технологій у класі з постановки голосу на матеріалі українських вокальних творів.

*Мета статті* – дослідити механізм процесу сприйняття та відтворення українських фонем іншомовними носіями у початковий період вивчення української мови. Процес навчання української мови, як іноземної має складну структурну організацію і передбачає здійснення великої кількості перцептивних, мнемічних, мисленнєвих і практичних дій, які націлені, як на оволодіння засобами мовлення (мовленнєвим матеріалом), так і на формування власне вокально-мовленнєвих умінь. Крім цього, об'єктивну реальність становить той факт, що студенти вже володіють мовленнєвою діяльністю – засобами рідної мови. Згідно з гіпотетичною моделлю О.Леонт'єва [9], мовленнєва програма (план висловлення) закріплюється за допомогою певного внутрішнього коду, в якому відображені змістові відношення матеріальних предметів. Тому внутрішнє програмування відбувається на базі рідної мови. Це так зване початкове кодування.

Перехід до виконання здійснюється через перекодування за семантичними ознаками та за допомогою виділення предикативних пар (також відповідно до конкретної мови). Тут же обирається моторна програма – відбувається синтагматичне структурування мовлення. Реалізація моторної програми являє собою розгортання потенційних оперативних одиниць у послідовність складів і слів. Розглянемо тепер закономірності породження мовленнєвих дій нерідною мовою.

Засвоєння іноземної мови цілком очевидно опирається на певний рівень розвитку рідної мови, але якщо розвиток рідної мови йде знизу вгору, то в умовах навчання розвиток іноземної мови йде згори вниз, тобто з самого початку свідомо й планомірно. Тому, на думку Г.Колшанського, «процес опанування другої мови в своїй основі – це засвоєння нового коду й правил переходу на нього на основі знання про цю мову» [2, 8]. Перехід із правил рідної мови на правила іноземної мови відбувається через ступінь опосередкованого володіння іноземною мовою. На цьому ступені опосередкованим ланцюгом є система правил реалізації програми, яка діє в рідній мові. Граматико-семантичне кодування здійснюється в категоріях рідної мови та оформлюється мовними засобами рідної мови й лише потім здійснюються спроби свідомого перекладу вислову іноземною мовою. Моторна програма та механізм її реалізації також зумовлені дією рухомого мовленнєвого устрою рідної мови.

Ми підтримуємо думку вітчизняних дослідників, які вважають, що під час засвоєння іноземної мови в свідомості студентів взаємодіють дві системи правил мовленнєвого творення, два мовних коди. Опора на рідну мову, до якої підсвідомо звертаються студенти, користуючись на практиці навичками, сформованими на базі рідної мови, вважається закономірним психологічним явищем переносу. Ефективність методики у зв'язку з цим повинна залежати від певних факторів: наскільки керованим виявиться підсвідоме перенесення і чи будуть знайдені можливості для свідомого перенесення.

Отже, проблема полягає в тому, щоб забезпечити позитивне перенесення, яке базується на усвідомлених діях і можливе за умови спільності компонентів. Тому подібність матеріалу, що є об'єктом дії, вважається однією з найважливіших умов, які визначають метод перенесення. Метод перенесення вже набутого досвіду з засвоєння вокально-мовленнєвих зворотів характерних для українського репертуару китайськими студентами досить часто застосовується педагогами-вокалістами. Саме у роботі зі студентами-

іноземцями, метод перенесення (аналогії з уже набутими вміннями мовленнєвого характеру та включення готових фонем до структури нового вокального твору для подолання складних вимовних текстових зворотів у поетичних текстах вокальних україно-пісенних зразків), дозволяє студенту-іноземцю значно підвищити процес вокальної постановки голосу, додати у якості вокального виконавства, за рахунок осягнення у вимові близькості та округлості, м'якості української мови тощо.

Значну роль у сприйнятті та відтворенні вокально-мовленнєвих фонем української мови відіграє центральна нервова система того хто навчається. Так як вокально-мовні звуки творяться органами мовленнєвого апарату людини, то перш ніж створити певну фонему, за І. Павловим, людина, незалежно від мовної приналежності, отримує відповідні імпульси мозку як керуючого апарату для формування звуків. Вокально-мовні звуки сприймаються слуховим апаратом людини, від якого відцентровими нервами вони знову передаються у мозок, для повторного аналізу (самоаналізу). Так як аналіз вокального вимовляння поетичних текстів вокальних творів досить складний процес для студентів-іноземців, ми пропонуємо застосовувати методичний прийом, прослуховування записів проведеної роботи з відпрацювання окремих елементів твору, або творів – у цілому, що залежить від особистих якостей та природних здібностей кожного окремого студента.

Слід акцентувати, що індивідуальний характер процесу засвоєння мови, який започатковується в ранньому дитинстві й відбувається упродовж всього життя людини за відповідними, добре відомими й дослідженими наукою психологічними законами, які характеризуються, перш за все, вибірковістю. Окремі індивіди засвоюють у мові лише те, що відповідає рівню їх інтелектуальної розвиненості та власним потребам: спілкуванні, мисленні, глибокому усвідомленні тощо, тобто потребам у будь-якій свідомій діяльності, до якої ми відносимо процес і результат вокальної підготовки китайських студентів та якісне засвоєння україномовних фонем, що у цілому впливає на якість постановки голосу вокаліста-іноземця. Адже відомо, що поетичність та наспівність української мови цілком позитивно впливає на зростання виконавських якостей вокалістів, а визнане світовою спільнотою педагогів-вокалістів, україномовний вокальний розвиток – сприятливе мовне середовище з багатими культурними та вокальними традиціями – збагачує світову вокальну культуру новими іменами, забезпечує оновлення та зміну поколінь вокалістами-виконавцями світового рівня.

З практики відомо, що китайські студенти – носії орфоепічної норми рідної мови – часто артикулюють звуки з поетичного тексту україномовних вокальних творів досить нечітко, або й зовсім спотворюють їх, оскільки кожен «носій рідної мови» сприймає той чи інший словесний образ відповідно до свого мовленнєвого досвіду. Ми можемо припустити, що у якості слухачів, китайські студенти мають певну установку на сприймання, адже слухаючи, кожна людина, незалежно від «рідномовної» традиції, почує те, що очікує чи бажає, або ж здатна «почути». При цьому відтінки слухової бази досить різняться, адже часто замість того, що є в дійсності, більша кількість китайських студентів, особливо на початковому етапі вокально-мовленнєвого відпрацювання поетичних текстів виконуваних вокальних творів, не відповідає прогнозовано-очікуваному педагогічному результату, який відпрацьовується упродовж тренажу на вокальних заняттях та здійснюється на основі конкретного мовленнєвого досвіду, на матеріалі творів української класики.

Специфіка подібної установки, на думку науковців [5] полягає в тому, що вона (установка) формується підсвідомо, без аналізу, а тому не може бути стійкою. Результатом диференціації функцій мови є внутрішнє і зовнішнє мовлення, що становить певну єдність, яка не виключає специфічної своєрідності кожної з форм мовленнєвої діяльності. При цьому тимчасовий нервовий зв'язок є результатом взаємодії мовно-рухового, мовно-слухового і мовно-зорового аналізаторів. Задум у дії вимовляння виникає як результат внутрішнього мовлення, де набуває певної граматичної та стилістичної структури і відзначається помітною згорнутістю, еліптичністю. Внутрішнє мовлення виконує функції аналізу, порівняння, осмислення, планування, або перепланування та впливає на регулювання діяльності. Підготовкою до акту спілкування, який є цілком передбачуваним за умов системного мовленнєвого розвитку студентів-іноземців і є одним із важливих засобів та механізмів психічної діяльності, пусковим механізмом довільних дій людини, механізмом свідомої регуляції її внутрішньої й зовнішньої поведінки тощо.

Здатність людини до асоціативного мислення дозволяє їй досить часто відновити акустичний образ, навіть тоді, коли вона не сприймає всіх його компонентів, на основі принципу акустичної класифікації звуків мови, за яким слухач намагається ідентифікувати саме акустичні характеристики кожного звука (спосіб творення та його реалізацію) через пошук відповідних асоціацій. Цей принцип найчастіше застосовують китайські сту-

денти на початковому етапі вивчення української мови, зокрема й у процесі відпрацювання мовленнєвої техніки на заняттях з постановки голосу, вивчаючи україномовний пісенний репертуар. Саме у класі з постановки голосу стикаємося з таким феноменом людської психіки, як асоціація, тобто зв'язок між певними об'єктами або явищами, заснований на особистісному минулому досвіді.

Ідентифікація словесного образу має найбільш стабільні ознаки фонетичної структури слова, а сприйняття цієї ознаки відбувається при постійній конкуренції з іншими ознаками на основі вірогідного вибору. Рішення про вибір певного словесного образу виникає асоціативно, шляхом здогадки, чи ідентифікації з наявними в пам'яті кожної людини слуховими образами того чи іншого звука. Серед звуків української мови є багато подібних між собою за місцем, або способом творення, за ступенем округлості тощо. Тому вкрай важливим є формування саме фонематичних паралелей завдяки проведенню подібностей між набутих та новим у творенні мовленнєвої культури студентів-іноземців досвідом [1].

Звідси виокремлюємо, що формування фонематичного слуху в китайських студентів здійснюється під час навчання вимови на початковому етапі у процесі формування вокально-мовленнєвої культури на матеріалі вокальних творів української класики. Межа між процесами сприйняття і відтворення є дещо умовною і рухливою, адже будь-яке сприйняття містить у собі момент необхідності подальшого відтворення сприйнятого, і китайські студенти в процесі спілкування не залишаються відстороненими «слухаючими», або «вимовляючими», адже вони співають на українській мові, а співаючи, вони одночасно поєднують обидві функції.

Ми приєднуємось до думки вітчизняних дослідників, що саме фонематичний слух можна розглядати, і як сенсорний, і як моторний процес. Тому, перш ніж тренувати в іноземних студентів правильну вокально-мовленнєву артикуляцію, їм необхідно накопичувати досвід у процесі слухання зразкового українського мовлення, вокального виконання тощо. Це дасть їм можливість усвідомлювати, запам'ятовувати, накопичувати слухові враження для посилення ефекту вірних вимовних рухів артикуляційного характеру, що у цілому приведе як до вокально-мовленнєвого удосконалення так і до удосконалення процесу спілкування в іншомовному середовищі.

У висновках доцільно зазначити, що завдяки проведеному в рамках даної публікації початкового аналізу щодо пошуків шляхів удосконалення процесу сприйняття та відтворення українських



фонем китайськими студентами на початковому етапі навчання у класі з постановки голосу було виявлено деякі специфічні особливості у роботі з китайськими студентами. Характерною рисою української мови є її мелодійність, зумовлена переважанням відкритих складів та закінченням слів на голосний звук тощо. Українська вокальна мова (подібно до італійської) вважається у колі

педагогів-вокалістів найбільш зручною для виховання голосу, зокрема й студентів-іноземців. Отже, вирішення важливого практичного завдання вокально-мовленнєвої відповідності – це отримання «цілеспрямованої, ясною, послідовною, враховуючого усі основні аспекти мови навчання, функціональне й орієнтоване на іншомовну аудиторію»... [11, 7], зокрема, китайських студентів.

### Список використаних джерел

1. Василенко Н. В. Социокommунікативная компетентность руководителя профильного учебного заведения : Современные технологии развития управленческой коммуникации руководителей профильных учебных заведений в системе последипломного образования : монография / Н.В.Василенко // Palmarium : academic publishing, 2014. – 212 с.
2. Колшанский Г.В. Проблема владения и овладения языком в лингвистическом аспекте / Г.В.Колшанский // Иностранные языки в высшей школе. – 1975. – Вып.10. – С.5–14. 2.Леонтьев А.А. Психолінгвістическіє єдінціє і порождение речевого высказывания / А.А.Леонтьев. – М.: Наука, 2003. – 307с.
3. Ланге Н. Н. Психологические исследования. Закон перцепции. Теория волевого внимания. // (Психология внимания.) Хрестоматия по психологии / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М., 2001. С. 381-394
4. Миллер Дж. А. Психолінгвістическіє: Пер. с англ. – Л.: Прогресс, 1968. – 236с.
5. Пономарів О.Д. Стилїстика сучасної української мови/ О.Д. Пономарів. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. – 248 с.]
6. Теплов Б.М. Психология. Учебник для средней школы. М.: Учпедгиз, 1946. – 223 с.]
7. Українська психологічна термінологія: словник-довідник. За ред. М.-Л. А. Чепи. – К., 2010. – 302 с. Енциклопедія освіти / АПН України ; [голов. ред. В. Г. Кремень ; чл. редкол.: І. Д. Бех, Н. М. Бібік, В. Ю. Биков, та ін.]. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1036, [2] с. ]
8. Смысловое восприятие речевого сообщения / Под ред. Т. М. Дридзе, А. А. Леонтьева – М.: Наука. 1976.- 264 с.].
9. Чистович Л. А. Физиология речи. Восприятие речи человеком. – Л.: Наука, 1976. – 386 с.]; Леонтьев А. А. Основы психолінгвістическіє. – М.: Смысл, 1997. – 335 с.].
10. Хавронина С. А. О преподавании грамматики на начальном этапе // Традиции и новации образовательных технологий предвузовского обучения иностранных студентов: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – М.: РУДН, 2010. – С. 344-348.
11. Шаклеин В. М. Русская лингводидактика: история и современность. – М.: РУДН, 2008. – 209 с.

### References

1. Vasilenko N. V. Sotsiokommunikativnaya kompetentnost' rukovoditelya profil'nyye uchebnogo zavedeniya: Sovremennyye tekhnologii razvitiya upravlencheskoy kommunikatsii rukovoditeley profil'nykh uchebnykh zavedeniy v sisteme poslediplomnogo obrazovaniya: monografiya / N.V.Vasilenko // Palmarium: academic publishing, 2014. – 212 s.
2. Kolshanskogo V. Problema vladeniya i ovladeniya yazykom v Lingvisticheskom aspekte / G.V.Kolshanskiy // Inostrannyye yazyki v vysshey shkole. – 1975. – Vyp.10. – S.5-14.
3. Leont'yev A. A. Psikholingvisticheskiye yedinitsey i porozhdeniye rechevogo vyskazyvaniya / A. A. Leont'yev. – М.: Nauka, 2003. – 307s.
4. Lange N. N. Psikhologicheskkiye issledovaniya. Zakon pertseptsiy. Teoriya volevogo vnimaniya. // (Psikhologiya vnimaniya.) Khrestomatiya po psikhologii / Pod red. YU.B. Gippenreyter, V.YA. Romanova. – М., 2001. S. 381-394.
5. Miller Dzh. A. Psikhologivisty: Per. s angl. – L.: Progress, 1968. – 236s.
6. Ponomarev A.D. Stilistika sovremennogo ukrainskogo yazyka / A.D. Ponomarev. – Ternopol': Uchebnaya kniga – Bogdan, 2000. – 248 s.]
7. Teplov B.M. Psikhologiya. Uchebnik dlya sredney shkoly. М.: Uchpedgiz, 1946. – 223 s.]
8. Ukrainskaya psikhologicheskaya terminologiya: slovar'-spravochnik. Pod red. M.-L. A. Chepi. – М., 2010. – 302 s. Entsiklopediya obrazovaniya / APN Ukrainy; [Golov. red. V. G. Kremen'; chl. redkol.: D. Bekh, N. M. Bibik, V. YU. Bykov i dr.]. – Kiyev: Odissey, 2008. – 1036, [2] s. ]
9. Smyslovoye vospriyatiye rechevogo soobshcheniya / Pod red. T. M. Dridze, A. A. Leont'yeva – М.: Nauka. 1976.- 264 s.].
10. Chistovich L. A. Fiziologiya rechi. Vospriyatiye rechi chelovekom. – L.: Nauka, 1976. – 386 s.]; Leont'yev A. A. Osnovy psikholingvistiki. – М.: Smysl, 1997. – 335 s.].
11. Khavronina S. A. O prepodavanii grammatiki na nachal'nom etape // Traditsii i novatsii obrazovatel'nykh tekhnologiy predvuzovskogo obucheniya inostrannykh studentov: Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. – М.: RUDN, 2010. – S. 344-348.
12. Shaklein V. M. Russkaya lingvodidaktiki: istoriya i sovremennost'. – М.: RUDN, 2008. – 209 s.

### Лю Мяони. Аналіз процесу сприйняття і восприродження українських фонем китайськими студентами на початковому етапі в класі постановки голосу

*В статті розглядається проблема сприйняття і восприродження українських фонем китайськими студентами на початковому етапі навчання в класі постановки голосу. Розкрито специфіку виявлення сутності проблеми сприйняття і восприродження речевого процесу в сучасній психології; аналіз розповсюджених точок зору в отечественній і зарубіжній теорії сприйняття речевого*

процесса; рассмотрены факторы которые влияют на восприятие речевого воспроизведения. Освещены специфические проблемы вокально-речевой культуры студентов-иностранцев на материале украинской вокальной классики. С учетом специфики подготовки в классе постановки голоса, автором очерчены дальнейшие направления исследования научовой проблемы формирования вокально-речевой культуры, формирования фонематического слухового опыта студентов музыкально-педагогических факультетов.

*Ключевые слова:* восприятие, воспроизведение. Украинские фонемы, речевое восприятие и воспроизведение, фонематический слух, формирование вокально-речевой культуры.

#### **Lu Miaoni. Analysis of process of perception and reproducing of the Ukrainian phonemes the Chinese students on the initial stage in the class of the voice training**

*The article considers the problem of perception and reproduction of Ukrainian phonemes by Chinese students at the initial stage of training in the class of voice production. The specificity of the manifestation of the essence of the problem of perception and reproduction of the speech process in modern psychology is opened; analysis of common points of view in the domestic and foreign theory of perception of the speech process; factors that affect the perception of speech reproduction are considered. The specific problems of vocal-speech culture of foreign students on the material of Ukrainian vocal classics are highlighted. Taking into account the specifics of preparation in the classroom of voice production, the author outlines further directions of research of the scientific problem of the formation of vocal and speech culture, the formation of phonemic auditory experience of students of musical and pedagogical faculties.*

*Key words:* management, vocal and choral activities, future music teachers, competence, communication.

Стаття надійшла до редколегії 12.02.2018

УДК 378.016:78.071.2]:37.091.39

#### **ЛЯН ХАЙЄ**

*аспірант кафедри теорії та методики  
музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв  
імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету  
імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна  
e-mail: haiyei@qq.com*

### **ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО НАВЧАННЯ**

*У статті представлені діагностичні методики вимірювання готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій у процесі вивчення дисциплін диригентсько-хорового циклу. Наведені методи, які сприяли діагностувальній роботі, а саме: анкетування, опитування (письмове – опитувальні листи та усне – інтерв'ю, бесіди), аналіз, узагальнення, синтез, систематизація, проєктивні діагностичні методи, спостереження, самооцінки. З урахуванням перебігу діагностувального етапу розроблено експериментальний інструментарій формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій.*

*Ключові слова:* майбутні вчителі музики, вокально-хорове навчання, проектні технології, діагностика.

Радикальне підвищення вимог до професійного навчання у мистецькій сфері переорієнтовує зміст фахової підготовки майбутніх учителів музики у царину педагогічно-мистецької інноватики як умови всебічного формування творчої індивідуальності майбутніх фахівців мистецької галузі. З цієї позиції актуалізується проблема формування готовності студентів факультетів мистецтв до вокально-хорової діяльності із застосуванням проектних технологій в аспекті самостійного конструювання студентами як проєктів власного фахового становлення, так і інтерпретаційних

проєктів удосконалення змісту і операційного наповнення вокально-хорового процесу.

Багатогранна професійна діяльність вчителя музики, зокрема її вокально-хоровий сегмент, передбачає майстерне оперування знаннями, уміннями і навичками, сформованими у процесі фахової підготовки, розвиненість мистецько-виконавської, аналітично-оцінної, художньо-образної сфер для продуктивного керівництва мистецьким навчанням учнів загальноосвітніх шкіл. Дослідно-проєктувальний напрям професійної діяльності вчителя музики сприяє інтенсифікації мистецько-

навчальних реалій, активізує, спрямовує вчителя музики на дослідження стану об'єктів і ситуацій навчального мистецького середовища, на інтелектуально-інформаційне забезпечення зміни дійсності, продуктом чого є управлінське рішення як проект покращання якісних характеристик навчального мистецького процесу. У процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики у вищих навчальних закладах мистецької освіти вокально-хорове мистецтво здійснює потужний вплив на студентів засобами багатогранної, жанрової та стилістичної палітри художнього матеріалу.

У даному зв'язку активізація у майбутніх учителів музики інтересу та любові до хорового мистецтва сприяє формуванню ціннісних орієнтацій та позитивної мотивації до моделювання проектів управління вокально-хоровою роботою учнів загальноосвітніх шкіл, що визначає рівень професійних і творчих прагнень студентів, які впливають на інтенсивність конструювання власних моделей самовдосконалення, активізацію спрямованості на оволодіння засобами розв'язання творчих завдань у вокально-хоровій роботі, самостійності у проектуванні мети і результату вокально-хорової діяльності, а відтак спрямовує студентів до проектування конструктивної самореалізації у процесі вокально-хорового навчання із застосуванням проектних технологій.

Дана проблема має досить ґрунтовну теоретико-методичну базу, підтверджену роботами з фахового навчання у сфері сучасної мистецької освіти (К. І. Завалко, А. В. Зайцева, А. В. Козир, О. М. Олексюк, Г. М. Падалка, О. Є. Реброва, О. П. Рудницька, В. І. Федоришин, О. П. Хижна, О. П. Щолокова та ін.); науковими працями з проблеми застосування проектних технологій в освіті (Г. Г. Ващенко, Дж. Дьюї, С. І. Заїр-Бек, І. О. Колесникова, В. О. Мирошніченко, Н. Ю. Пахомова, О. М. Пехота, О. С. Полат, Д. С. Холл, А. В. Хугорської та ін.); ґрунтовними дослідженнями специфіки вокально-хорової діяльності (О. І. Анисимов, В. І. Антонюк, О. Г. Бенч, І. Г. Коваленко, П. А. Ковалик, А. В. Козир, А. П. Лащенко, Т. В. Смирнова, Л. О. Хлебнікова та ін.) та наукових досліджень Лінь Є, Лінь Хай, Лінь Сяо, Сі Даофен, Сунь Гоцян, Сунь Лінян, Шень Цзінь Ге, Ха Ту, Ху Манлі, Чжан Лу, Чжан Яньфень та інших.

Висвітлена у попередніх наших публікаціях значущість й актуальність проблеми формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій потребує подальшого оприлюднення отриманих результатів. У даному зв'язку діагностичний період фахової підготовки студентів

факультетів мистецтв дозволяє визначити рівні сформованості їх готовності до роботи з хором із застосуванням проектних технологій. Тому мета статті полягає у висвітленні перипетій констатуючого етапу експериментальної роботи з діагностування стану сформованості готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій.

Доцільно зазначити, що для проведення експериментальної роботи з діагностики формування означеного феномена, успішного вирішення дослідно-експериментальних задач, практичного підтвердження висунутих теоретичних припущень, намічено розв'язання наступних завдань: проаналізувати обізнаність студентів щодо специфіки вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій та перспектив фахового становлення під час створення конструктивних проектів вокально-хорової діяльності; з'ясувати ставлення майбутніх учителів музики до застосування проектних технологій у процесі роботи з навчальними вокально-хоровими колективами; дослідити рівні готовності студентів до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій; вивчити результати констатувального стану дослідно-експериментальної роботи.

На діагностичному етапі дослідно-експериментальною роботою було охоплено 282 студенти мистецьких факультетів педагогічних університетів. До експериментальних груп ми включали студентів II–IV курсів та студентів магістратури диригентсько-хорової спеціалізації, оскільки даний груповий ценз має виконавський і технологічний досвід вокально-хорової діяльності. Відтак, для проведення констатувального експерименту групи складались зі студентів, які свідомо ставились до вокально-хорової роботи, володіли достатньою мірою вокально-хоровими навичками і достатнім базисом відповідних компетенцій.

Для проведення діагностичних завдань впродовж експерименту були використані наступні методи: анкетування, опитування (письмове – опитувальні листи та усне – інтерв'ю, бесіди), аналіз, узагальнення, синтез, систематизація, проєктивні діагностичні методи, спостереження, самооцінки. Необхідною умовою ходу експериментальної роботи було застосування розроблених критеріїв і показників сформованості готовності студентів до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій та упорядкування отриманих результатів відповідно характеристик встановлених рівнів.

На констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи передбачалось діагностування рівнів сформованості кожного з визначених

критеріїв готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій, для чого було підібрані діагностичні методики дослідження, які дали змогу скласти попереднє уявлення щодо рівнів сформованості означеного феномена. Для оцінки діагностичних даних нами була застосована дванадцятибальна шкала. За участю незалежного експертного журі та групи студентів, виставлялись оцінки після виконання конкретних завдань відповідно встановленим рівням сформованості досліджуваного феномена. Оцінки виставлялись у відповідні картки, підсумовувались та узагальнювались на фіналі кожного етапу.

Перший етап констатувального експерименту був спрямований на виявлення показників визначеного нами критерію – ступінь сформованості позитивного ставлення майбутніх учителів музики до проектної діяльності (показники: прояв стабільного інтересу до конструювання моделей самовдосконалення; активна спрямованість на оволодіння засобами розв'язання творчих завдань у вокально-хоровій роботі; вияв прагнення самостійно проектувати мету і результат вокально-хорової діяльності) у рамках діагностики мотиваційно-емоційного компоненту. Відповіді респондентів на тестові питання надали можливість встановити залежність між оптимальністю мотиваційно-емоційного комплексу і ступенем сформованості позитивного ставлення майбутніх учителів музики до проектної діяльності у процесі вокально-хорової підготовки за показником вияв стабільного інтересу майбутніх учителів музики до конструювання моделей самовдосконалення.

Діагностуючи вияв прагнення самостійно проектувати мету і результат вокально-хорової діяльності респондентам після практичних занять у хоровому класі було запропоновано зробити опис визначення та конкретизації мети вокально-хорової роботи і заповнити бланки опису цілей. Студенти мали максимально чітко описати те, що б вони самі могли зробити в результаті роботи над українськими народними піснями в оздобі М. Д. Леонтовича «Ой, сивая зозуленька», «Вишні-черешні розливаються», українськими народними піснями в оздобі Ф. М. Колеси «В гаю зелененькім», «З'їздив я коника».

Наступні тестові питання, запропоновані в анкеті, допомогли у вивченні ставлення студентів до проблеми застосування проектних технологій у вокально-хоровій підготовці майбутніх учителів музики. За результатами першого етапу констатуючого етапу експерименту була встановлена адекватна відповідність реального стану охарактеризованим рівням сформованості досліджуваного феномену (високий рівень – 14%; достатній – 18,8%; середній – 35,4%; низький – 31,8% досліджуваних).

Діагностика критерію, що визначає міру накопичення студентами проективних умінь та готовність їх застосування у вокально-хоровій роботі з навчальним колективом за показником уміння досліджувати інформацію, оперувати системою інтелектуальної дії відбувалась під час практичної роботи студентів контрольної групи з вокально-хоровими колективами та у процесі репетицій до проведення державної атестації з методики роботи з хором. Експертне оцінювання здійснювалось у процесі внесення результатів в індивідуальні карти проективних умінь.

Діагностування показників «уміння чітко визначати цілі, прогнозувати результати» та «самостійно створювати проекти інтерпретацій вокально-хорових творів» з метою виявлення особистісної спрямованості студентів до накопичення студентами проективних умінь та готовність їх застосування у вокально-хоровій роботі з навчальним колективом було проведено тестування та експрес-інтерв'ювання. Експертне оцінювання наявності у студентів умінь чітко визначати цілі, прогнозувати результати здійснювалось під час проведення моніторингу якості навчання під час якого студенти на практичному дитячому хоровому матеріалі демонстрували уміння досліджувати інформативний базис хорової партитури, виокремлювати особливості фразування, агогічних відхилень, характеру звуковедення, динамічного розвитку в загальній концепції художнього образу, конструювати на цьому тлі прохідні і довгострокові цілі втілення мистецького твору в звучанні уявного колективу, прогнозувати наслідки й доцільність їх досягнення.

За результатами експертної оцінки наявності умінь самостійно створювати проекти інтерпретацій вокально-хорових творів респонденти були розподілені на групи за відповідними рівнями – високий (2,5%), достатній (4%), середній (39,5%), низький (54%).

З'ясування ступеню сформованості критерію міри здатності студентів до самостійно-результативної презентації проектів у різновидах вокально-хорового навчання за визначеним показниками: уміння планувати етапи роботи; здійснювати управлінську дію на контролюючодіагностичній основі визначалась експертною групою впродовж спостережень за вокально-хоровою діяльністю студентів у процесі практичного роботи з хором студентів. Також, респондентам було запропоновано скласти тестову карту самооцінки ступеню власної комунікації з хором.

Респондентам пропонувалось оцінити кожне твердження запитальника за чотирибальною шкалою від 1 до 4 за означеними параметрами. Оцінки заносились у матрицю відповідей, де групувались за означеними параметрами. Публічна презентація власного інтерпретаційного проекту під час його втілення у звучанні хорового колективу впродовж практикуму роботи з хором дозволила виокремити певні групи студентів, у залежності від міри сформованості їх умінь цілеспрямовано-випереджено «на крок попереду» репрезентувати конструкт вокально-хорового проекту.

Індикаторами міри здатності студентів до самостійно-результативної презентації проектів у різновидах вокально-хорового навчання за визначеними показниками умінь планувати етапи роботи, здійснювати управлінську дію на контролюючо-діагностичній основі виступали: виявлення умінь щодо оперування масивом мистецької інформації (реагування, сприйняття, впізнання тощо); розуміння творчої ситуації, інтеграція та використання знань у нових ситуаціях (демонстрація знанневого тезаурусу, пошуку шляхів розв'язання проблем, конструювання змісту управлінської творчої дії); аналіз творчої ситуації, розподіл масиву інформації на складові (аналіз, виявлення, розмірковування, порівняння, оцінювання, протиставлення, ідентифікація, діагностування); синтез інформаційних блоків в єдиний масив (проекування варіантів та шляхів вирішення, комбінування, складання, екстраполяція, творення); порівняльна оцінка прохідних результатів, визначення цінності інформаційного продукту, відповідно цілей, стандартів і критеріїв (контроль, оцінювання, порівняння, ідентифікація, виправлення, корекція).

Експертна група виставила бали за 4 відповідності критеріям (повна, достатня, незначна, слабка).

Виведення середнього арифметичного за кожним показником дало змогу виявити міру здатності студентів до самостійно-результативної презентації проектів у різновидах вокально-хорового навчання (низький рівень – 43,2%; середній – 41% студентів; достатній – 9,5% студентів; високий – 6,3%).

Для виявлення показників визначеного нами критерію – ступінь усвідомленого оцінювання студентами результатів презентації проектів вокально-хорової роботи (показники: умінь дати самооцінку результатам утілення проекту, узгодити їх з початковими цілями; умінь виявити прорахунки і недоліки проекту, віднайти засоби корекції; умінь конструювати наступні цілі відповідно отриманого результату) діагностувальним інструментарієм послуговували тестові карти

рефлексивного осмислення студентами результатів презентації проекту та SMART-тести, які були запропоновані респондентам та експертній групі скласти після здачі модулів з дитячого хорового репертуару та практичної роботи з навчальним вокально-хоровим колективом.

Прояв умінь студентів конструювати наступні цілі відповідно отриманого результату констатувався впродовж заповнення студентами індивідуальної карти оцінювання результатів презентації проектів вокально-хорової роботи студентів на практичних заняттях. Заповнити її пропонувалось респондентам після оприлюднення та колективного обговорення з авторами проектного продукту практичної роботи з навчальним вокально-хоровим колективом на матеріалах української народної пісні в оздобі Ф. М. Колеси «Ой, гук мати», української народної пісні в оздобі Р. А. Скалецького «Ой, якби я була знала», української народної пісні в оздобі А. Т. Авдієвського «У перетітку ходила», китайської народної пісні в оздобі Мао Іюнь «Діалог квітів» тощо. Також, для отримання об'єктивних даних щодо визначення стану сформованості готовності майбутніх учителів до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій у рамках рефлексивно-корекційного компонента студентам було запропоновано заповнити самозвіт за результатами проектної діяльності за допомогою методу самоспостереження, методу самоаналізу, методу самооцінювання, методу самоконтролю.

У результаті підрахунку позитивних і негативних проявів респондентів на діагностичному етапі, за результатами ранжування ми умовно розподілили студентів за визначеними рівнями сформованості готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій. Так, низький рівень посіло 38,7% респондентів, середній – 41,5%; достатній – 11,3%; високий – 8,5% респондентів.

Таким чином, діагностувальне дослідження проходило у чотири етапи, а саме: перший етап був спрямований на вияв стабільного інтересу майбутніх учителів музики до конструювання моделей самовдосконалення; активної спрямованості студентів на оволодіння засобами розв'язання творчих завдань у вокально-хоровій роботі; прагнення самостійно проектувати мету і результат вокально-хорової діяльності; другий етап – на виявлення наявності у студентів умінь досліджувати інформацію, оперувати системою інтелектуальної дії; здатності чітко визначати цілі, прогнозувати результати, самостійно створювати інтерпретаційні проекти вокально-хорових творів; третій етап визначався виявленням наявності у студентів умінь планувати етапи роботи, здійснювати управлінську дію на контролюючо-діагностичній основі; зв'язувати

вплив комунікативної взаємодії у вокально-хоровій роботі з оптимальною результативністю досягнення цілей проекту; цілеспрямовано-випереджено «на крок попереду» репрезентувати продукт вокально-хорового проекту); четвертий етап було спрямовано на виявлення у студентів умінь дати самооцінку результатам утілення проекту, узгодити їх з початковими цілями; виявити прорахунки і недоліки проекту, віднайти засоби корекції; конструювати наступні цілі відповідно отриманого результату).

Отже, діагностувальний етап дослідно-експериментальної роботи дозволив визначити рівні сформованості готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій. За результатами проведеної констатації був отриманий експериментальний інструментарій формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій, що надає можливість перевірити його ефективність у перебігу формуального етапу дослідно-експериментальної роботи.

### Список використаних джерел

1. Гриньова М. В. Процеси управління проектами : навч.- метод. посіб. / М. В. Гриньова, Н. М. Сас. – Полтава : ПНПУ, 2012. – 196 с.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат: Уч. пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 272 с.
3. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія] / А.В.Козир. – К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2008. – 378 с.
4. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. заведений / И.А.Колесникова, М.П.Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
5. В.М. Подуровский Психологическая коррекция муз. пед. деят-ти / Подуровский В. М. – М. : «Владос», 2001. – 327 с.

### References

1. Hryn'ova M. V. (2012). *Protsesy upravlinnya proektamy [Project Management Processes]*. Poltava : PNPU, 196 [in Ukrainian].
2. Polat E.S. (2005). *Novue pedahohycheskye y unformatsyonnye tekhnolohyy v systeme obrazovaniya [New pedagogical and information technologies in the education system]*. Moscow : Akademya, 272 [in Russian].
3. Kozir A.V. (2008). *Profesiina maisternist uchiteliv muziki\_ teoriya i praktika formuvannya v sistemi bagatorivnevoi osviti. [The professional skills of teachers of music]*. Kyiv : NPU imeni M.P. Drahomanova, 378 [in Ukrainian].
4. Kolesnikova I.A. (2005). *Pedagogicheskoe proektirovanie. [Designing pedagogical]*. Moscow : Academy, 288 [in Russian].
5. V.M. Podurovskyy (2001). *Psyhholohycheskaya korrektsyya muz. ped. deyat-ty. [Psychological correction of music. ped. activities]*. Moscow : «Vladoss», 327 [in Russian].

#### Лян Хайє Диагностика готовности студентов к применению проектных технологий в процессе вокально-хорового обучения

В статье представлены диагностические методики измерения готовности будущих учителей музыки к вокально-хоровой работе с применением проектных технологий в процессе изучения дисциплин дирижерско-хорового цикла. Представлены методы, которые способствовали диагностической работе, а именно: анкетирование, опрос (письменный – опросные листы и устный – интервью, беседы), анализ, обобщение, синтез, систематизация, проективные диагностические методы, наблюдение, самооценки. С учетом течения диагностического этапа разработан экспериментальный инструментальный формирований готовности будущих учителей музыки к вокально-хоровой работе с применением проектных технологий.

Ключевые слова: будущее учителя музыки, вокально-хоровое обучение, проектные технологии, диагностика.

#### Liang Haiye. Diagnostics of students' readiness for application of project technologies in the process of vocal-choral learning

The article presents diagnostic methods of measuring the readiness of future music teachers to vocal and choral work using project technology in the process of studying the disciplines of the conductor-choral cycle. In the article it is proved that in the process of professional training of future music teachers in higher educational institutions of arts education vocal and choral art carries a powerful influence on students by means of a rich palette of artistic material. The author relies on modern concepts of humanization of artistic education, which emphasizes the need for the formation of the creative personality of future specialists in the field of music, ready for application of project technologies in future professional activities. The author's main goal of the article is to observe the progress of the preliminary stage of experimental and experimental work. The article presents the methods that helped to diagnose work, namely: questionnaires, questionnaires (written and oral), analysis, synthesis, synthesis, systematization, projective diagnostic methods, observation, self-esteem. In the work the author considers it necessary to diagnose the correspondence of readiness of students to the developed criteria and indicators of formation of readiness of students to vocal-choral work with the use of project technologies to highlight the results obtained in accordance with the characteristics of the established levels. The article presents a step-by-step process and the results of counting positive and negative manifestations of respondents at the diagnostic stage. The author of the article concludes that, based on the results of the statement, an experimental tool for forming the readiness of future music teachers for vocal and choral work using project technology was developed, which provides an opportunity to test its effectiveness during the formation of the experimental stage of experimental work.

Key words: future music teachers, vocal-choral education, project technology, diagnostics.

Стаття надійшла до редколегії 11.02.2018

УДК 37.035(477)“18/19”

**Галина ЛЯХ**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки ДВНЗ «Донбаський державний  
педагогічний університет», м. Слов'янськ, Україна  
e-mail: glyakh16@gmail.com

## **ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XIX – НА ПОЧАТКУ XX ст.**

*У статті проаналізовано погляди українських педагогів другої половини XIX – початку XX ст.: О. Духновича, К. Ушинського, М. Корфа, Т. Лубенця, Я. Чепіги, І. Франка – на проблему організації трудового навчання у загальноосвітніх школах. На основі цього зроблено висновок про те, що трудове навчання вони розглядали як засіб усебічного розвитку особистості дітей, підготовки їх до життя, до професійної діяльності. У працях українських педагогів також обґрунтовано мету і завдання, форми й методи трудового навчання. Думки прогресивних українських педагогів стали важливим підґрунтям для впровадження трудового навчання у навчальний процес загальноосвітніх шкіл у тодішніх соціально-економічних умовах.*

*Ключові слова: трудове навчання, друга половина XIX – початок XX ст., українські педагоги, всебічний розвиток особистості, ремісниче навчання, ручна праця.*

Трудове навчання у загальноосвітній школі посідає чільне місце в системі виховання людини, громадянина, працівника. Здійснюється воно у процесі вивчення технологій, де школярі набувають певних знань та навичок і вчать застосовувати знання, отримані з інших предметів, на практиці. При цьому, саме дитяча праця виступає одним із найважливіших засобів трудового виховання, що сприяє розумовому, фізичному моральному, естетичному розвитку дітей. Крім цього, учень у процесі праці вступає у різноманітні відносини, які сприяють розвитку особистості.

В історії педагогіки проблема трудового виховання і навчання учнів завжди викликала підвищений інтерес з боку педагогів, що свідчить про велике значення його для загального розвитку особистості і суспільства в цілому. Основними завданнями трудового виховання підростаючого покоління завжди була підготовка дітей до життя, до трудової діяльності. Водночас праця розглядалася як засіб морального, фізичного, розумового розвитку особистості. Найбільш чітко ця ідея сформувалася у працях вітчизняних і зарубіжних педагогів другої половини XIX – початку XX ст. Усе настирливіше звучала думка про те, що школа повинна була не тільки вчити читати, писати, лічити, давати відомості з різних галузей знань, але й готувати до практичної діяльності, що врешті-решт призвело б до поліпшення життя простих людей.

Слід зазначити, що у XIX столітті питання трудового навчання вирішувалися переважно на теоретичному рівні. Але у другій половині

XIX століття у зв'язку з соціально-економічними змінами, що відбувалися у країні, виникла потреба втілення цих ідей у практику загальноосвітніх шкіл. Це було обумовлено розвитком капіталізму, розкладом кріпосницького ладу, збільшенням вивозу сільськогосподарських продуктів, зростанням зовнішньої торгівлі, загостренням соціальних суперечностей. Країна відчувала потребу не тільки у висококваліфікованих робітниках, а й у високоморальних, дисциплінованих, сумлінних громадянах, які б сприяли розвитку суспільства. З огляду на це у другій половині XIX ст. в Україні розпочався рух за введення у навчальні плани загальноосвітніх шкіл нового предмета – трудового навчання (ремесла, ручної праці). Зокрема, вітчизняні педагоги того часу (І. Анопов, М. Весель, М. Пирогов, М. Корф, П. Каптерев, П. Лесгафт, Т. Лубенець, М. Песьковський, К. Ушинський, В. Фармаковський, Я. Чепіга, І. Франко та інші) розглядали трудове навчання як засіб підготовки кваліфікованих робітників для промисловості та сільського господарства і як фактор підвищення рівня морального та розумового розвитку суспільства.

Сучасні педагоги (О. Дзевєрін, Г. Іванова, М. Левківський, Т. Лутаєва, Д. Сметанін, В. Рак, М. Ярошенко та інші), досліджуючи загальні питання організації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх закладах дореволюційної України, так чи інакше торкалися питання становлення та розвитку трудового навчання, його змісту. І. Бугаєвич, А. Вихрущ, М. Карелін досліджували питання організації трудового навчання у дореволюційних школах України та окремих її регіонів.

Мета статті полягає у тому, щоб на основі аналізу педагогічних поглядів українських педагогів визначити педагогічні передумови становлення трудового навчання в Україні у другій половині XIX – на початку XX ст.

Як вже зазначалося, у зазначений період ідеї про необхідність організації трудового навчання, про підготовку дітей до суспільної праці займали чільне місце у вітчизняній педагогічній теорії. Так, відомий український педагог О. Духнович метою виховання вважав підготовку високоморальної особистості, а основою моральної добропорядності – працездатність людини, що формується не тільки у процесі оволодіння знаннями у школі, а й у безпосередній трудовій діяльності. З огляду на це, він розробив систему трудового навчання і виховання підростаючого покоління, яка передбачала формування психологічної готовності і практичну підготовку дітей і молоді до праці. Зокрема, психологічну підготовку педагог радив здійснювати у процесі вивчення гуманітарних дисциплін (на уроках літературного читання та історії розкривати красу і велич праці, показувати необхідність і значущість її для людини і суспільства). А практичну підготовку – на уроках природничих дисциплін і трудового навчання. Педагог був переконаний у тому, що дітей слід навчати будь-якого ремесла, землеробства, овочівництва, садівництва, бджолярства.

Трудове навчання (ремесло, землеробство) педагог вважав могутнім засобом усебічного розвитку дитини: розумового, фізичного, морального, естетичного. Ставлення до праці, на його думку, повинно формуватися за допомогою наставлянь і вправ, також пропонував такі методи трудового навчання: пояснення вчителя, показ трудових дій учителем, вправи [2, 84].

Обов'язковість праці О. Духнович розглядав як необхідну умову успішного формування позитивного ставлення дітей до праці, працелюбності. З огляду на це він один з перших висунув вимогу наявності у кожній школі свого городу-саду, який би діти обробляли разом зі своїми наставниками і вправлялися у землеробстві: вчилися садити і вирощувати городні рослини та овочі, доглядати за деревами тощо. Дівчат радив залучати до догляду за квітами, вчити садівництва, різних способів щеплення та розмноження дерев. У зимовий період вони могли займатися рукоділлям, переважно прясти волокна і вовну, а також займатися вишиванням [2, 27, 32]. Хлопчиків пропонував у школах навчати різьби по дереву, малювання, плетива кошиків, стругання дерева, ліплення посуду з глини, а також ковальської справи і виготовлення сільськогосподарських інструментів. Відомо,

що педагог пропонував обробляти всі доступні матеріали, крім картону і паперу, якого у той час було дуже мало. Усі ці матеріали згодом стали використовувати на уроках ручної праці. Пропонуючи широкий вибір ручної праці для школярів, О. Духнович закликав учителів і батьків виявляти здібності та нахили учнів, розвивати їх, спрямовуючи дітей до вибору майбутньої професії [6, 78].

Отже, можна стверджувати, що О. Духнович був одним з перших, хто теоретично обґрунтував мету і завдання трудового навчання, окреслив зміст і методи трудового навчання за видами праці.

Проблема трудового навчання і виховання підростаючого покоління займає чільне місце у педагогічній спадщині К. Ушинського. Трудове навчання педагог вважав необхідною умовою всебічного розвитку особистості людини, особливо морального та розумового її вдосконалення. Його «Праця в її психічному і виховному значенні» (1860) стала методологічною основою для вирішення багатьох важливих проблем трудового виховання підростаючого покоління. У ній К. Ушинський показав, яке значення має праця в житті народу і кожної людини, у розвитку окремої особистості, у вихованні дітей, зазначав, що людина у процесі праці, відкриваючи закони природи, оволодіває її силами, створює матеріальні та духовні цінності. Саме у цьому, на його погляд, полягає загальне політико-економічне значення свідомої цілеспрямованої трудової діяльності людини. «Праця не гра і не забава, – писав він, – вона завжди серйозна і важка; тільки повна свідомість необхідності досягти тієї чи іншої мети у житті може примусити людину взяти на себе ту вагу, яка є необхідною належністю будь-якої істинної праці» [7, 24].

У статті «Необхідність ремісничих шкіл у столицях» К. Ушинський переконливо показав величезну шкоду для морального, фізичного і розумового розвитку дітей навчання у приватних майстернях. Він вказував на необхідність створення ремісничих шкіл і класів, у яких дитина навчалася б ремесла «у колі дітей і при цьому знаходилася під керівництвом дорослих, які бачили б у ньому дитя та майбутнього громадянина і працівника, а не тваринну силу, якою вже можна скористатися» [8, 185–191].

Трудове навчання, за К. Ушинським, повинно підготувати дітей до праці розумної, систематичної, творчої. Одним із основних принципів правильної організації дитячої праці К. Ушинський вважав чергування фізичної та розумової праці, яке є корисним для здоров'я і стимулює всебічний розвиток дитини. Саме тому педагог наполягав на введенні уроків праці у школах, створення при міських школах майстерень, а при сільських –



шкільних ділянок. Особливе значення він надавав знайомству із сільськогосподарською працею, вбачаючи в ній особливе виховне значення. На думку педагога, кожна сільська школа повинна мати земельну ділянку для організованої педагогічної праці.

Заслуга К. Ушинського полягає у визначенні основних напрямів вирішення загальнопедагогічних, дидактичних і методичних питань трудового навчання. Однією з важливих завдань народної освіти у пореформений період педагог вважав розвиток різноманітних трудових шкіл на основі педагогічно доцільної системи навчання.

Аналіз діяльності та педагогічної спадщини відомого діяча земської освіти М. Корфа засвідчив його активність у вирішенні багатьох питань у галузі шкільництва, зокрема з проблеми трудового навчання дітей. Обґрунтовуючи принцип поєднання навчання і виховання з життям, він вимагав, щоб загальноосвітні предмети знайомили учнів з навколишньою природою, господарським життям міста і села, але різко виступав проти заміни загальноосвітньої підготовки ремісничою. Продовжуючи ідеї К. Ушинського, М. Корф домагався введення уроків праці та відкриття при початкових школах майстерень для загальнотрудової підготовки учнів. Він справедливо зазначав, що у школу слід вводити таку працю, яка дала б «...дійсне і бажане об'єднання розумової роботи з механічною працею в інтересах суспільного розвитку, виховання і практичного життя» [3]. Як і О. Духнович та К. Ушинський, М. Корф розглядав фізичну працю як засіб розумового, морального, фізичного і естетичного виховання дітей та підлітків.

Педагог здійснив докладну розробку питань організації і змісту діяльності «педагогічної ремісничої майстерні» при загальноосвітній початковій школі, обґрунтував зв'язки уроків праці з загальноосвітніми предметами, їх місце у загальній освіті підростаючого покоління. У своїй праці «Педагогічні ремісничі майстерні при елементарній школі» він виклав чинники, що зумовлювали об'єктивну потребу організації навчання ремесла в елементарній школі, а також дав поради щодо розумної організації майстерень, навів конкретні приклади проведення занять, описав реальну обстановку, що була характерною для діяльності шкільних майстерень [4, 40]. М. Корф також установив взаємозалежність ремесла і навчальних занять у класі, тобто звернув увагу на необхідність реалізації міжпредметних зв'язків у навчальному процесі. Наприклад, зустрічаючись в історії з відомостями про гончарну справу, діти могли б у майстерні зайнятися ліпленням з глини та виготовленням горщиків; вправляючись у сто-

лярній, слюсарній та лудильній справі, використовувати знання, отримані з курсу геометрії, а курс географії спрямував би майстерню на політурну справу в її найпростіших формах: «діти будуть розрізати мапу на частини та наклеювати її на картон так, щоб із шматочків можна було зібрати цілу непошкоджену в малюнку мапу» [4, 48].

М. Корф вважав, що використання запропонованих засобів уведення ремісничого навчання у початкових школах і початкових класах середніх навчальних закладів не позбавить школу загальноосвітнього характеру. Ремісниче навчання мало бути корисним додатком до класних занять з різних предметів, сприяючи розумовому та фізичному розвитку дітей, навчити їх елементів різних ремесел, які могли б знадобитися для подальшого життя по закінченню школи. Водночас М. Корф неодноразово звертав увагу на те, що педагогічно-ремісничі майстерні могли б бути введені у двокласні початкові школи з п'ятирічним терміном навчання, але їх не можна було вводити в однокласні сільські народні школи з трирічним терміном навчання, де була вкрай обмежена навчальна програма, і введення ремесла у ці школи перетворило б загальноосвітні училища у ремісничі [4, 56].

Відомий український педагог Т. Лубенець у питаннях організації трудового навчання спирався на думки селян, які були зацікавлені у тому, щоб мати на селі власних майстрів для задоволення своїх господарських потреб: «Всюди, – писав педагог, – селяни виявляють бажання, щоб при школі у них були ремісничі відділи, де б їхніх дітей учили різних ремесел, необхідних у сільськогосподарському побуті, що мало б великий вплив на поліпшення економічного становища селян» [5, 450]. Звідси випливає його переконання у тому, що трудове навчання (ручна праця) покликане було готувати дітей селян до реального трудового життя, щоб вони навчилися виготовляти граблі, вила, уміли полагодити сани, зробити вісь у воза або надягти на неї колесо – всього того, що необхідно у селянському побуті [5, 451]. Педагог був глибоко переконаний у тому, що впровадження навчання ремесла у сільських школах могло поліпшити економічне становище селян.

Подібні думки він висловив і у дебатах за доповіддю Є. Соломіна «Трудове навчання в школі» у 1913 році на I Всеросійському з'їзді з питань народної освіти (м. Санкт-Петербург). Він підкреслив, що завдання початкової школи полягало в тому, щоб готувати учнів до життя, а тому ручна праця повинна була приносити практичну користь [1, 15]. Спираючись на принцип зв'язку навчання з життям, він доповнив існуючі ідеї організації трудового навчання пропозиціями щодо

удосконалення роботи саме сільської школи в цьому напрямі.

Інший український педагог Я. Чепіга проводив думку про те, що ручна праця у школі повинна стати умовою гармонійного розвитку дитини. «Треба, – писав він, – дбати, щоб ручна праця не перетворилася в чисто механічну, де не стільки творчість і самодіяльність мають місце, скільки копіювання по шаблону, – в ручній праці повинні культивуватися творчість, фантазія, розум і воля» [10, 24]. Ставлення Я. Чепіги до трудового навчання цікаве тим, що ручна праця розглядалася ним як засіб ознайомлення учнів з виробничим оточенням (вивчення сільськогосподарської техніки та екскурсії на промислове виробництво).

Проблема трудового навчання привертала увагу і відомого письменника і педагога І. Франка. Він розглядав працю як важливу суспільну потребу, без якої неможливий суспільний прогрес. Він пропонував організувати такі школи, де загальна освіта поєднувалася б з трудовим навчанням і вихованням, а в школах праця дитини ставала засобом усебічного розвитку.

У статті «Чого хоче галицька робітничка громада» І. Франко вимагав, «щоб школа розвивала всі тілесні й духовні здібності учнів, щоб не виводила знідлих і неспроможних учених, нездатних до ручної праці, але щоб виводила вчених, розумних і розвинутих робітників» [9, 49]. Визначаючи місце трудового навчання у формуванні робітника нової епохи, педагог підкреслював, що воно полягає в оволодінні дитиною взаємозалежних процесів: придбання знань про природу й уміння і навички користуватися цими знаннями у своїй трудовій діяльності. Так, він близько підходив до визначення основної ознаки політехнічної освіти: зв'язку теорії з практикою, з суспільною працею на виробництві [9, 23]. І. Франко постійно доводив, що потрібні такі школи, у яких органічно поєднувалося б широке і ґрунтовне розумове виховання з трудовим [9, 166].

Таким чином, у другій половині XIX ст. цілком визріла ідея впровадження трудового навчання як навчального предмета у загальноосвітні школи. Вона мала міцне соціально-економічне підґрунтя: цього вимагало саме життя, розвиток промислового і сільськогосподарського виробництва, науки і техніки. А численні праці педагогів закла-

ли основу для практичної реалізації ідеї. У них знайшли відображення такі ключові питання організації трудового навчання, як педагогічне обґрунтування необхідності трудового навчання у початкових і середніх загальноосвітніх школах, його місця у загальній системі виховання і народної освіти, мета і завдання, зміст, форми й методи трудового навчання. Багато уваги педагоги приділили проблемі влаштування майстерень при школах, а також сформулювали основні правила організації дитячої праці.

Вони, зокрема, були одностайними у тому, що:

- у навчальні плани загальноосвітніх шкіл слід включити трудове навчання, як навчальний предмет;
- трудове навчання, як предмет, повинно слугувати, перш за все, цілям усебічного розвитку дітей і підлітків, тобто мати статус загальноосвітнього. Умови тогочасного життя вимагали, щоб робітники не тільки мали певні знання, уміння і навички у тій чи іншій галузі суспільного виробництва, але й були працьовитими, дисциплінованими, сумлінними, фізично і морально розвиненими особистостями. Прогресивні педагоги і освітні та громадські діячі розуміли, що тільки за таких умов можливий суспільно-економічний і політичний прогрес країни;
- трудове навчання повинно мати і певну професійну спрямованість, тобто готувати молодь до участі у суспільному виробництві.

Отже, педагогічна наука і практика озброїлась необхідними істотними даними для практичного вирішення цих питань. Незважаючи на умови, що гальмували розвиток народної освіти взагалі і трудового навчання, зокрема, можна констатувати, що у другій половині XIX – на початку XX ст. століття в цілому склалися сприятливі педагогічні передумови для становлення трудового навчання як навчального предмета.

Серед подальших розвідок у цьому напрямі можна рекомендувати дослідження соціально-економічних передумов становлення трудового навчання, а також процесу втілення передових ідей у шкільну практику у другій половині XIX – на початку XX ст.

### Список використаних джерел

1. Быков А. Ф. Первый Всероссийский съезд по вопросам народного образования в России / А. Ф. Быков // Техническое и коммерческое образование. – 1914. – № 2. – С. 25–26.
2. Духнович А. Народная педагогика в пользу училищ и учителей сельских. Часть I. / А. Духнович. – Львов: Свет, 1857. – 91 с.
3. Корф Н. А. Наши педагогические вопросы / Н. А. Корф. – М.: Тип. Тов-ва И.Д.Сытина, 1882. – 10 с.
4. Корф Н. А. Педагогические ремесленные мастерские при элементарной школе / Н. А. Корф. – М.: Русская мысль, 1883. – кн. III.

5. Лубенец Т. Педагогические беседы / Т. Лубенец. – СПб.: Школа и жизнь, 1913. – 551с.
6. Науменко Ф. І. Основи педагогіки О. В. Духновича / Ф. І. Науменко. – Львів: Світло, 1964. – 214 с.
7. Ушинский К. Д. Труд в его психическом и воспитательном значении / К. Д. Ушинский // Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1974. – 584 с.
8. Ушинський К. Д. Необхідність ремісничих шкіл у столицях / К. Д. Ушинський // Вибр. пед. тв. В 2-х т. Т.2.– К.: Рад. Школа, 1983. – С. 185–191.
9. Франко І. Я. Педагогічні статті і висловлювання / Упоряд. О. Г. Дзевєрін / І. Я. Франко. – К.: Рад школа, 1960. – 299 с.
10. Чепіра Я. Проект української школи / Я. Чепіра // Світло. – 1913. – № 4. – С. 24–25.

### References

1. Bykov A. F. (1914) *Pervyj Vserossijskij s'ezd po voprosam narodnogo obrazovaniya v Rossii [The First All-Russian congress on the problems of the public education]*. *Texnicheskoe i kommercheskoe obrazovanie*. 1914, № 2, pp. 25–26 [in Russian].
2. Duxnovich A. (1857) *Narodnaya pedagogiya v polzu uchilishh i uchitelej selskix [Folk pedagogics for the village schools and teachers]*. Part I. Lvov: Svet. 91 [in Russian].
3. Korf N. A. (1882). *Nashi pedagogicheskie voprosy [Our pedagogical problems]*. Moscow: Tip. Tov-va I.D.Sytina. 10 [in Russian].
4. Korf N. A. (1883). *Pedagogicheskie remeslennye masterskie pri elementarnej shkole [The educational vocational works under the elementary school]*. Moscow: Russkaya mysl. Book. 3 [in Russian].
5. Lubenez T. (1913). *Pedagogicheskie besedy [The pedagogical talks]*. St. Petersburg: Shkola i zhizn. 551 [in Russian].
6. Naumenko F.I. (1964). *Osnovy pedahohiky O. V. Dukhnovycha [The fundamentals of O. V. Dukhnovych's pedagogics]*. Lviv: Svitlo. 214 [in Ukrainain].
7. Ushinskij K. D. (1974). *Trud v ego psixicheskom i vospitatelnom znachenii [Labour in its psychical and educational sense]*. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya. V 2 p. Part. I. Moscow: Pedagogika. 584 [in Russian].
8. Ushynskiy K. D. (1983). *Neobkhidnist remisnychykh shkil u stolytsiakh [The necessity of the vocational schools in the capitals]*. *Vybrani pedahohichni tvory*. V 2 p. Part 2. Kyiv: Radianska shkola. Pp. 185–191 [in Ukrainain].
9. Franko I. Ya. (1960). *Pedahohichni statti i vyslovliuvannia [Pedagogical articles and expressions]*. Kyiv: Radianska shkola. 299 [in Ukrainain].
10. Chepiha Ya. (1913). *Proekt ukrainskoi shkoly [The project of the Ukrainian school]*. Svitlo, 1913, № 4, pp. 24–25 [in Ukrainain].

#### Лях Г. Р. Педагогические предпосылки становления трудового обучения в Украине во второй половине XIX – в начале XX вв.

В статье проанализированы взгляды украинских педагогов второй половины XIX – начала XX вв.: А. Духновича, К. Ушинского, Н. Корфа, Т. Лубенца, Я. Чепиги, И. Франко – на проблему организации трудового обучения в общеобразовательных школах. На основе этого сделан вывод о том, что трудовое обучение рассматривалось как средство всестороннего развития личности детей, подготовки их к жизни, к профессиональной деятельности. В трудах украинских педагогов также обоснованы цели и задачи, формы и методы трудового обучения. Мысли прогрессивных украинских педагогов стали основой для внедрения трудового обучения в учебный процесс общеобразовательных школ в тех социально-экономических условиях.

**Ключевые слова:** трудовое обучение, вторая половина XIX – начал XX вв., украинские педагоги, всесторонне развитие личности, методы трудового обучения, ремесленное обучение, ручной труд.

#### Lyakh H. R. The pedagogical preconditions of the settling of labour education in Ukraine in the second half of the XIX<sup>th</sup> – at the beginning of the XX<sup>th</sup> centuries

The views of the progressive Ukrainian pedagogues of the XIX<sup>th</sup> – the beginning of the XX<sup>th</sup> centuries at the problem of labour education are analyzed in the article. O. Dukhnovych, K. Ushynskiy, M. Korf, T. Lubenets, Ya. Chepiha, I. Franko accentuated on the necessity of labour education at the comprehensive schools in order to prepare children to social work. This idea came into being in connection with the socio-economic conditions which took place in our country in the indicated period. It demanded highly skilled and highly moral workers in industry and agriculture.

O. Dukhnovych suggested to teach boys carving, making earthenware, blacksmith's work and manufacturing agricultural implement. He defined the methods of labour education such as edification and practice, teacher's explanation and illustration of working operations. K. Ushynskiy pointed out the necessity of arrangement of handicraft schools and classes, works (at town schools) and plots (at village schools) in which children would prepare themselves for regular and creative work.

M. Korf, T. Lubenets, Ya. Chepiha, I. Franko considered that the labour lessons (handicraft, manual work and farming) should be an important component of the educational process at the elementary schools and be connected with general subjects to promote all-round development of children. Labour education was also regarded as a means of preparation of children for their professional activity.

The aims and forms and methods of labour education were proved in the works of the progressive Ukrainian pedagogues of the XIX<sup>th</sup> – the beginning of the XX<sup>th</sup> centuries. Their ideas became an important foundation for the process of the implementation of the idea of labour education at the comprehensive schools.

**Key-words:** labour education, the second half of the XIX<sup>th</sup> – the beginning of the XX<sup>th</sup> centuries, Ukrainian pedagogues, all-round development of a personality, methods of labour education, manual training, handicraft education.

Стаття надійшла до редколегії 05.02.2018

УДК 377.36:656.61[94-043.86](045)

**Антоніна ЛЯШКЕВИЧ**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри гуманітарних дисциплін  
Херсонської державної морської академії,  
м. Херсон, Україна,  
e-mail: antonina26.95@mail.ru*

## **СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК МОРСЬКОЇ ОСВІТИ В КАДЕТСЬКИХ КОРПУСАХ У XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ**

*У дослідженні з'ясовується поняття «кадетський корпус», його виникнення і походження. Пропонуються історичні відомості про створення кадетських корпусів у період з XIX до початку XX століття. Описуються також умови прийому та особливості організації навчального процесу. Зміни вимог до кадетів у зв'язку з розвитком морської освіти. Автором названо документи та навчальну літературу, що були створені й використовувалися в цей час в кадетських корпусах, звертається увага на перейменування кадетських корпусів. У статті зазначається, що ці навчальні заклади не тільки давали військову підготовку, але й виховували необхідний моральний дух у майбутніх офіцерів. А після революції 1917 року їх було перейменовано в гімназії військового відомства без зміни програм навчання.*

*Ключові слова: морські заклади, кадетські корпуси, підготовка офіцерів, навчальна література, програми навчання, військова служба, умови навчання.*

Основним питанням даного дослідження є проблема становлення і розвитку кадетських корпусів у XIX та на початку XX століття. Так, при Олександрі I в кадетських корпусах продовжувало зміцнюватися військове начало, закладене Павлом I. А наступні засновники також зробили свій внесок у розвиток морської освіти.

Здійснюючи аналіз архівних матеріалів, історичних джерел, досліджень і публікацій про виникнення і розвиток кадетських корпусів йдеться у працях окремих науковців, зокрема Афанасьєва Д. [1], Лалаєва М. [8], Митрофанова В. [11], Огороднікова С. [13], Ходаковського В. [15]. Відомості, пов'язані з історією морських навчальних закладів, а також умови і вимоги до навчального процесу в підготовці майбутніх морських офіцерів можна дослідити в працях Бецького І. [2], Веселага Ф. [3], Гришина Ю. [6], Кроткова А. [7] й інших матеріалах з історії російського флоту [9; 10].

Метою дослідження є систематизація й аналіз виникнення і розвитку кадетських корпусів та умови навчання кадетів у морських освітніх закладах у XIX – на початку XX століття.

Для досягнення мети було поставлено такі задачі:

1. Здійснити пошукову роботу архівних матеріалів з досліджуваної проблеми.
2. Проаналізувати архівні та історичні джерела щодо послідовності виникнення і розвитку кадетських корпусів у XIX – на початку XX століття.
3. Ознайомитися з підручниками того часу, за якими здійснювався навчальний і виховний процес в кадетських корпусах.

Для досягнення мети і реалізації поставлених завдань у роботі було використано такі методи

наукового дослідження: аналіз спеціальної науково-методичної літератури, архівних та документальних матеріалів, історико-логічний аналіз.

Кадетські корпуси – одне з найзначніших явищ в історії військово-навчальних закладів Росії, та й в історії російської освіти в цілому. Вони були первісною ланкою у підготовці офіцерів і цивільних службовців. Значення накопиченого в кадетських корпусах педагогічного досвіду виходить далеко за рамки чисто військової сфери, оскільки ці навчальні заклади давали своїм вихованцям не тільки спеціальне військове, але і ширше громадянське освіту.

Кадетами (фр. – молодший, неповнолітній) називалися в дореволюційній Франції молоді дворяни, що призначалися на військову службу, малолітні діти знатних сімей до вислуги їх до 1-й офіцерського чина. Слово «кадет» походить від зменшувального «капдет» гасконською говіркою, похідного від латинського «капітеллеум», що буквально означає «маленький капітан» або «маленький глава» [4, 68]. У Росії з моменту заснування Петром I Школи математичних і навігаційних наук і до закриття восени 1920 р. останнього кадетського корпусу в різні роки в цілому існувало близько п'ятдесяти кадетських корпусів або військово-навчальних закладів, схожих за своєю суттю з кадетськими корпусами. За межами Росії після революції 1917 р в різний час функціонувало до шести російських кадетських корпусів. Коли в 1689 р Петро I був проголошений Імператором, однією з його першочергових завдань стало створення в Росії постійного війська з грамотним

командним складом. Петро усвідомлював, що, залучаючи на службу в російську армію іноземців і посилаючи молодих російських дворян для навчання військовій справі за кордоном, він не вирішить повністю проблеми підготовки військових кадрів для російської армії. Створення сучасної регулярної озброєної армії викликало необхідність готувати в Росії командний склад для керівництва військовими підрозділами і частинами. Петро під час тривалої подорожі Європою 3 червня 1698 року відвідав кадетський корпус в місті Дрезден.

Перші кадетські корпуси з'явилися в Пруссії в 1653 році, коли великим курфюрстом заснована перша кадетська школа для несення дворянськими дітьми військової служби. Подорожуючи по закордонах Петро I все виразніше розумів, що в його планах будівництва російського флоту йому не обійтися без допомоги іноземних фахівців. Такі ж думки йому приходили, коли він розмірковував про те, що не можна будувати флот і армію, тільки користуючись послугами іноземних фахівців. Треба створювати свою Руську школу. Побачений в Дрездені кадетський корпус був сухопутним, а для Росії першочерговим було створення власного флоту, і тому перший навчальний заклад мав назву кадетський корпус [16].

В основу першого статуту морського корпусу було покладено статуту Пруського і Датського кадетських корпусів. Спираючись на досвід Данії і Пруссії, в програму навчання кадетського корпусу, поряд зі спеціальними військовими предметами, були включені основи точних, природничих та гуманітарних наук. З часу Петровської епохи та Табеля про ранги в царській Росії була відсутня жорстка межа між військовою і цивільною службою. Перехід з військової служби на цивільну зі збереженням або навіть підвищенням рангу не був чимось особливим. Відповідно, система навчання і виховання в кадетському корпусі створювалася з урахуванням цих особливостей, і коло викладаються там предметів був досить широкий. У корпусі вивчалися «Російська словесність» (мова і література), історія (в тому числі історія Стародавньої Греції та Риму – курс, якій передбачав ознайомлення вихованців з творами стародавніх авторів не тільки в сучасних, французьких і німецьких перекладах, але й латинською мовою), геральдика та генеалогія. Кадети навчалися верхової їзди, фехтуванню, танцям, юриспруденції, новим і стародавнім мовам. Протягом всього часу існування кадетських корпусів курс навчання і програми періодично мінялися [8, 247].

До моменту введення кадетського корпусу в Росії не існувало як такої педагогічної науки, теоретичних і практичних розробок з викладання

більшості предметів, визначених для вивчення в кадетському корпусі. Програми навчання кадетів також не існувало, підручників не було. У Петербурзі не можна було дістати більшості книг і приладів, необхідних кадетам для навчання. Доводилося просити військових інженерів в Нарві, Ревелі, Ризі направити в кадетський корпус книги, навчальне обладнання, лінійки, циркулі, різну амуніцію та інші предмети, необхідні для кадет. Досвіду навчання одночасно цивільним і військовим дисциплінам не існувало. Усе доводилося робити вперше. Ось чому вистраждана в перші роки існування кадетського корпусу система навчання кадетів надалі за своїм значенням вийшла далеко за межі цього навчального закладу і стала служити певним еталоном для програм новостворюваних кадетських корпусів та інших навчальних закладів. Для керівництва шляхетського корпусу кадетів були засновані посади Головного директора та Директора кадетського корпусу. Головний директор повинен був здійснювати загальне керівництво кадетських корпусом і навчальним процесом і забезпечувати зв'язок корпусу з імператрицею, що виявляла до корпусу великий інтерес, і Правлячим сенатом, які мали безпосереднє відношення до набору кадетів у корпус.

Дослідники, які аналізували діяльність корпусу кадетів в перші роки його існування [14, 546], дійшли висновку, що при наявності деяких недоліків в організації навчального процесу атмосфера товариства, згуртованості, простота обстановки і часто суворий режим кадетської життя виробляли міцні й стійкі характери, вкорінюється в більшій частині вихованців почуття честі і обов'язку, міцно пов'язували їх духом дружби та взаємодопомоги, що зберігалася між товаришами після випуску з корпусу. Кожен з них згадував про кадетське братерство з щирою вдячністю і любов'ю. Поступово зусиллями Головних директорів корпусу якість навчання і виховання було приведено у відповідність з тими високими вимогами, які закладалися при його створенні.

До викладання в корпусі стали широко залучатися професори Академії наук і вчителі з університетською освітою. Більш ретельним став відбір викладачів і корпусних офіцерів. З перших днів свого існування корпус перебував під пильною увагою і опікою царюючих осіб Росії. Жоден з кадетських корпусів не піддавався впровадженню такої кількості новацій і настільки частому коригуванню навчальних програм, як 1-й кадетський корпус. Кожен з володарів Росії прагнув внести свій внесок у виховання кадетів, вважаючи це за вище благо. Директора корпусу призначалися тільки за згодою імператриці або імператора.

Важливим і цікавим є факт, що навчальний процес у кадетських корпусах здійснювався з використанням найбільш популярних навчальних видань ХVІІІ століття, а саме:

Навчальні книги і спеціалізовані наукові видання

1. Деграф А. Книга, учащая морскому плаванню.-Амстердам, 1701 (Оригінал іноземною).
2. Фарварсон А. Таблицы логарифмов и синусов, тангенсов, секансов к научению миролюбивых тщателей. - М., 1703 (за європейськими матеріалами).
3. Магницький Л. Арифметика сиречь наука числительная, с разных диалектов на славенский язык переведенная, и воедино собрана, и на две книги разделена. - М., 1703 (Перший російський підручник).
4. Алярд К. Новое голландское корабельное строение.
5. Мансон Й. Книга морских сигналов. - Амстердам, 1701 (Оригінал іноземною).
6. Мансон Й. Книга морская. - Амстердам, 1701 (Оригінал іноземною).
7. Книга о способах, творящих водохождение рек свободное. - М., 1708.
8. Кирилов І. Генеральная карта. - СПб., 1722 (Збірник карт з описами);
9. Кирилов І. Атлас Всероссийской империи.
10. Скорняков-Писарев Г. Наука статистическая или механика. - СПб., 1722 (Перший підручник з механіки).
11. Зотов К. Разговор у Адмирала с капитаном о команде или полное учение, како управлять кораблем во всякие разные случаи. - СПб., 1724 (Російський підручник).
12. Зотов К. Книга о погоне за неприятелем.- СПб., 1729 (Російський підручник).
13. Атлас, сочиненный к пользе и употреблению юношества. - СПб., 1737.
14. Фарварсон А. Книжица о сочинении и описании сектора, скал плоской и гунтерсокой со употреблением оных инструментов, в решении разных математических проблем. - СПб., 1739.
15. Эйлер Л. Корабельная наука. - 1749 (Оригінал латиною).
16. Гост П. Искусство военных флотов или сочинение о морских эволюциях, содержащее в себе полезные правила для флагманов, капитанов и офицеров, с приобщением примеров, взятых из знатнейших происшествий на море за 50 лет. - 1764 (Переклад Голенищева-Кутузова).
17. Котельников С. Молодой Геодет или первая основания геодезии, содержащие все геодезское знание. - СПб., 1766 (Академічний підручник).

18. О точности морского пути, или Искусство, как измерять на море ход корабля и описание о вооружении французских военных судов, с прибавлением о теории правления кораблем.-СПб., 1773 (Переклад книги А. Саверена).

19. Котельников С. Книга, содержащая в себе учение о равновесии и движении тел.- СПб., (Академічний підручник).
20. Головін М. Полное умозрение строения и вождения кораблей. - СПб., 1778 (Переклад «Морської науки» Л. Ейлера).

Навчальна література із загальнонаукових дисциплін

1. Деграф А. Приемы циркуля и линейки.- Амстердам, 1701 (Оригінал французською).
2. Алярд К. Геометрия практика с фигурами. - Амстердам, 1709 (Оригінал іноземною).
3. Брюс В. Книга мировоззрения или мнение о небезземных глобусах.- Амстердам, 1701 (Оригінал іноземною).
4. Вареніус Б. География генеральная, небесный и земноводный круги купно с их свойства и действо.- Амстердам, 1701 (Оригінал іноземною).
5. Вольф Х. Математический лексикон.- Лейпциг, 1716 (Спеціалізований словник).
6. Посошков І. Книга о скудности о багастве. - 1724 (Рукопис).
7. Фарварсон А. Тригонометрия плоская и сферическая.- СПб., 1730.
8. Вольф Х. Экспериментальная физика.- СПб., 1746 (Переклад М. Ломоносова).
9. Крафт Г. Краткое руководство к теоретической геометрии.- СПб., 1748 (Переклад).
10. Курганов М. Универсальная арифметика, содержащая основательное учение как легчайшим способом разныя во обществе случающияся, математике принадлежащая арифметическая, геометрическая и алгебраическая выкладки производит.- СПб., 1756-1757 (Дві частини російською мовою).
11. Вольф Х. Теоретическая физика.- 1760 (Переклад Б. Волкова).
12. Румовський С. Сокращенная математика.- СПб, 1760 (Академічний підручник).
13. Курас Г. Сокращенная универсальная история. - 1762 (Переклад Б. Волкова).
14. Котельников С. Книга, содержащая в себе учение о равновесии тел.- СПб., 1774 (Підручник з теоретичної механіки).
15. Иноходцев П. Начальные основания математики (у двох частинах).- СПб., 1792 (Переклад лекцій професора А. Кестнера).
16. Курганов М. Генеральная арифметик.- СПб., 1794 (Енциклопедичне видання).

Література з виховання

1. Приклады, како пишутся комплименты разные.- М., 1708 (Правила поведінки у суспільстві).

2. Юности честное зеркало, или Показания к житейскому обхождению, собранное от разных авторов. - М., 1708.
3. Прокопович Ф. Духовний регламент. - СПб, 1721.
4. Прокопович Ф. Первое учение отрокам. - СПб.
5. Посошков І. О ратном поведении. - 1722.
6. Посошков І. Завещание отеческое.
7. Татищев В. Духовная моему сыну. - СПб, 1734.
8. Татищев В. Разговор двух приятелей о пользе наук и училищ. - СПб, 1733.
9. Бецкой І. Краткое наставление, выбранное из лучших авторов, с некоторыми физическими примечаниями о воспитании детей от рождения до юношества. - СПб, 1764.
10. Де Мірієво Ф. О должностях человека и гражданина. - СПб, 1783.

Як бачимо, використовувалася навчальна література, що охоплювала всі сторони загально-го освітнього процесу: загальнонаукові навчальні дисципліни, точні науки, дисципліни професійного спрямування, з підготовки до військової служби, а також розглядалися питання загального виховання (правила поведінки, стосунки в суспільстві), морального духу майбутніх офіцерів

До 1855 року було відкрито 17 кадетських корпусів, десять з яких проіснували до 1918–1919 рр. Кадетські корпуси, підвідомчі Головному начальнику військово-навчальних закладів, розподілялися за трьома військово-навчальними округами [13, 87–105].

У 1825–1856 рр. з кадетських корпусів було випущено 17653 офіцерів. Усі кадетські корпуси того часу являли собою інтернати зі штатною чисельністю від 100 до 1000 вихованців, розділених на роти (гренадерську, мушкетерську, неранжировану). Кожна рота складалася з 100–120 кадетів приблизно одного віку і безпосередньо підпорядковувалася ротному командирі. У 1834 році в програми вперше включається викладання гімнастики.

На кожного кадета було заведено атестаційний зошит, куди вносилися хороші й погані вчинки їх, характеристика та заходи для виправлення поганих нахилів. Першорядне місце в процесі виховання кадетів належало церкві, і навіть весь уклад життя корпусу орієнтувався на православний календар.

Створення численних кадетських корпусів пояснювалося не тільки необхідністю дати військову підготовку майбутнім офіцерам, але й відповідний моральний дух. З цією метою в 1848 році головним Управлінням військово-навчальних закладів при безпосередній участі Великого князя

Михайла Павловича було складено «Наставление для образования воспитанников военно-учебных заведений», в якому пояснюється мета створення кадетських корпусів. Воно свідчило: «Доставить юному военному дворянству приличное звание воспитание, чтобы укрепить у воспитанников эти правила благочестия и чистой нравственности и, обучив их всем, что в обусловленном для них военном звании знать необходимо нужно, сделать их способными с пользой и честью служить Государю, и благосостояние всей жизни их основать на непоколебимой приверженности Престола» [5, 120–123].

Імператор Олександр II (1855–1881) зі вступом на престол прийняв на себе звання Шефа 1-го кадетського корпусу і розпорядився іменувати Штаб Головного начальника військово-навчальних закладів – Головним Штабом Його Імператорської Величності по військово-навчальним закладах. З 1863 року за пропозицією Військового міністра Мілютіна, в Росії починається реформа військово-навчальних закладів. Кадетські корпуси, з ініціативи Військового міністра було скасовано і звернені в напіввійськові гімназії, які за внутрішнім розпорядком і навчальним планом стояли набагато ближче до цивільним середнім навчальним закладам. По-різному сприймалася ця реформа в громадських колах. Генерал В.Г. фон Бооль у мемуарах «Спогади педагога» неодноразово підкреслював, що в ході реформи від багатьох хороших якостей старих кадетських корпусів незаслужено відмовилися, що реорганізація велася надто поспішно [4]. За словами критиків Мілютіна, він, перетворюючи кадетські корпуси в військові гімназії, бачив лише одну загальноосвітню сторону, забувши, що кадетські корпуси готували молодих людей для служби в офіцерському званні в російській армії, і вважав, що цивільні вихователі зможуть замінити офіцерів, і виховання кадет у військових гімназіях від цього не постраждає [8]. Усі існуючі до цього часу кадетські корпуси були перейменовані у військові гімназії або розформовані. Військові атрибути були ліквідовані. З кадетів зняті погони – їх гордість. Стройові заняття, віддання честі скасовано. У новостворених загальноосвітніх військово-навчальних закладах замість військової дисципліни було введено правильне, згідно з тогочасними вимогами педагогіки, виховання під керівництвом вихователів, без участі унтер-офіцерів зі старших кадетів.

Відновлені в 1882 році та засновані згодом кадетські корпуси були середніми військово-навчальними закладами; у них були тільки загальноосвітні класи та велася попередня підготовка до військової служби. Корпуси мали військову

організацію і поділялися на роти. У корпусах викладалися Закон Божий, російська, німецька та французька мови, російська і загальна історія, географія, математика (арифметика, алгебра, геометрія, аналітична геометрія, тригонометрія, додаток алгебри до геометрії), космографія, фізика, хімія, механіка, зоологія, ботаніка, мінералогія, фізіологія, законодавство, малювання, проекційне креслення, креслення і чистописання. Постійно розширювалася система позакласних занять. Розробники нових програм намагалися забезпечити гармонійний розвиток особистості в кадетських корпусах.

Генерал Кротков [7], який написав в 1901 році історію Морського кадетського корпусу, Директор 2-го Імператора Петра Великого кадетського корпусу генерал-майор Меллісіно (1782–1797), поклавши в основу своєї діяльності педагогічні принципи Бецького І. [2], склав проект перетворення корпусу, за яким було посилено загальноосвітній елемент, було збільшено кількість годин на вивчення іноземних мов.

Морські династії – одна з найкращих традицій корпусу: Лазареви, Епанчіни, Бутакови, Сенявіни, Веселаго, Развозови, Шмідти, Мещерські, Мордвінови, Рикови, Платонові, Головки, Касатонові – усі вони є славою морського флота. Перед революцією 1917 р кадетські корпуси, як зазначає випускник кадетського корпусу письменник С. Двигубський, «відрізняючись один від одного кольором погон, мали абсолютно однакову навчальну програму, ви-

ховання, спосіб життя і стройове навчання. З усіх навчальних закладів Росії вони, поза всяким сумнівом, були найбільш характерними як через свою виняткову особливість, так і за ставленням, яке кадетки виявляли до свого рідного корпусу» [15, 179].

Після лютневої революції 1917 року кадетські корпуси було перейменовано в гімназії військового відомства без зміни програм навчання. У 1918 році більшість кадетських корпусів було закрито. Деякі кадетські корпуси проіснували на території Росії до 1920 року.

Таким чином, результатами дослідження є те, що кадетські корпуси, створені в період з ХІХ до початку ХХ століття, одне з найзначніших явищ в історії військово-навчальних закладів Росії. Перші кадетські корпуси з'явилися в Пруссії, а в основу першого статуту морського корпусу було покладено статуту Пруського і Датського кадетських корпусів. Значна увага приділялася військовій службі та вихованню моральних якостей майбутніх морських офіцерів. Цьому сприяла різнобічна навчальна література того часу.

Сьогодні в Україні працює 19 кадетських шкіл і тільки дві козацькі – в Києві та Харкові. Але, на жаль, методичної літератури з виховання кадетів, затвердженої міністерством освіти і науки України, не існує, тому кожна кадетська гімназія працює за власною схемою. Відтак, розв'язання цієї проблеми і вбачаємо в перспективах подальших наукових розвідок.

### Список використаних джерел

1. Афанасьев Д. К истории Черноморского флота с 1768 по 1816 год // Русский архив. – 1902. – № 2. – С. 193-262
2. Бецкой И.И. «Устав Шляхетного сухопутного кадетского корпуса...» СПб., 1766. – 25 с.
3. Веселаго Ф. Ф. Краткая история русского флота. – СПб., 1893. – 304с.
4. Веселаго Ф. Ф. Очерк истории Морского кадетского корпуса / Ф. Ф. Веселаго СПб., 1852. – 144 с.
5. Высочайшее повеление об учреждении при Артиллерийском и Инженерном кадетских корпусах для Греческого юношества гимназии / Полное собрание законов Российской империи. – СПб., 1830. – Т. XX. – № 14299. – С. 120-123.
6. Гришин Ю.А. История мореплавания. – М.: Транспорт, 1966. – 226 с.
7. Кротков А. Морской Кадетский корпус: Краткий исторический очерк. С иллюстрациями. Составил, по поручению Его Императорского Высочества Великого Князя Генерал-Адмирала Алексея Александровича, Августейшего Шефа Морского Кадетского корпуса, Генерал-Майор А.Кротков. – СПб., 1901. – 227 с.
8. Лалаев М.С. Исторический очерк военно-учебных заведений, подведомственных Главному их управлению. Ч. 1. – СПб., 1880. – 465 с.
9. Материалы для истории русского флота. – СПб., 1893. – Ч. XV. – 612 с.
10. Материалы для истории русского флота. Ч. III. – СПб., 1866. – 760 с.
11. Митрофанов В.П., Митрофанов П.С. Школы под парусами. Учебный парусный флот XVIII-XX вв. – Л.: Судостроение, 1989. – 233с.
12. Нагрибельний Я. А. Основні чинники розвитку морської освіти в причорноморському регіоні Херсонської губернії у другій половині ХІХ – початку ХХ ст. / Я. А. Нагрибельний // Молодий вчений. – 2017. – № 2. – С. 47-50
13. Огородников С. Из прошлого (Черноморские морские училища) // Морской сборник. – 1900. – № 12. – С. 87-105.
14. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения: 1802-1902 гг. – СПб, 1902 – 840 с.
15. Ходаковский В. Ф. Морський літопис (1834-2011): від училища торговельного мореплавання до Херсонської державної морської академії : нариси з історії / В. Ф. Ходаковский. – Херсон : ВНЗ «ХДМІ», 2011. – 255с.
16. Хронологический указатель морских постановлений за время с 1700 по 1875 гг. С объяснениями Кодификационного управления Морского министерства. 1700-1825 г. – СПб.: Тип-ия Морского мин-ва, 1876. – 241 с.

### References

1. Afanas'ev, D. (1902). K istorii Chernomorskogo flota s 1768 po 1816 god. *Russkiy arkhiv*. Moskva: Universitetskaya tipografiya, 2, 193–262.



2. Beccoij, I. I. (1766). *Ustav Imperatorskogo Shlyakhetnogo sukhoputnogo kadetskogo korpusa uchrezhdenno v Sankt-Peterburge dlya vospitaniya i obucheniya blagorodnogo rossijskogo yunoshstva*. Sankt-Peterburg : Tipografiya pri Shlyakhetnom Kadetskom korpuse.
3. Veselago, F. F. (1893). *Kratkaya istoriya russkogo flota*. Sankt-Peterburg.
4. Veselago, F. F. (1852). *Ocherk istorii Morskogo kadetskogo korpusa*. Sankt-Peterburg : Tipografiya morskogo kadetskogo korpusa.
5. Vihsochayshhee povelenie ob uchrezhdenii pri Artilleriyjskom i Inzhenernom kadetskikh korpusakh dlya Grecheskogo yunoshstva gimnazii. (1830). *Polnoe sobranie zakonov Rossijskoj imperii*. (Part XX). Sankt-Peterburg, 14299, 120–123.
6. Grishin, Yu. A. (1966). *Istoriya moreplavaniya*. Moskva : Transport.
7. Krotkov, A. (1901). *Morskoy Kadetskij korpus: Kratkij istoricheskiy ocherk*. Sankt-Peterburg : Ehkspediciya Zagotovleniya Gosudarstvennikh Bumag.
8. Lalaev, M. S. (1880). *Istoricheskiy ocherk voenno-uchebnikh zavedenij, podvedomstvennikh Glavnomu ih upravleniu*. Sankt-Peterburg : tipografiya M. Stasulevicha.
9. *Materialih dlya istorii russkogo flota* (1893). (Part XV). Sankt-Peterburg.
10. *Materialih dlya istorii russkogo flota* (1866). (Part III). Sankt-Peterburg.
11. Mitrofanov, V. P. & Mitrofanov, P. S. (1989). *Shkoli pod parusami. Uchebniy parusniy flot XVIII-XX vv.* Leningrad : Sudostroenie.
12. Nagribel'niy, Ya. A. (2017). Osnovni chynnyky rozvytku morskoi osvity v prychnomorskomu rehioni Khersonskoi hubernii u druhiy polovyni XIX – pochatku XX st. *Molodiy vcheniy*, 2, 47–50.
13. Ogorodnikov, S. (1990). Iz proshlogo (Chernomorskie morskije uchilitha). *Morskoy sbornik*, 12, 87–105.
14. Rozhdestvenskiy, S. V. (1902). *Istoricheskiy obzor deyatelnosti Ministerstva narodnogo prosvetheniya: 1802–1902 gg.* Sankt-Peterburg : Izdanie Ministerstva narodnogo prosvetheniya.
15. Khodakovskiy, V. F. (2011). *Morskiy litopis (1834–2011) : vid uchilitha torgovelnogo moreplavannya do Khersonskoj derzhavnoj morskoj akademij : narisi z istorij*. Kherson : VNZ «KhDMI».
16. *Khronologicheskiy ukazatel morskikh postanovlenij za vremena s 1700 po 1875 gg. S objyasneniyami Kodifikacionnogo upravleniya Morskogo ministerstva. 1700–1825 g.* (1876). Sankt-Peterburg : Tipografiya morskogo ministerstva.

#### **Ляшкевич А. И. Становление и развитие морского образования в кадетских корпусах в XIX – начале XX века**

*В исследовании предлагаются исторические сведения о создании кадетских корпусов в период с XIX до начала XX века. Описываются также условия приема и особенности организации учебного процесса. Изменения требований к кадетам в процессе развития морского образования. Автором названы документы и учебная литература, которые были созданы и использовались в это время в кадетских корпусах, а также обращается внимание на переименование кадетских корпусов. В статье отмечается, что эти учебные заведения не только давали военную подготовку, но и воспитывали необходимый моральный дух у будущих офицеров. А после революции 1917 года их было переименовано в гимназии военного ведомства без изменения программ обучения.*

*Ключевые слова:* морские заведения, кадетские корпуса, подготовка офицеров, учебная литература, программы обучения, военная служба, условия обучения.

#### **Lyashkevich A. Foundation and development of maritime education in cadet corps in the 19th and early 20th centuries**

*The main issue of this investigation is the problem of the cadet's corps foundation and development in the 19th and early 20th century. The article investigates the meaning of "cadet corp", its origin and etymology. Historical data about the cadet corps foundation in the 19th and early 20th century is suggested. Also admission requirements and peculiarities of educational process organization are described as well as the changes in the demands for cadets due to the maritime education development. The author enumerated the documents and study literature which were created and used in cadet corps at that time, attention is drawn to the fact of cadet corps renaming. The article emphasized that these educational institutions not only trained children for military service, but also brought up the necessary moral spirit for future naval officers. After the Revolution in 1917 they were renamed in the gymnasium of the military department without changes in the curriculum.*

*It is interesting that in the period 1825–1856, 17,653 officers graduated from cadet corps. All the cadet corps of that time were boarding schools with a staffing of 100–1,000 pupils. The maritime dynasties of Lazarev, Epanchiniv, Butakov, Senyavin, Veselago, Rasvozov, Schmidt etc. were one of the best traditions of cadet corps.*

*In the result of the research the cadet corps, established in the 19th to the beginning of the 20th century, had their own historical development.*

*Nowadays in Ukraine there are 19 cadet and two Cossacks schools – in Kiev and Kharkiv. But, unfortunately, there is no literature about the education of cadets, approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine, which we plan to investigate in the prospect of further scientific research.*

*Key words:* maritime educational institutions, cadet corps, training of the officers, study materials, training programs, military service, training conditions.

Стаття надійшла до редколегії 20.02.2018

УДК 378.03

**Поліна МАГДА**

аспірантка Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ, Україна  
e-mail: polinamagda@ukr.net

## **ВПРОВАДЖЕННЯ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС КОЛЕДЖУ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ**

*У статті розглянуто можливості впровадження у навчально-виховний процес коледжів мистецтв педагогічних умов формування патріотизму у майбутніх вчителів музики у процесі вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу (історії України, основ екології, соціології). Автором висвітлено шляхи наповнення аксіологічною тематикою зазначених навчальних дисциплін, план підготовки викладачів предметно-циклових комісій для здійснення ціннісно орієнтованої навчально-виховної діяльності, приклади заходів позааудиторної роботи, що забезпечують підвищення мотивації студентів до формування власної ієрархії цінностей та ціннісних орієнтацій, пріоритетною серед яких виступає патріотизм як метод національної самоідентифікації майбутнього вчителя музики.*

*Ключові слова: патріотизм, вчитель музики, ціннісні орієнтації, ієрархія цінностей особистості, навчально-виховний процес.*

Проблема формування ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів музики у процесі вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу є актуальною для будь-якої епохи. Не менш гостро вона стоїть і у XXI столітті, коли метою освіти є формування особистості творчо-гуманітарного типу, здатної взаємодіяти у масштабі планети. Чільне місце серед ціннісних орієнтацій, що потребують формування у майбутніх учителів музики, посідає патріотизм, оскільки на тлі глобалізаційних процесів важливим є завдання стати громадянином світу без втрати власного коріння.

Питанню формування патріотизму у фахівців різного профілю присвячені публікації та наукові роботи О. Алексанрової, В. Алексєєвої, Н. Антонової, Л. Асауленко, Т. Величко, І. Беха, Н. Варави, Л. Говорунової, І. Жданова, Г. Жукової, І. Капелько, Л. Курило, Г. Маслюк, Л. Мацько, А. Муравйової, В. Гераськіної, Г. Очкань, І. Поцелуйко та ін. У дослідженнях зазначених авторів розглядаються потенційні можливості дисциплін соціально-гуманітарного та загальноосвітнього циклу щодо формування національної свідомості, виховання ціннісного ставлення до мови, розвитку національної гідності та інших моральних цінностей, що належать до групи національних. Не менш поширеним є розгляд можливостей позааудиторної роботи щодо виховання патріотизму. Незважаючи на велику кількість досліджень у цьому напрямку проблема формування патріотизму у майбутніх вчителів музики у контексті професійної підготовки та вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу залишається актуальною.

Завданням даної статті є висвітлення варіантів впровадження у навчально-виховний процес

коледжу педагогічних умов формування патріотизму у майбутніх вчителів музики під час вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу (основи філософських знань, історія України, соціологія, основи екології, педагогіка і психологія, культурологія).

У процесі нашого дослідження «Формування ціннісних орієнтацій у майбутніх вчителів музики у процесі вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу» однією з пріоритетних ціннісних орієнтацій був визначений патріотизм. Ми виділили три умови формування даної ціннісної орієнтації: першою педагогічною умовою є наповнення змісту навчальних дисциплін соціально-гуманітарного циклу (основи філософських знань, історія України, соціологія, основи екології, педагогіка і психологія, культурологія) аксіологічною тематикою, яка виходить у своїй меті з положення про пріоритетність формування у студентів коледжів мистецтв патріотизму як основи світогляду вчителя музики та національної самоідентифікації; другою педагогічною умовою є підготовка викладачів до ціннісно-орієнтованої навчально-виховної роботи зі студентами та використання інтерактивних технологій, спрямованих на вдосконалення особистісно орієнтованого підходу до підвищення мотивації студентів коледжів для формування їхньої власної ієрархії цінностей; третьою педагогічною умовою є орієнтація позааудиторної роботи зі студентською молоддю на створення такого середовища взаємодії викладача і студентів шляхом поєднання різних форм і методів виховної діяльності, що забезпечує професійне становлення та саморозвиток майбутніх вчителів музики. Усі ці умови пов'язані істотно і процесуально.

Формувальний етап експерименту присвячено впровадженню у процес вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу майбутніми вчителями музики спеціально розроблених педагогічних умов і визначенню їх ефективності, а на цій підставі підведенню підсумків щодо доцільності їх упровадження у системі мистецької освіти.

У формувальному етапі експерименту взяли участь студенти Бахмутського коледжу мистецтв імені Івана Карабиця, Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет», Експериментом було охоплено 300 студентів умовно поділених на експериментальну і контрольну групи. Тривалість експерименту становила чотири роки.

Основними завданнями дослідно-експериментальної роботи були:

- розробка змісту формувального експерименту та підготовка діагностичних, програмно-методичних матеріалів, необхідних для його проведення;
- реалізація програми формування патріотизму у майбутніх вчителів музики;
- аналіз отриманих дослідно-експериментальних даних та підведення підсумків формувального експерименту;
- апробація та впровадження у процес вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу основних положень і методичних рекомендацій щодо формування патріотизму під час вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу.

У процесі наповнення змісту навчальних дисциплін соціально-гуманітарного циклу аксіологічною тематикою, яка виходить у своїй меті з положення про пріоритетність формування у студентів коледжів мистецтв патріотизму як основи світогляду вчителя музики, було виділено ті навчальні дисципліни, що містять найбільший аксіологічний потенціал: «Історія України», «Соціологія», «Основи екології». Згідно з логікою викладу матеріалу деталізуємо зміни, внесені до кожної з названих дисциплін, що стимулювали формування певної ціннісної орієнтації у студентів коледжів мистецтв.

До складу навчально-методичного комплексу, а саме самостійної роботи студентів, з історії України в межах формування патріотизму було додано цикл тем для написання рефератів та розробки проектів на краєзнавчому матеріалі:

1. К. Булавін та його внесок у історію Донеччини.
2. І. Карабиць та його музичний шлях.
3. Любов до Батьківщини у поезії В. Черепкова та В. Шендріка.
4. Казковий світ Батьківщини у творах В. Гаршина.

5. Відгомін мелодій рідного краю у п'єсах С. Прокоф'єва.
6. Хроніка життя старого міста у полотнах С. Садчикова.
7. Бахмут у вимірі фотохудожників: творчість Р. Тимошенка, В. Балаболки, К. Губи, О. Сладкевич.
8. С. Решетова – хранителька світу поезії Донеччини.
9. Подвиг О. Ковпакової у роки Великої Вітчизняної війни.
10. Місце для подвигу сьогодні: виникнення вулиці Сибірцева (Бахмут).
11. «Лебедина вірність» Є. Мартинова.
12. І. Кдірова та І. Демарін – зоряний шлях випускників Бахмутського коледжу мистецтв.

Наповнення змісту дисципліни «Соціологія» аксіологічною тематикою також активізувало процес формування патріотизму як ціннісної орієнтації: тема «Особливості етнічних та релігійних процесів в Україні» дозволила підвищити у студентів мотивацію до формування національної самосвідомості, національної самоідентифікації.

Аксіологічна потужність курсу «Основи екології» була використана нами для формування патріотизму у майбутніх вчителів музики у тісному зв'язку з біоетикою як ціннісною орієнтацією. Під час аудиторних занять нами були застосовані різні види лекцій: лекція із заздалегідь запланованими помилками, лекція-візуалізація, лекція-прес-конференція, лекція-демонстрація, лекція-драматизація, лекція з елементами концерту. Найбільш прийнятними для студентів коледжів мистецтв були 4 останні види лекцій, оскільки вони дозволяли на практиці відпрацювати професійні навички майбутніх вчителів музики. Так, лекція-прес-конференція була використана для вивчення тем: «Світова демографічна ситуація», «Громадські екологічні організації та їх природоохоронна діяльність». Лекція-візуалізація була використана для вивчення таких тем: «Демекологія (екологія популяції)», «Біогеоценологія (вчення про екосистеми)». Матеріали місцевих фотохудожників, засоби наочної агітації Бахмутського центру «Здоров'я» (брошури, плакати, листівки), результати проектної роботи студентів коледжів (стінівки) дали змогу викладачам доповнити словесну інформацію та самі виступали змістовими повідомленнями. Читання цих лекцій полягало у вільному, розгорнутому коментуванні представлених матеріалів, у ході чого працювали слухова та зорова пам'ять слухачів, що складають основу образної (найбільш розвиненої у студентів мистецьких навчальних закладів). Наочний матеріал стимулював розвиток почуття відповідальності за екологічне майбутнє рідного міста, області, України. Лекція-драматизація була використана нами фрагментарно під час розгляду підсумкових тем змістових модулів. Метод драматизації

був використаний для персоніфікації образу Землі, Батьківщини шляхом сценічної дії: монолог планети до нащадків, нарис екологічних наслідків війни. Відзначимо, що авторами монологів були випускники коледжів мистецтв та сучасні студенти, що дозволяло активізувати формування не тільки біоетики, а й емпатії, креативності, патріотизму та комунікативності одночасно. Адже при написанні поетичного твору, виконанні його у художньому образі, донесенні виховної ідеї до глядача на тлі музичного супроводу активуються усі зазначені нами ціннісні орієнтації.

Останнім етапом упровадження першої умови був етап формування патріотизму на основі сукупності професійних цінностей майбутніх вчителів музики під час вивчення варіативної дисципліни «Аксіологічні засади діяльності вчителя музики».

Упровадження другої педагогічної умови підвищення ефективності формування патріотизму у майбутніх вчителів музики у процесі вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу передбачало підготовку викладачів до ціннісно-орієнтованої навчально-виховної роботи зі студентами та використання інтерактивних технологій, спрямованих на вдосконалення особистісно орієнтованого підходу до підвищення мотивації студентів коледжів для формування їхньої власної ієрархії цінностей та національної самоідентифікації.

Робота з викладачами соціально-гуманітарних дисциплін була організована за моделлю школи аксіологічного зростання Р. Коник [4] та на основі дослідження В. Костецької, присвяченого підвищенню ефективності роботи циклової комісії [5].

Діяльність предметно-циклових комісій соціально-гуманітарних дисциплін коледжів мистецтв переважно орієнтована на розв'язання проблеми особистісно орієнтованого навчання. З метою підвищення фахового рівня педагогів і підготовки їх до ціннісно-орієнтованої навчально-виховної роботи зі студентами було складено план роботи школи аксіологічного зростання:

1. Вивчення освітніх видань та створення каталогу з питань формування ціннісних орієнтацій у майбутніх вчителів музики (за допомогою бібліотек навчального закладу).
2. Проведення педагогічних читань (двічі на рік) з аксіологічної тематики на цикловій комісії сумісно з викладачами фахових дисциплін.
3. Ознайомлення викладачів із законодавчою базою здійснення навчально-виховної діяльності та аналіз посадової інструкції викладача коледжу.
4. Педагогічний патронаж молодих учителів та керівників навчальних груп із питань організації виховної роботи.
5. Взаємовідвідування навчальних занять з метою спостереження, аналізу, узагальнення і популяризації аксіологічного педагогічного досвіду.
6. Написання методичних розробок викладачами циклової комісії на аксіологічну тематику в кон-

тексті кожної з дисциплін (історія України, основи філософських знань, соціологія, основи екології, культурологія, педагогіка і психологія).

7. Анкетування та тестування викладачів предметно-циклової комісії з метою діагностики рівня сформованості ціннісних орієнтацій патріотизму, креативності, емпатії, комунікативності, біоетики.
8. Підготовка методичних рекомендацій щодо викладання дисциплін соціально-гуманітарного циклу з реалізацією завдань формування ціннісних орієнтацій студентів.
9. Проведення року інтерактивних технологій на предметно-циклових комісіях (відкриті уроки обов'язково містять інтерактивні методи).
10. Залучення викладачів до науково-дослідної роботи з формування ціннісних орієнтацій у майбутніх вчителів музики (участь у семінарах, науково-практичних конференціях, написання і публікація статей).

Згідно з цим планом були виконані такі завдання циклової комісії:

- організація викладачів для вдосконалення змісту навчання і виховання шляхом підвищення особистої мотивації кожного до здійснення аксіологічно спрямованої навчально-виховної діяльності;
- вдосконалення методичної підготовки викладачів стосовно ціннісно-орієнтованої навчально-виховної роботи зі студентами та використання інтерактивних технологій для вдосконалення особистісно орієнтованого підходу;
- вивчення та пропаганда передового досвіду педагогічної аксіології;
- активізація самостійної роботи викладачів щодо підвищення кваліфікації та досягнення більш високого рівня педагогічної майстерності.

Упровадження третьої педагогічної умови підвищення ефективності формування патріотизму у майбутніх вчителів музики у процесі вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу було пов'язане з орієнтацією позааудиторної роботи зі студентською молоддю на створення такого середовища взаємодії викладача і студентів шляхом поєднання різних форм і методів виховної діяльності, що забезпечує професійне становлення та саморозвиток майбутніх вчителів музики.

Під час зазначеної вище орієнтації позааудиторної роботи відбувалась активізація індивідуальної творчої діяльності студентів. Продуктивність цього процесу забезпечили у коледжі мистецтв створення аксіологічного виховного середовища, поєднання різних форм і методів виховної діяльності, що забезпечували професійне становлення та саморозвиток майбутніх вчителів музики. Поступова переорієнтація студента з ролі пасивного слухача на активного пошукувача, з виховання на самовиховання передбачала

впровадження та застосування завдань позааудиторної роботи проблемного, розвивального та, як найвищий рівень, творчого характеру. Упровадження третьої педагогічної умови тісно пов'язане з удосконаленням організації та проведення заходів суто позааудиторної роботи (конференцій, літературно-музичних вечорів, концертних заходів, конкурсів, тренінгів тощо). Наведено кілька прикладів з розроблених і упроваджених нами заходів.

У межах посилення ефективності формування патріотизму нами була організована і проведена студентська конференція, присвячена 295-річчю з дня народження Г. Сковороди (грудень 2017). Темою конференції було обрано «Слово про сродну працю», а епіграфом слугував вислів «*Ars perficit naturam*» (лат. мистецтво вдосконалює природу) [3, 598]. До участі були залучені студенти II–III курсів та студенти I та II років навчання. Змістове насичення питань, запропонованих для висвітлення на конференції стимулювати національну гідність та любов до батьківщини, повагу до її видатних діячів, що є складовими патріотизму. Крім цього, беручи до уваги досягнення Г. Сковороди у різних сферах мистецтва (поезія, пісні, байки, філософські трактати), підготовка та участь у конференції дозволила здійснити профорієнтаційну роботу у середовищі майбутніх учителів музики та сприяти розвиткові музичної діяльності (музичного сприймання та виконавства). Тема та епіграф конференції дозволили підкреслити ціннісну орієнтацію на самореалізацію та відповідальність за вибір життєвого шляху педагога-музиканта. Були активізовані міжпредметні зв'язки між українською літературою, основами філософських знань, соціологією, спеціальністю, історією України, педагогікою.

У грудні 2016 року нами була розроблена і проведена відкрита бінарна виховна година «Творчість поетів-перекладачів (на прикладі творів С. Тісдейл та Р. Бернса). Захід був проведений

сумісно з викладачем з іноземної мови за професійним спрямуванням. Під час заходу були розглянуті твори С. Тісдейл «*Буде лагідний дощ...*» [2] та Р. Бернса «*У полях під снігом і дощем*» [1]. До виразного читання поезій українською, російською та англійською мовою була залучена широка аудиторія студентів, частина присутніх мала змогу випробувати себе у ролі перекладачів. Виразна екологічна ідея вірша С. Тісдейл посилювалась завдяки демонстрації мультфільму за його мотивами, симфонії Є. Подгайца, у якій використано текст вірша, асоціативних зв'язків з художніми творами (художніми фільмами, оповіданнями) шляхом демонстрації слайд-шоу, чим досягалось підвищення ефективності формування емпатії та патріотизму.

У контексті підвищення ефективності формування патріотизму студенти коледжів мистецтв були залучені до конкурсу стіннівок-проектів, присвячених Дню української писемності та мови. Номінації для переможців у конкурсі були такими: «Найкраща відповідність за змістом», «Оригінальність», «Найкраще художнє оформлення» та «Вишукана мініатюра». Відсутність традиційної градації (I, II, III місця), на нашу думку, дозволяє учасникам та переможцям відчути рівність серед творчих та здібних, коректувати адекватність самооцінки та мотивувати до творчої діяльності. Підсумковим етапом конкурсу була розроблена і проведена нами виховна година до Дня української писемності і мови «*Знаю українську!*» (заняття-змагання з елементами демонстрації).

Отже, нами були упроваджені три педагогічні умови підвищення ефективності формування патріотизму у майбутніх вчителів музики у процесі вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу. Наступним етапом нашого дослідження буде оцінка ефективності упровадження названих педагогічних умов у навчально-виховний процес коледжів мистецтв, що готують вчителів початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів.

### Список використаних джерел

1. Бернс Р. Стихотворения и поэмы. – М.: Эксмо, 2012. – 320 с.
2. Бредбери Р. Марсианские хроники. – М.: Эксмо, 2008. – 368 с.
3. Великие мысли великих людей: антология афоризма: в 3-х томах. Том 2: От Средневековья до Просвещения / Сост. И. И. Комарова, А. П. Кондрашов. – М.: Рипол классик, 2004. – 704 с.
4. Коник Р. В. Школа аксіологічного зростання особистості (з досвіду роботи творчої групи класних керівників) // Виховна робота в школі. – 2017. – № 2. – С. 38.
5. Костецька В. В. Підвищення ефективності роботи циклових комісій ВНЗ I-II рівнів акредитації // Організація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць. – Немішаєве: Інтас, 2008. – С. 260-266.

### References

1. Burns, R. (2012). *Stikhotvoreniya i poemy [Verses and poems]*. Moscow: Eksmos, 320 [in Russian].
2. Bradbury, R. (2008). *Marsianskie khroniki [The Martian Chronicles]*. Moscow: Eksmos, 360 [in Russian].
3. Komarova, I. I., Kondrashov, A. P. (2004). *Velikie mysli velikikh lyudey: antologiya aforizma: v 3-kh tomakh. Tom 2: Ot Srednevekovyaya do Prosveshcheniya [Great thoughts of great people: an anthology of the aphorism: in 3 volumes. Vol. 2: from the middle ages to the Enlightenment]*. Moscow: Ripolclassic, 704 [in Russian].

4. Konik, V. V.(2017). *Shkola aksiolohichnoho zrostantia osobystosti (z dosvidu roboty tvorchoi hrupy klasnykh kerivnykiv) [School axiological personal growth (experienced creative team class leaders)] Vychovna robota v shkoli- Educational Activities in schools, № 2, 38 [in Ukrainian].*
5. Kostenets, V. V.(2008). *Pidvyshchennia efektyvnosti roboty tsyklovykh komisii VNZ I-II rivniv akredytatsii [Improved cycle of university fees and I-II levels of accreditation ] Orhanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu: zb. nauk. prats. – Organization of the educational process: Coll. Science. Papers. Nemishaieve: Intas, 260-266 [in Ukrainian].*

#### **Магда П. Н. Внедрение в учебно-воспитательный процесс колледжа искусств педагогических условий формирования патриотизма**

*В статье рассмотрены возможности внедрения в учебно-воспитательный процесс колледжей искусств педагогических условий формирования патриотизма у будущих учителей музыки в процессе изучения предметов социально-гуманитарного цикла (история Украины, основы экологии, социология). Автором проанализированы способы наполнения названных учебных дисциплин аксиологической тематикой, план подготовки преподавателей предметно-цикловых комиссий к осуществлению ценностно ориентированной учебно-воспитательной деятельности, примеры мероприятий внеаудиторной работы, которые обеспечивают повышение мотивации студентов к собственной иерархии ценностей и ценностных ориентаций, приоритетом среди которых выступает патриотизм как метод национальной самоидентификации будущего учителя музыки.*

*Ключевые слова: патриотизм, учитель музыки, ценностные ориентации, иерархия ценностей личности, учебно-воспитательный процесс.*

#### **Magda P. Introduction of pedagogical conditions of formation of patriotism in the educational process at Arts College**

*The article discusses the possibility of introducing pedagogical conditions of formation of patriotism of future music teachers in the process of studying the social and humanities subjects (history of Ukraine, the basics of ecology, sociology) in the educational process of college of arts. The study is based on publications and research papers of O. Aleksandrova, V. Alekseeva, N. Antonova, L. Asaulenko, T. Velichko, I. Bekh, N. Barava, L. Hovorunova, I. Zhdanov, G. Zhukov, I. Kapelko, L. Kurylo, H. Maslyuk, L. Matsko, A. Muraviova, V. Heraskina, G. Ochkan, I. Potseluyko and others.*

*The author defines such pedagogical conditions of patriotism: the first educational requirement is filling content of disciplines of social and humanities cycle (the foundation of philosophical knowledge, history of Ukraine, sociology, basics of ecology, education and psychology, cultural studies) of axiological theme that comes with his goal out of priority forming arts college patriotism as the foundation of world view at music teacher and national self-identity; the second teaching condition is to prepare teachers to value-oriented educational work with students and interactive technologies to improve learner centered approach to motivate college students to form their own hierarchy of values; the third teaching condition is the orientation of extracurricular work with students to create an environment of interaction between teachers and students through a combination of different forms and methods of training and educational activities, providing professional development and self-development of future music teachers.*

*The study was conducted at the Bakhmut Art College named after I. Karabyts and SHEE «Donbas State Pedagogical University», the experiment was attended by 300 students.*

*The vector of further research aims to assess the effectiveness of implementation of these pedagogical conditions of educational process at Arts Colleges that train teachers of primary specialized art schools.*

*Keywords: patriotism, music teacher, values orientations, hierarchy of personal values, training and educational process.*

Стаття надійшла до редакції 31.01.2018

УДК 316.6

### **Володимир МАРЧУК**

*кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри іноземних мов  
Білоцерківського національного аграрного університету,  
м. Біла Церква, Україна  
e-mail: markbc@ukr.net*

### **Надія СТАДНІК**

*кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри дошкільної освіти  
Педагогічного інституту Київського університету  
імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна  
e-mail: n.stadnik@kubg.edu.ua*

## **СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ**

*У статті розкрито сутнісні характеристики ціннісних орієнтацій студентів, що полягають у їх зумовленості особливостями суспільних відносин, орієнтацією на соціальні цінності та соціально схвалювану поведінку, вміннями самостійно ухвалювати рішення та нести відповідальність за їх наслідки. З'ясовано, що ціннісні орієнтації студента є структурним утворенням, яке містить сукупність взаємопов'язаних компонентів, зміст яких співвідноситься з певною сферою цілісної особистості (когнітивною, емоційно-ціннісною, діяльнісною) й передбачає становлення студента не лише як соціально розвиненої особистості, а й відповідального, висококваліфікованого майбутнього фахівця.*

*Ключові слова: ціннісні орієнтації студентів, соціальні норми, суспільні відносини, студенти, компоненти.*

Система ціннісних орієнтацій становить собою важливий елемент ціннісного ставлення людини до навколишньої дійсності. Ціннісна орієнтація, це вибіркоче ставлення людини до матеріальних і духовних цінностей, система установок такого ставлення, переконань, переваг, які впливають на поведінку індивіда.

Усі сфери суспільного буття (політична, економічна, культурна, соціальна) в умовах характерної для сьогодення нестабільності та багатоманітності виборів висувають перед людиною необхідність виявлення наявних проблем, адекватного реагування на них, ухвалення самостійних рішень у нестандартних ситуаціях і вміння нести за них відповідальність. Це зумовлює необхідність зміщення акцентів у виховному процесі на розвиток у молодого покоління, насамперед у студентів, самостійності, мобільності, етичних орієнтирів і соціокультурних цінностей, соціальної відповідальності.

А. Г. Александров, В. П. Анненков, А. М. Архангельський, О. О. Бандура, І. Д. Бех, Я. В. Боренько та інші, трактуючи їх як особливий мотив людських вчинків, систему відповідальних уявлень і ставлень, смисловий принцип регуляції поведінки індивіда.

У працях М. Євтуха, Г. Шевченко, О. Леонтьєва, ціннісні орієнтації особистості характери-

зуються як такі, що виникають в результаті суспільної практики, ціннісні орієнтації тієї чи іншої епохи беруть участь у формуванні типу особистості, її поведінкових і ментальних навичок і у цій якості пронизують собою всю культуру, всі універсалії даної культури, акцентують на наявності в цій сфері суттєвих проблем, які очікують свого розв'язання, зокрема тих, що стосуються соціального становлення студентів, оволодіння ними соціальних норм і цінностей.

До вивчення особливостей формування ціннісних орієнтацій студентської молоді звертаються В. Анненков, В. Волкова, О. Гданська, Г. Єскіна, Т. Кадикова, С. Лапаєнко, В. Марчук, Н. Ткачова та інші. Різні аспекти ціннісних орієнтацій, визначення їх сутності, розкриття структури та характеристика їх змісту представлені в працях цих науковців.

Концептуалізація поняття «ціннісні орієнтації» доволі широка, що дає змогу, з одного боку, всебічно розкрити їх сутність, а з іншого – розглянути їх як певну характеристику особистості, що потребує уточнення та конкретизації.

Формування ціннісних орієнтацій тісно пов'язане з процесами соціалізації особистості. У соціологічному контексті цей феномен розглядається з позиції його регулювання соціальними нормами й реалізації шляхом запровадження форм соціально-

го контролю, усвідомлення відповідальними суб'єктами своєї соціальної ролі (Є. Пеньков). Як вольову якість особистості, що виявляється в її готовності до виконання обов'язків, які покладаються на неї суспільством, здатність відповідати за свої вчинки та вчинки інших людей, інтерпретують ціннісні орієнтації психологи (К. Муздибаєв). У педагогіці ціннісні орієнтації розуміються як моральна та етична категорія, що забезпечує здатність людини відповідати за свої вчинки, які вона здійснила на засадах вільного вибору (Л. Барановська, О. Кочерга, І. Кочетова).

Незважаючи на широке висвітлення проблеми ціннісних орієнтацій, вони й нині не втрачають своєї актуальності. Адже в умовах сьогодення посилюється увага до соціального становлення особистості, оволодіння нею соціальними нормами і цінностями, вміння ухвалювати самостійні рішення і нести за них відповідальність не лише перед самим собою, а й перед соціумом. Однак звернення до реалій практики засвідчує, що вищі навчальні заклади в ситуації орієнтації на ринкову економіку прагнуть готувати професіоналів, які володіють певним обсягом теоретичних знань і практичних умінь, здатних виживати в реаліях сьогодення. При цьому процес навчання у ВНЗ «недостатньо спрямований на внутрішній світ людини, на формування духовно-моральної культури випускника, який усвідомлює свою особисту відповідальність перед суспільством» [4, с. 126].

З огляду на це, актуалізується необхідність не лише розкриття сутнісних ознак ціннісних орієнтацій, а й з'ясування особливостей їх вияву студентами.

Мета статті – на основі аналізу наукової літератури визначити основні характеристики ціннісних орієнтацій студентів, уточнити їх структуру та змістове наповнення стосовно студентів, з'ясувати значимість ціннісних орієнтацій у суспільному процесі.

Важливість ціннісних орієнтацій як якості, утворення, властивості особистості зумовлена тим, що вони виявляється в усіх сферах її життєдіяльності, постають критерієм оцінювання взаємодії з іншими членами соціуму, соціально зумовлені як характером суспільних відносин, так і місцем індивіда у системі цих відносин. Ціннісні орієнтації виникають тоді, коли поведінка людини має суспільне значення і регулюється прийнятими соціальними нормами. Однак регулювати поведінку людини можливо і необхідно лише тоді, коли вона володіє певною свободою дій, що передбачає здатність обирати власну лінію поведінки, самостійно визначити спрямованість своїх вчинків [2, 18].

Згідно з педагогічним визначенням, ціннісні орієнтації означають усвідомлення індивідом, соціальною групою, класом, народом свого обов'язку перед суспільством, людством, розуміння в світлі цього обов'язку змісту та значення своїх учинків, діяльності, узгодження їх з обов'язком і завданнями, які виникають у зв'язку з потребами суспільного розвитку.

Ціннісні орієнтації лежать в основі світогляду людини, її моральних, політичних, естетичних переконань і смаків, визначають її поведінку. Враховуючи таку їх значимість для поведінки людини, ціннісні орієнтації визначаються ще як важливі елементи внутрішньої структури особистості, закріплені життєвим досвідом індивіда, усією сукупністю його переживань, відмежовуючи значиме, суттєве для даної людини від незначимого, несуттєвого. Сформовані ціннісні орієнтації – це свого роду “вісь” свідомості, яка забезпечує усталеність людини і проявляється у певному типі її поведінки, в інтересах, потребах, переконаннях [8, 175–177].

Як утілення істинного, найглибшого і принципового ставлення людини до життя розуміє відповідальність С. Рубінштейн. На його погляд, ціннісні орієнтації – це не тільки усвідомлення всіх наслідків уже зробленого, а й відповідальність за все втрачене, адже кожна реалізована дія є незворотною [6, 146].

Таким чином впливає, що ціннісні орієнтації не є даниною формальному обов'язку, дотриманням раз і назавжди прийнятих правил. Вони забезпечують спроможність особистості в процесі життєдіяльності бачити, визначити, висувати проблеми, вчасно їх усвідомлювати й ухвалювати відповідні рішення. Ціннісні орієнтації особистості передбачають не лише реалізацію певних дій, а й прогнозування можливих вчинків та їх наслідків.

У науковій літературі виділяються розвинені, стійкі, несуперечливі ціннісні орієнтації і нерозвинені, нестійкі, суперечливі. Перший тип ціннісних орієнтацій – це ознака зрілості людини, показник її соціальності, це – призма сприймання не лише зовнішнього, але і внутрішнього світу індивіда, що зумовлює зв'язок між свідомістю і самосвідомістю, психологічна основа для вирішення як в індивідуальному, так і у загальносуспільному відношенні питання про сенс життя, завдячуючи якому відбувається інтеграція сукупності ціннісних орієнтацій у дещо цілісне і своєрідне, характерне саме для даної особистості.

На думку О. Соколової, сутність ціннісних орієнтацій полягає в тому, що вони забезпечують «не бачення суб'єктом самого себе та усвідомлення власного „Я” і не саморозкриття та самозавершення свідомості в самосвідомості, а реальне



життя і діяльність, практичну зміну зовнішнього світу, усвідомлення вимог суспільства до людини, свого суспільного обов'язку та сенсу життя, відповідальності за доручену справу перед групою, суспільством» [7, 45].

На важливості формування ціннісних орієнтацій особистості як практичної доцільності детермінованих суспільством форм взаємин між людьми акцентує у визначенні ціннісних орієнтацій Л. Архангельський. На його думку, щоб ціннісні орієнтації або цінність були прийняті індивідуальною свідомістю, вони мають бути усвідомлені суб'єктом поведінки, стати внутрішнім переконанням, злитися з волею, тобто стати внутрішньою основою свободи вибору вчинку [2, 72–73]. Адже ціннісні орієнтації і цінності моралі, як регламентуючої системи, мають характер універсальності; вони значно ширші й позначаються не лише на міжгрупових відносинах, а й стосуються більш широких їх різновидів. Адже ціннісні орієнтації – це переважно сфера особистісно-суспільних відносин, у ній суспільні інтереси доводяться до кожного у формі вимог до поведінки окремих індивідів та уявляються як їхні власні. Загалом ціннісні орієнтації спрямовані на забезпечення гуманних основ для розвитку кожного індивіда.

Ціннісна свідомість людини творить власний світ емоційних переживань, ціннісних образів тощо. У ціннісній формі людина не об'єктивує, а суб'єктивує навколишню реальність, наділяючи її людськими смислами, саме тому «... цінністю є лише те, що усвідомлюється, переживається як цінність. Світ цінностей – це світ саме практичної діяльності» [1, 94].

Цінності розглядаються вченими з позицій діяльнісного аспекту і визначаються як структурний елемент діяльності людини і як об'єктивна значимість явищ, ідей, емоцій, речей, що зумовлена потребами й інтересами соціального суб'єкта, тобто цінністю є не тільки наше ставлення до об'єктивних речей, а й предмет, який знаходить потреба для свого задоволення. Оскільки цінності – явище соціальне, то важливими характеристиками їх виділяються об'єктивна значущість і суб'єктивна норма, а критерії ціннісного вибору є завжди відносними в силу того, що вони зумовлюються емоціями та історичними обставинами.

Виступаючи як цінність і як оцінка, емоції включаються у дві різні системи відношень. Перша – це відношення суб'єкта діяльності до її мети, до обставин, що допомагають або ж заважають її досягнення, і друга – відношення людини до самої діяльності. Якщо емоції у ролі оцінки виступають як регулятори діяльності (О. М. Леонтьєв), тобто виконують у даному випадку регулюючу функ-

цію, то як самостійна цінність вони стають «одним із мотивів діяльності» (В. І. Додонов).

Через емоційну сферу людини проявляється також діалектичний зв'язок ціннісних орієнтацій з потребами. Якщо будь-який об'єкт, що являє у даний момент певну цінність для суб'єкта, багаторазово сприймається суб'єктом і дана цінність постійно є об'єктом емоційного переживання, то вона згодом трансформується у настійну потребу людини.

Цей процес проходить декілька етапів, зокрема, по-перше, певний об'єкт, явище викликають у індивіда тимчасове позитивне емоційне переживання; по-друге, пережите позитивне емоційне відношення до даного об'єкта поступово закріплюється у пам'яті людини і починає відтворюватися відповідними стимулами навіть поза тими ситуаціями, які сприяли позитивним емоційним переживанням, незалежно від них; і по-третє, об'єкт, явище стають цінністю для людини внаслідок виникнення потреби у них, яка й спонукає до певного виду діяльності.

Соціальна відповідальність студента – це стійка диспозиційна стратегія соціальної поведінки особистості, що базується на переконанні в об'єктивній необхідності відносин взаємної залежності членів суспільства і проявляється у свідомому настановленні на активне освоєння потенційних ролей, активне виконання актуальних соціальних ролей на основі співвідношення своїх дій і їх наслідків з термінальними цінностями суспільства і нормами, а також в готовності відповісти за отриманий результат [5, 21].

Доволі ґрунтовне визначення сутності ціннісних орієнтацій подає А. Александров. На його погляд, у найбільш загальному розумінні ціннісні орієнтації слід розглядати як одні із проявів зв'язку та взаємної залежності особистості та суспільства, як співвідношення, що виявляється у мірі відповідності суб'єктивної, людської активності характеру суспільних вимог, а також у певному оцінюванні цієї активності та застосуванні санкцій з боку суспільства [1, 5]. При цьому стверджується, що ціннісні орієнтації є віддзеркаленням всієї багатоманітності соціальних відносин у суспільстві.

Вивчаючи особливості формування ціннісних орієнтацій студентів, А. Гулевська та В. Максимов пропонують розрізняти в їх структурі такі взаємопов'язані компоненти: когнітивний (система засвоєних особистістю знань про соціальну відповідальність, сутність прав та обов'язків, про норми і правила поведінки людини в соціумі, способи регулювання відносин між індивідом та суспільством); мотиваційний (мотиви соціально відповідальної

поведінки, моральні орієнтації у реалізації відповідальних вчинків, прагнення свідомо регулювати свою діяльність у соціально-професійній спільноті); діяльнісний (готовність особистості здійснювати свідомий вибір певної лінії поведінки, ухвалювати рішення, оцінювати їх наслідки, визначати необхідні обмеження в поведінці на засадах сформованого світогляду та розвинутої самосвідомості) [4, 34]. За кожним з названих компонентів закріплено відповідні функції, а саме: когнітивний компонент – сенсотворна функція (ціннісні настановлення та орієнтації); мотиваційний компонент – нормативно-регулююча функція (особистісне ставлення до відповідальності, прийняття її); діяльнісний компонент – перетворююча функція (перетворення наявних знань у переконання, систему поглядів на навколишній

світ, саму себе та своє місце в цьому світі, відповідальний характер дій) [4, с. 35].

З'ясовано, що ціннісні орієнтації студентів є структурним утворенням, що містить сукупність взаємопов'язаних компонентів. Зміст кожного компоненту співвідноситься з певною сферою цілісної особистості (когнітивною, емоційно-ціннісною, діяльнісною) й передбачає становлення студента не лише як соціально розвинутої особистості, а й відповідального, висококваліфікованого майбутнього фахівця.

Разом із тим, проблема формування у студентів ціннісних орієнтацій не є вичерпаною, потребує ґрунтовного осмислення, зокрема щодо визначення характеристик, видів ціннісних орієнтацій, а також особливостей їх виховання у студентської молоді.

### Список використаних джерел

1. Александров А. Г. Загальнолюдські цінності – в педагогічні вузи / А. Г. Александров, Д. Г. Григор'єва // Філософська і соціологічна думка. – 1992. – № 9. – 167с.
2. Архангельский Л. М. Природа нравственных норм и диалектика их развития / Л. М. Архангельский // Вопросы философии. – 1978. – № 3. – С. 72-79.
3. Горак Г. І. Духовні основи суспільного буття / Г. І. Горак. – К.: Либідь, 1993. – 500с.
4. Гулевская А. Ф. Педагогические условия формирования социальной ответственности студентов экономических специальностей: [монография] / А. Ф. Гулевская, В. П. Максимов. – Южно-Сахалинск: Изд-во СахГУ, 2012. – 208 с.
5. Иванов М. Г. Социальная ответственность студентов как аспект социального воспитания / М. Г. Иванов // Гаудеамус. – 2008. – № 13. – С. 120-131.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1989. – Т.1. – 488 с.
7. Соколова Е. Т. Проективные методы исследования личности / Е. Т. Соколова. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 174 с.
8. Стаднік Н. В. Взаємозв'язки ціннісних орієнтацій і соціального середовища / Н. В. Стаднік, В. В. Марчук // Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації: [зб. наук. праць]. – Переяслав-Хмельницький. – 2016. – Вип. 18. – С. 175-177.

### References

1. Aleksandrov, A.H. (1992). *Zahal'nolyuds'ki tsinnosti – v pedahohichni vuzy [Human values in pedagogical universities]*. Filosofov's'ka i sotsiologichna dumka – Philosophical and sociological thought, 9, 167 [in Ukrainian].
2. Arhangel'skij, L.M. (1978). *Priroda нравstvennyh norm i dialektika ih razvitija [The nature of moral norms and the dialectics of their development]*. Voprosy filosofii – Questions of Philosophy, 3, 72-79 [in Russian].
3. Horak, H.I. (1993). *Dukhovni osnovy suspil'noho buttya [The spiritual foundations of social being]*. Kyiv: Lybid', 500 [in Ukrainian].
4. Gulevskaja, A.F., Maksimov V.P. (2012). *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya social'noj otvetstvennosti studentov jekonomiceskikh special'nostej [Pedagogical conditions of formation of social responsibility of students of economic specialties]*. Juzhno-Sahalinsk: Izd-vo SahGU [in Russian].
5. Ivanov, M.G. (2008). *Social'naja otvetstvennost' studentov kak aspekt social'nogo vospitanija [Social responsibility of students as an aspect of social upbringing]*. Gaudeamus, 13, 120-131 [in Russian].
6. Rubinshtejn, S.L. (1989). *Osnovy obshhej psihologii [Fundamentals of general psychology]*. (Vols. 1-2). Moscow: Pedagogy [in Russian].
7. Sokolova, E.T. (1980). *Proektivnye metody issledovanija lichnosti [Projective methods of personality research]*. Moscow: Izd-vo MGU [in Russian].
8. Stadnik, N.V., Marchuk, V.V. (2016). *Vzayemozv'yazky tsinnisnykh oriyentatsiy i sotsial'noho seredovyshcha [Interrelationships between value orientations and social environment]*. Tendentsiyi ta perspektyvy rozvytku nauky i osvity v umovakh hlobalizatsiyi – Trends and Prospects for the Development of Science and Education in a Globalizing Environment: Materials of the XIII International Scientific and Practical Internet Conference (Volm. 18), (pp. 175-177). Perelyaslav-Khmel'nyts'kyi Retrieved from <http://confscience.webnode.ru> [in Ukrainian].

#### Марчук В. В., Стаднік Н. В. Суцностні характеристики ціннісних орієнтацій студентів

В статті раскрыто суцностні характеристики ціннісних орієнтацій студентів, которі передуматривають їх обусловленность особенностями соціальних отношений, орієнтацією на соціальні цінності і соціально поощряемое поведіння, уменій самостоятельно приймати рішення і нести відповідальність за їх наслідки. Установлено, що ціннісні орієнтації студента являються структурним утворенням, которе включає совокупність взаємозв'язаних компонентів,

*содержание которых соотносится с определенной сферой целостной личности (когнитивной, эмоционально-ценностной, деятельностной) и предусматривает становление студента не только как социально развитой личности, но и ответственного, высококвалифицированного будущего специалиста.*

*Ключевые слова: ценностные ориентации студентов, социальные нормы, общественные отношения, студенты, компоненты.*

**Marchuk V., Stadnik N. Essence characteristics of the students' value orientations**

*The article deals with the context descriptions of the students' value orientations, that consist in its conditionality by the features of public relations, orientation on social values and socially approved behavior, abilities to make decision independently and bear responsibility for its consequences. It is found out, that students' value orientations are structural formation, that contains totality of components, maintenance of that is correlated with certain spheres of integral personality (cognitive, emotionally-valued, activity) and envisages becoming of student not only as the socially developed personality but also as responsible, highly qualified future specialist. It is known, that insufficient in the light of modern presentations is understanding of consciousness as to the product of matter development, function of brain, generation of the society. More expedient to count consciousness as a goal result in the individual of heterogeneous determination is a combination of natural and society beginning which need balancing of own co-operation. Pressure of external circumstances of that environment which a man belongs to is traced in this process. In turn, within the framework of people society frame functioning is an environment with which it regulates the mutual relations.*

*Key words: students' value orientations, social norms, public relations, students, components.*

Стаття надійшла до редколегії 26.01.2018

УДК 374.7:342.733](477)

**Наталія МАХИНЯ**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри іноземних мов*

*Черкаського державного технологічного університету, м. Черкаси, Україна*

*e-mail: natalymakhynia@gmail.com*

**СУЧАСНИЙ СТАН ЗАКОНОДАВЧОГО СУПРОВОДУ  
ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ**

*Стаття присвячена вивченню та аналізу сучасних нормативно-правових важелів урегулювання системи освіти дорослих в Україні. Проаналізовані попередні документи та концепції, їхній вплив на формування зміни освітньої правової парадигми в галузі освіти дорослих, та шляхи представлення останньої у прийнятому законі «Про освіту». Автор аналізує можливості укладення нормативно-правових відносин у системі освіти дорослих та перспективи їхнього розвитку при створенні закону України «Про освіту дорослих». Розглянуті загально прийняті терміни, що увійшли до офіційного вжитку наукового та суспільного загалу завдяки представленню в законодавчій базі країни.*

*Ключові слова: освіта дорослих, нормативно-правова база, освіта упродовж життя, підвищення кваліфікації, формальна освіта, неформальна освіта, інформальна освіта.*

Освіта дорослих – галузь, яка виокремилася в системі освіти не так давно, а саме в середині ХХ століття, і набула своєї актуальності в останні десятиліття. Людина третього тисячоліття має постійно набувати нових компетенцій, тобто має вчитися і перенавчатися, щоб залишатися конкурентоспроможною на ринку праці і соціально активною у суспільному житті. Тому андрагогіка, як прийнято називати науку про освіту дорослих в середовищі науковців, теоретиків і практиків, є невід’ємною частиною поняття неперервної освіти.

Оскільки освіта дорослих як явище набула актуальності лише останнім часом, у багатьох країнах відсутні специфічні або й ключові законо-

давчі акти, які б супроводжували навчання особи упродовж життя – за традицією влада опікується здебільшого шкільною або вищою освітою, тоді як андрагогіка часто залишається поза межами правового поля. Постає проблема відсутності або недостатності нормативно-правового супроводу відносин у межах галузі.

Питаннями освіти дорослих переймаються багато сучасних науковців, як вітчизняних, так і закордонних. Серед українських дослідників особливу увагу вивченню різних аспектів освіти дорослих присвячені наукові розвідки Т. Десятова, Л. Лук’янової, Н. Ничкало, В. Кременя, О. Огієнко, Л. Сисоєвої, Л. Сігаєвої, С. Архипової, І. Зязюн,

Р. Гуревич, С. Бабушко, Л. Чулкової, І. Сагун, та ін. Питанню ж нормативно-правового забезпечення системи освіти дорослих приділяється недостатньо уваги. Можемо виокремити роботи О. Бабушко та Л. Лук'янової, директора інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, голови правління громадської спілки «Українська асоціація освіти дорослих», під керівництвом якої була створена та втілювалася в життя Концепція освіти дорослих України (2011 р.).

Мета статті – дослідити та проаналізувати сучасний стан законодавчого супроводу галузі освіти дорослих в Україні та вплив міжнародних нормативно-правових актів на розвиток вітчизняної системи освіти дорослих.

При формуванні політики у сфері освіти дорослих, країни Європейського Союзу наразі акцентують не лише на її важливості для економічного розвитку, але й визнають її соціальну складову, тобто освіта упродовж життя офіційно набуває статусу першочерговості як для професійного, так і для особистісного розвитку людини у XXI ст.

Декларація Гамбурзької всесвітньої конференції ЮНЕСКО (1997 р.) зазначає, що «Освіта дорослих – це ключ у XXI столітті» [7, 5]. Освітня спільнота визнала проблему розвитку галузі пріоритетною, що зазначено під час зустрічей Великої вісімки (Кельн, 1998 р., Токіо, 2000 р., де міністри освіти країн-членів прийняли документ «Освіта в змінюваному світі»). Значні зміни у визначенні цілей освіти дорослих сталися після прийняття Маскатської угоди (2014 р., Глобальна нарада за програмою «Освіта для усіх»), яку запропонувала Робоча група щодо сфери сталого розвитку. Декларація «Освіта-2030: забезпечення інклюзивної і справедливої якісної освіти і навчання впродовж життя» (Інчхон, 2015 р.) має на меті опрацювання концепції про якісні зміни у житті людей, викликані освітою, визнання провідної ролі освіти у досягненні цілей сталого розвитку.

Для реалізації амбітних цілей освіти дорослих, на загальноєвропейському рівні сформована та продовжує наповнюватися законодавча база, що передбачає відповідальність держави, бізнесу, громад і громадських об'єднань за професійний і особистісний розвиток громадян, формує порядок фінансування галузі та атестаційні вимоги.

Однією із дієвих ініціатив Євросоюзу щодо оновлення та розвитку освіти дорослих є програма «Європа 2020». Ця стратегія торкається не лише освіти дорослих. Цей проект, що розрахований на десять років, залучає всі країни-члени ЄС до розвитку стабільної та загальноєвропейської економіки шляхом забезпечення високого рівня зайнятості, продуктивності та соціальної згуртова-

ності населення регіону. В основі стратегії лежать спільні дії на національному і міжнародному рівнях. В установчому документі «Communication From the Commission: Europe 2020, A strategy for smart, sustainable and inclusive growth» зазначена необхідність розвитку освіти в Євросоюзі (оскільки половина населення Європи здобувають лише середню освіту, що не відповідає потребам ринку) [7].

Керуючись Декларацією, Угодою та Стратегією, окремі країни ЄС створили відповідні механізми нормативно-правового урегулювання освіти дорослих, визначили національні принципи державної підтримки, взаємодії суб'єктів освітнього процесу, основи діяльності провайдерів освітніх послуг, права та обов'язки сторін.

Серед перших нормативно-правових документів країн Європи, що регулюють діяльність галузі освіти дорослих, варто відмітити Закон про суспільну освіту (Іспанія, 1857 р.), що передбачав створення класів для дорослих, які не здобули освіту раніше, або хочуть покращити свої знання; Конституцію Веймарської Республіки (Німеччина, 1919 р.), що визнавала освіту дорослих та обов'язки держави щодо її підтримки. У другій половині XX століття (після створення Європейського Союзу) законодавчо освіта дорослих визнавалася Норвегією («Акт про освіту дорослих», 1976 р.) та в земельних законах Німеччини [7, 6].

Концепція розвитку освіти дорослих в Україні (2011 р.) наголошує на необхідності визнання освіти дорослих на державному рівні та розроблення підходів до її правового урегулювання. Серед основних понять, якими оперує Концепція, представлені терміни «освіта дорослих», «форми освіти дорослих» (формальна, неформальна, інформальна), «технології навчання дорослих», «андрагог». Одним із основних принципів розвитку освіти дорослих задекларований принцип визнання права на освіту як одного із провідних фундаментальних прав людини у будь-якому віці та орієнтація освіти на загальнолюдські цінності й ідеали гуманізму.

Концепція визначає головні аспекти оновлення й осучаснення соціально-економічних умов розвитку освіти дорослих в Україні. Окрім визначення основних понять, в ній окреслені принципи, мета, завдання, напрями реалізації, етапи та очікувані результати її впровадження. У даному документі піднімається питання взаємодії й партнерства державних органів, недержавних і громадських організацій у забезпеченні розвитку галузі освіти дорослих.

Концепція спрямована на формування загальної, цілісної національної системи освіти

дорослих, яка б мала належні механізми державної підтримки, низку методів координування та кооперування серед постачальників освітніх послуг. Особливо важливим кроком у ній задекларована розробка та прийняття проекту Закону України «Про освіту дорослих» Акцентовано, що прийняття відповідних підзаконних актів та власне Закону України «Про освіту дорослих» має сприяти гарантії кожному громадянину права на безперервну освіту, її доступність з урахуванням власних уподобань та потреб ринку праці [8].

Як зазначає Л. Лук'янова, спробу створення Закону України «Про освіту дорослих» було зроблено ще у 2003 р., проте закон не набув чинності [7, 99].

Над створенням Закону зараз працює робоча група при Міністерстві освіти і науки України. До її складу увійшли представники МОН, освітяни та громадські організації. Як зазначив президент НАПН Василь Кремень, цей закон важливо прийняти найближчим часом, адже у сучасному світі, де швидко з'являються нові знання, людина повинна навчатись протягом життя. Він відзначив, що наразі Україна дає для цього мало можливостей, і новий закон має це змінити. «Передові країни світу вже давно зрозуміли необхідність підтримки та розвитку освіти дорослих і надають своїм громадянам широкий вибір для перекваліфікації та професійного розвитку. У нас є для цього можливість, однак виникають певні складнощі: нам потрібно формувати громадську думку для підтримки освіти дорослих та шукати різні шляхи її фінансування» [9].

Переважна більшість освітніх програм для дорослих покликані формувати активну громадянську позицію, що з урахуванням політичної ситуації в Україні, є надзвичайно важливим. Науково-дослідна робота з проблем освіти дорослих здійснюється в установах Національної Академії педагогічних наук України, Інституті модернізації змісту освіти (МОН України), Національному інституті стратегічних досліджень при Президентові України. Комплексні фундаментальні дослідження, присвячені виявленню особливостей освіти різних категорій дорослих, здійснюються в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

В Україні видаються збірники наукових праць, наукові журнали з питань формальної й неформальної освіти дорослих («Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи» (видається з 2009 р.), «Порівняльна професійна педагогіка» (видається з 2011 р.); «Територія успіху» (видається з 2015 р.) та ін.).

Значним чином на формування законодавчої політики в галузі освіти дорослих впливає діяль-

ність профільних спілок, центрів, асоціацій. 13 травня 2015 р. за ініціативи Національної Академії педагогічних наук України (Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України), товариства Знання України, за підтримки представництва DVV International в Україні (Інституту з міжнародного співробітництва німецької асоціації народних університетів DVV International) було створено Громадську спілку «Українська Асоціація освіти дорослих» (УАОД) [11]. Основною метою діяльності Асоціації є розвиток в Україні системи освіти дорослих, формування суспільства, що навчається впродовж усього життя, а також просування і підтримка неформальної освіти дорослих, міжнародне співробітництво, навчання і підтримка фахівців, які працюють у сфері освіти дорослих. Окрім того, Асоціація виконує об'єднувальну і координаційну функцію громадських організацій і товариств, що опікуються освітою і навчанням різних категорій дорослих, серед яких благодійні фонди, університети третього віку, численні професійні асоціації і спілки тощо.

Коло соціальних проблем, на вирішення яких спрямована діяльність асоціації та її членів, притаманні усій європейській спільноті: старіння населення, посилення міграційних процесів, соціальна нерівність, маргіналізація суспільства. Основною місією асоціації є розвиток освіти дорослих на європейському рівні; забезпечення інформацією та ресурсами членів асоціації, розвиток практики навчання дорослих через проекти, публікації, тренінги, міжнародне співробітництво із зацікавленими представниками у цій галузі.

У червні 2016 р. УАОД стала членом Європейської Асоціації Освіти Дорослих (ЕАЕА).

До недавнього часу офіційно не існувало поділу на формальну й неформальну освіту на законодавчому рівні. Сьогодні диктує нові вимоги, потреба в неформальній освіті постійно зростає, а отже виникає необхідність увести поняття неформальної освіти у законодавчий обіг. Одним із чинників, що активно впливають на поширення неформальної освіти в Україні, є формування нового типу замовлення, нових вимог до результатів навчання, нових можливостей для здобуття освіти. Так, для нашого суспільства особливого значення набуває система громадянської і соціально-політичної освіти дорослих, розвиток яких ефективно відбувається саме у системі неформальної освіти.

Важливість цього освітнього напрямку в Україні усвідомлюють як пересічні громадяни, так і представники державних і громадських організацій. Наприклад, у складі Науково-методичної комісії з організаційно-методичного забезпечення вищої освіти Міністерства науки і освіти України

у 2016 р. створено підкомісію «Освіта впродовж життя, визнання неформального та інформального навчання».

Примітним є послаблення протиставлення та протистояння формальної і неформальної освіти. Формальна освіта сьогодні позиціонується як перший крок і передумова для подальшої освіти впродовж життя. Монополія формальних навчальних структур послаблюється, адже без неформальної освіти вона не зможе забезпечити гарантовану якість освітніх ресурсів. Це пояснюється змінами на ринку праці, що передбачають постійне оновлення професійних компетентностей через зміни у професійній діяльності [7].

Отже, організаційно-структурне і методичне забезпечення неформальної освіти дорослих суттєво розширюється. Неформальна освіта дорослих часто стає випробувальною лабораторією для нових технологій, методів навчання, площадкою опрацювання нових стандартів та ін.

Як задекларовано у законодавчих актах, освітня політика України, відображає національні інтереси у сфері освіти дорослих й зорієнтована на інтернаціоналізацію освітніх систем та світові тенденції розвитку.

Освіта дорослих в Україні здійснюється в законодавчих межах, визначених Основним законом, Законом України «Про освіту» [3; 4] та іншими законами, які прямо чи опосередковано стосуються питань освіти («Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту» [2], «Про наукову і науково-технічну діяльність») та нормативно-правовими актами, що регламентують освіту працездатного зайнятого і незайнятого населення (Указ Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні», «Стратегія інноваційного розвитку України на 2012–2020 рр. в умовах глобалізаційних викликів» [12], «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки» [10]). У цих та інших законодавчих актах, прийнятих за останні десятиліття, декларуються й унормовуються ідеї, спрямовані на розвиток, самореалізацію особистості впродовж життя.

Зупинимось на потрактуванні освіти дорослих у Законі України «Про освіту».

У Законі України «Про освіту» від 1991 року (зі змінами і доповненнями 2004 і 2006 рр.) [3] серед основних принципів освіти визначено «безперервність і різноманітність», хоча сам термін «освіта дорослих» не вживається. Водночас увага приділена післядипломній освіті як самостійній ланці системи освіти України (ст. 29). У ст. 47 зазначено, що післядипломна освіта включає спеціалізацію, перепідготовку, підвищення квалі-

фікації, стажування. Післядипломна освіта здійснюється у таких формах: професійне навчання працівників робітничим професіям (первинна професійна підготовка, перепідготовка і підвищення кваліфікації), асистентура-стажування, інтернатура, лікарська резидентура, клінічна ординатура тощо. Як окрему структурну ланку освіти визначено самоосвіту громадян (ст. 29), для реалізації якої «державними органами, підприємствами, установами, організаціями, об'єднаннями громадян, громадянами створюються відкриті народні університети, лекторії, бібліотеки, центри, клуби, теле-, радіонавчальні програми тощо» (ст. 49).

Вивчаючи Закон України «Про освіту» у редакції від 5 вересня 2017 року (набув чинності 28 вересня 2017 року), у статті першій, де зазначені основні терміни галузі, ми знову не зустрічаємо терміну «освіта дорослих», хоча до вже названих вище категорій долучаються «формальна освіта», «неформальна освіта». У статті 8 серед визнаних на законодавчому рівні видів освіти, окрім формальної і неформальної, зазначена також інформальна освіта (самоосвіта). Стаття третя Закону зазначає: «Право на освіту включає право здобувати освіту впродовж усього життя... Право особи на освіту може реалізовуватися шляхом її здобуття на різних рівнях освіти, у різних формах і різних видів, у тому числі шляхом здобуття дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої, вищої освіти та освіти дорослих» [4].

Стаття 10 другого розділу Закону України «Про освіту» називає освіту дорослих, у тому числі й післядипломну освіту, невід'ємними складниками системи освіти. Напевне, це перше вживання терміну «освіта дорослих» в українському законодавчому документі такого рівня.

Власне, освіті дорослих присвячена стаття 18 Закону. В ній зазначено, що освіта дорослих є складовою освіти впродовж життя і спрямована на реалізацію права кожної повнолітньої особи на безперервне навчання з урахуванням її особистісних потреб, пріоритетів суспільного розвитку та потреб економіки. Органи державної влади та органи місцевого самоврядування створюють умови для формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих.

Складниками освіти дорослих є:

- післядипломна освіта;
- професійне навчання працівників;
- курси перепідготовки та/або підвищення кваліфікації;
- безперервний професійний розвиток;
- будь-які інші складники, що передбачені законодавством, запропоновані суб'єктом

освітньої діяльності або самостійно визначені особою.

Особа має право на вільний вибір закладу освіти, установи, організації, іншого суб'єкта освітньої діяльності, видів, форм, темпу здобуття освіти та освітньої програми в межах здобуття освіти дорослих.

Післядипломна освіта передбачає набуття нових та вдосконалення раніше набутих компетентностей на основі здобутої вищої, професійної (професійно-технічної) або фахової передвищої освіти та практичного досвіду.

Післядипломна освіта включає:

- спеціалізацію – профільну спеціалізовану підготовку з метою набуття особою здатності виконувати завдання та обов'язки, що мають особливості в межах спеціальності;
- перепідготовку – освіту дорослих, спрямовану на професійне навчання з метою оволодіння іншою (іншими) професією (професіями);
- підвищення кваліфікації – набуття особою нових та/або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань;
- стажування – набуття особою практичного досвіду виконання завдань та обов'язків у певній професійній діяльності або галузі знань [4].

У Законі «Про вищу освіту» від 2014 р. [2] йдеться про післядипломну освіту (ст. 47) та підвищення кваліфікації і стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників (ст. 60). У тексті Закону вживається поняття «освіта протягом життя». Зокрема у ст. 3 зазначено: «сприяння сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для освіти протягом життя», а також «розширення можливостей для здобуття вищої освіти та освіти протягом життя», що передбачає зростання інвестицій у людей і знання; набуття основних навичок, включаючи цифрову грамотність і розширення можливості для інноваційної, більш гнучкої форми навчання.

Професійне навчання працівників (формальне й неформальне) згадується також і в Законі України «Про професійний розвиток працівників» (2012 р.) як навчання дорослої працездатної людини, залученої у процес професійного навчання з метою підвищення продуктивності праці, освоєння нових видів професійної діяльності тощо.

Іншими джерелами для законодавчої інституалізації освіти дорослих є такі керівні документи державної освітньої політики – доктрини, концепції, стратегії, програми.

Дорожня карта освітньої реформи (2015–2025 рр.), основа якої – «Концепція розвитку осві-

ти України на період 2015–2025 рр.», оперує поняттями, пов'язаними зі сферою освіти дорослих. Так, розділ «Структура освіти» містить пункт 1.5. «Додаткова освіта (неформальна, інформальна освіта, позашкільна освіта, освіта впродовж життя)». П. 1.5.5, конкретизує такі завдання: «розробити нормативно-правову базу та механізми урізноманітнення фінансування сучасних форм освіти впродовж життя, включаючи:

- післядипломну освіту працівників регульованих професій (допуск до яких та/або діяльність у межах яких певним чином регулюється спеціальним законом або спеціальними адміністративними правилами);
- комплекс стимулів для розвитку різноманітних форм неформальної освіти як важливого чинника зростання інтелектуального потенціалу країни;
- сприяння та державну підтримку різних форм освіти для осіб «третього віку» (2017 р.).

Серед заходів, зазначених у Дорожній карті, є й розроблення і ухвалення Закону «Про освіту дорослих» (п. 2.7 «Післядипломна освіта та освіта дорослих») [7, 99].

Дослідниця І. Левченко стверджує, що сфера освіти дорослих повинна мати державно-суспільний характер і поєднувати усі види й форми навчання дорослих на всіх рівнях державної та суспільної сфер формальної і неформальної освіти. Метою створення такої підсистеми є не тотальне керування з боку держави, а підтримка державними владними структурами розвитку освіти дорослих у всьому різноманітті його видів і форм [6]. А саме законодавча основа і надає необхідну підтримку розвитку ефективної системи освіти дорослих.

Україна визначила вектором свого розвитку євроінтеграційні прагнення, прийнявши загальноєвропейські цінностей, задекларувавши наміри приєднатися до європейського освітнього простору. Однак країни ЄС давно залучили освіту дорослих у коло загальнодержавної політики як за змістом суспільного розвитку країн, так і за сутністю освітньої політики, тоді як в Україні усвідомлення потреби в розвитку освіти дорослих поки що знаходиться на стадії формування.

Визнання освіти дорослих як складової освіти впродовж життя набуває все більшого визнання. Подальші перспективи дослідження вбачаємо у вивченні можливостей зміни ставлення до освіти дорослих з боку населення та влади як до особистої справи, ситуативного навчання чи комерційного проекту; до усвідомлення того, що місія освіти дорослих значно ширша, і полягає в залученні громадян до повноцінного багатоаспектного суспільного життя.

### Список використаних джерел

1. Дорожня карта освітніх реформ до 2025 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
2. <http://mon.gov.ua/content>
3. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
4. Закон України «Про освіту» від 23.05.1991 – [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
5. <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/ed19990813>
6. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ru.osvita.ua/legislation/law/2231>
7. Закон України «Про професійний розвиток працівників» від 12.01.2012 – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/4312-17>
8. Левченко І. Освіта дорослих як наукова проблема / І. Левченко // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2015. – Вип. 5. – С. 45–54.
9. Лук'янова Л. Б. Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід / Л. Лук'янова. – Київ : ТОВ «ДКС-Центр», 2017. – 147 с.
10. Лук'янова Л. Концепція розвитку освіти дорослих в Україні / Л. Лук'янова. – Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2011. – 24 с
11. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України; за заг. ред. В. Г. Кременя. – Київ : Педагогічна думка, 2016. – 448 с.
12. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>
13. Офіційний сайт УАОД. – Режим доступу: <http://uaod.org.ua>
14. Стратегія Інноваційного розвитку України на 2010–2020 роки в умовах глобалізаційних викликів. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://kno.rada.gov.ua/komosviti/doccatalog/document?id=48722>

### References

1. Dorozhna karta osvitnikh reform do 2025 roku [The Guide to Educational Reforms by 2015] Retrieved from <http://mon.gov.ua/content> [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrainy Pro vyschu osvitu vid 01.07.2014 [Law of Ukraine on higher education from July 1, 2014] Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrainy Pro osvitu vid 23.05.1991 [Law of Ukraine on education from May 23, 1991] Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/ed19990813> [in Ukrainian].
4. Zakon Ukrainy Pro osvitu vid 05.09.2017 [Law of Ukraine on education from September 5, 2017] Retrieved from <http://ru.osvita.ua/legislation/law/2231> [in Ukrainian].
5. Zakon Ukrainy Pro profesiynyi rozvytok pratsivnykiv vid 12.01.2012 [Law of Ukraine on the professional development of employees from January, 5 2012] Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/4312-17> [in Ukrainian].
6. Levchenko, I. (2015) *Osvita doroslyh iak naukova problema* [Adult education as a scientific problem]. *Osvita doroslyh; teoriia, dosvid, perspektivy – Adult education: theory, experience, prospects*, 5, 45–54 [in Ukrainian].
7. Lukyanova, L. (2017) *Zakonodavche zabezpechennia osvity doroslyh: zarubizhnyi dosvid* [Legislative provision of adult education: foreign experience]: Kyiv, TOV “DKS-Centr” [in Ukrainian].
8. Lukyanova, L. (2011) *Konceptiia rozvytku osvity doroslyh v Ukraini* [Concept of development of adult education in Ukraine]. Nizhyn: PP Lysenko M.M. [in Ukrainian].
9. Kremen, V. (2016) *Nacionalna dopovid pro stan i perspektivy rozvytku osvity v Ukraini* National report on the state and prospects of education in Ukraine. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
10. Nacionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 [National strategy of education development in Ukraine by 2021] Retrieved from <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>
11. Oficiynyi sait UAOD [Official site of UAEA] Retrieved from <http://uaod.org.ua>
12. Stratehiia innovaciinoho rozvytku Ukrainy na 2010–2020 roky v umovah hlobalizaciinyh vyklykiv [Strategy of innovative development of Ukraine for 2010–2020 in the context of globalization challenges] Retrieved from <http://kno.rada.gov.ua/komosviti/doccatalog/document?id=48722>

#### Махиня Н. Современное законодательное сопровождение образования взрослых в Украине

*В статье изучены и проанализированы современные нормативно-правовые рычаги урегулирования системы образования взрослых в Украине. Проанализированы предыдущие документы и концепции, их влияние на формирование изменения правовой парадигмы в сфере образования взрослых и особенности представления непрерывного образования в принятом законе «Об образовании» (2017). Автор проводит анализ возможностей дальнейших нормативно-правовых способов урегулирования сферы образования взрослых и перспектив принятия закона Украины «Об образовании взрослых». Рассмотрены официально вошедшие в употребление общественности и научного мира термины, которые представлены в принятых законодательных актах страны.*

*Ключевые слова: образование взрослых, нормативно-правовая база, непрерывное образование, формальное образование, неформальное образование, информальное образование.*

#### Makhynia N. Modern legislative support of adult education in Ukraine

*The article deals with the main issues of legislative support for the brunch of adult education in Ukraine. The accent is made on the problem of acquiring the status among other branches of educational system. For the bulk of time before, the preference was made to school and higher education, while the post-graduate stage was left unnoticed.*



*Modern society offers new challenges to people. Fast development of technologies, changes in demands for labour force have made the authorities rethink their attitude towards lifelong learning. While before it was just the individual initiative, now the governments of the progressive world have given all possible support to develop the sustainable legal framework to the adult education system.*

*Being flexible, European countries accepted the change in educational forms, easily adding to the traditional ones those of informal and non-formal education. They are vital to make it possible for the adults to obtain new knowledge and skills lifelong.*

*Ukrainian society is just in the process of realizing the importance of adult education for the economic and civic needs. Regulatory framework for national adult education is being under formation. Based on the European acts, Ukrainian framework includes concepts, strategies, programs, laws. So far, basic notions of adult education are included into the Law of Ukraine on education from September 5, 2017. The Law declares its importance, notes its forms, terms and principles. But the detailed regulations are still yet to be developed in the Law of Ukraine on adult education which is under discussion now.*

*Key words: adult education, regulatory and legal framework, lifelong learning, formal education, non-formal education, informal education.*

Стаття надійшла до редколегії 14.02.2018

УДК 37.091.64:821]:821.161.2 Франко

**Володимир МИКИТЮК**

кандидат філологічних наук, доцент,  
доцент кафедри української літератури імені Михайла Возняка,  
ДВНЗ «Львівський національний університет імені Івана Франка»,  
м. Львів, Україна  
E-mail: ilkovycz@gmail.com

## **РЕФЛЕКСІЇ ІВАНА ФРАНКА НА ОСВІТЯНСЬКУ ПРОБЛЕМАТИКУ: ШЕВЧЕНКОЗНАВЧИЙ НАРАТИВ**

*У статті системно показано еволюцію І. Франка-педагога на прикладі його рефлексій на освітянські та культурологічні проблеми. Стратегічно вчений розвивав громадський контроль за освітою, щоби формувати українське суспільство за європейськими демократичними цінностями. Діахронічний аналіз наукової полеміки Франка із сучасниками про роль і методологію шкільного шевченкознавства актуалізує в педагогічно-освітній перспективі вивчення класичного тексту Т. Шевченка за демократичними західними дидактичними зразками, коли учням пропонують до ознайомлення різноманітну, часто діаметрально-протилежну інтерпретацію твору, а вчитель організовує групову полеміку, заохочує критичний підхід, застосовує проблемний виклад. Літературознавчий, текстологічний і видавничий доробок Франка засвідчує складні етапи рецепції та уведення його в загальнонаціональний культурний простір і педагогічний зокрема.*

*Ключові слова: Іван Франко, історія педагогіки, «Гайдамаки» Т. Шевченка у школі, метод проблемних ситуацій, шевченкознавчі педагогічні наративи.*

Франко на партійному вічі у Снятині дуже по-сучасному сформулював тезу про громадянську освіту суспільства, що полягає у вихованні громадян, які свідомі своїх прав і попросту зобов'язані для загального національного поступу та успіху бути причетними до політичних та громадських справ, бути готовими до відповідальної дії: «Школа – то так, як і політика: тільки деякі, вибрані та покликані, її роблять, нею кермують, але всі люди чують їх роботу на своїй шкірі, платять за неї то грішми, то кров'ю. Ті високі політики могли би також сказати: нехай о політиці не сміє ніхто говорити, крім нас, бо тільки ми нею займа-

ємося, ми на ній розуміємося, ми знаємо, що, й куди, й до чого, а прочий нарід не знає, то нехай мовчить. А прецінь так нині не є; конституція не тільки дає нам право займатися політикою і забирати в ній голос, але навіть зобов'язує нас до того» [10, 108]. Передусім Франко-політик убачав своє призначення у розвиткові громадського контролю над школами, щоби формувати за європейськими демократичними цінностями українське суспільство з компетенціями людей незалежних, поінформованих і критичних. Не вдаючись у детальний розбір еволюції Франкових поглядів на межі 90-х років, відзначимо, що його повище

висловлювання датовано уже часом діяльності новоствореної першої української політичної партії (РУРП), коли відбувся поступовий та остаточний Франків світоглядний злам на користь націоналізму.

У цій статті проаналізуємо та систематизуємо поступові зміни Франкового світогляду на прикладі ставлення літературного критика і педагога до безумовно центральної постаті у каноні української літератури і шкільної лектури зокрема. Йдеться, звісно, про Тараса Шевченка, і передусім про все ще актуальний (бо все ще контroversійний!) його геніальний текст «Гайдамаки». Франко слухав університетський «спецкурс», «прелекції» про Шевченка у викладі професора Ом. Огоновського («Іменно по поведі праці д. Огоновського про “Гайдамаків” Шевченка ми й пишемо сю свою замітку. Праця та має надпис: “Гайдамаки. Поема Тараса Шевченка. Студіум д-ра Омеляна Огоновського”, і була насамперед читана автором на університетських прелекціях, відтак оголошена друком в “Правді” 1879 р., а також видана окремою відбиткою» [12, 29]), і саме полеміка щодо творчості Шевченка стала найважливішим сегментом їхнього (професора і студента) наукового партнерства періоду становлення Франка-науковця. Ще від 1876 року слухач філософського факультету полемізував із своїм викладачем про творчість К. Устияновича [13, 17–19], рецензував та аналізував мовознавчі і художні тексти Огоновського [11, 205–209], однак найгучнішого розголосу набув своєрідний «диптих» молодого критика про сакральний текст для нашої літератури. Донедавна для масового читача Франкової спадщини доступною була лише друга частина розвідки («Темне царство»), надрукована у 26 томі 50-томовика, а перша частина статті «Причинки до оцінення поезій Тараса Шевченка» (І. «Гайдамаки». 1. Чи можна «Гайдамаків» назвати поемою історичною? 2. Чи можна «Гайдамаків» назвати найкращою поемою Шевченка в естетичнім згляді?) перепублікована тільки у довіданому 53 томі.

Професор Огоновський був одним із зачинателів галицького шевченкознавства. Університетський викладач зосереджував свою увагу головню на сприйнятті, рецепції поетичної спадщини Шевченка, на вазі його незвичайної особистості у пробудженні національного українського життя, наголошував на сукупності понять та емоцій, які промінюють з-під його пера і мають колосальний вплив на загальний розвиток духовного життя нації. Пізнавально-педагогічні функції історії літератури та якнайбільш скрупульозна і детальна філологічна фіксація фактичного матеріалу – таким було кредо Огоновського. Його шевченко-

знавчі дослідження стали основою лекційних курсів завідувача кафедри української словесності і були акумульовані у відповідних розділах «Історії літератури руської» [6, 442–578]. Будучи одним із лідерів народовського руху, університетський учений багато уваги приділяв розвиткові так званої «масової» літератури популярно-просвітницького характеру, тому знакові постаті М. Шашкевича і Т. Шевченка стали предметом висвітлення і засобом реалізації соборницьких цінностей. Пропагуючи ідею єдності з материковою Україною, формуючи цю спільність через популяризацію життя і творчості кращих представників нації, виховуючи молодь, шевченкознавець у 70–80-х рр. 19-го ст. написав низку «просвітянських» творів, серед яких закономірно відзначимо науково-популярний есей «Житє Тараса Шевченка», що мав риси і наукової праці, і публіцистики. Врешті, 1879 р. у Львові Огоновський опублікував монографію «Гайдамаки. Поема Тараса Шевченка. Студіум», що й викликала значний резонанс у науковому середовищі, зокрема спровокувала полеміку з Франком. Загалом дослідження Шевченкового архіву здійснено на основі класичної філологічної методології, послуговуючись критеріями і поняттями німецької критики та історіографії (Шиллер, Лессінг), канони якої передбачали деталізований аналіз композиції, конструкції характерів, а також способів виявлення трагізму. В українському літературознавстві системне опрацювання творчості Тараса Шевченка розпочалося від часу опублікування повних видань його творів (працьке і львівське), першої біографії авторства Михайла Чалого 1882 року, досліджень сімдесятих років Михайла Драгоманова і, відповідно, згаданих повище праць завідувача кафедри української словесності Львівського університету. Тоді ж, а фактично ще за життя поета, витворився стереотип сприйняття Шевченка як національного пророка і власне Кобзаря, тобто – поета народного, сакрального митця доби романтизму. Ця полісемантична модель народності безперечно була доречною для Шевченка і для української національної ідеї свого часу, вона закономірно побутує і в сучасному літературознавстві, однак така одновимірна, монолітна рецепція Шевченка надто спрощує його величну поетичну спадщину, не дозволяє зрозуміти всієї глибини великого мислителя своєї доби. І. Франко вважав потрібною нову критичну рецепцію, пізнання і сприйняття багатогранного Шевченка, а не тільки як романтика, хай і романтика національного. Виходячи із концепцій Михайла Драгоманова, молодий літературознавець виступив проти панівного вже тоді сприйняття Шевченка тільки як національного

пророка-Кобзаря, поета народного, сакралізованого. Франко наголошував на універсальності творів Шевченка, а не тільки на сегменті «мужицького» поета, що його так активно (і доволі успішно!) виокремлювало пізніше радянське літературознавство, витворивши міф «революціонера-демократа». Фундамент же цього міфу дійсно збудувала консервативна українська критика 2-ї пол. 19-го ст. Саме проти виключно одностороннього сприйняття «осколка» Шевченка, проти нерозуміння поліфонічності його творчості, проти популістського та «іконного» застосування спадщини митця з утилітарною метою навіть для найблагороднішої справи змагався у свій час Іван Франко, наче передбачаючи, що до нього теж буде застосоване таке ж «прокрустове ложе» – Каменяра.

Інспірував виступи Франка проти сакралізації і канонізації постаті Тараса Шевченка безумовно Михайло Драгоманов. Виважено і багатогранно розглядав складні взаємовідносини М. Драгоманова та І. Франка корифей франкознавства І. Денисюк, який зазначив: «На догоду М. Драгоманову у своїй молодечій, ще зеленій статті «Література, її завдання і найважливіші ціхи» І. Франко висловлює думку про можливість спільної українсько-російської літератури для інтелігенції й взагалі не має рації у дискусії з І. Нечуєм-Левицьким. Пізніше від цих помилкових ранніх своїх поглядів І. Франко відмовився. Цілком недоречно введення згаданої статті в програму середньої школи за інерцією під радянської її реклами» [4, 243]. 25-річний Франко у руслі позитивістської доктрини прагнув довести тезу про детермінованість мистецтва, залежність від матеріально-суспільних умов, тому і наголошував на «не-історичності» «Гайдамаків» через вказування помилок Шевченка у зображенні історичних фактів (неможливість зустрічі у Лисянці Гонти і Залізняка, «не-вбивство» синів Гонти, обставини смерті батька Оксани та ін.). У першому підрозділі розвідки «Чи можна “Гайдамаків” назвати поемою історичною?» Франко писав: «Д[обродій] Огоновський стараєсь оминати се питання. Він часом, бачиться, се потверджує, але часто вигороджує історію від тотожності з поемою і признає, що Шевченко мало знав історію України взагалі, а Гайдамаччини поосібно. Та все-таки з його невиразного в тім згляді представлення виходить щонайменше те, що історично вірно списані Гонти, Залізник, уманська різня, а що найголовніше – що вірно схоплений сам характер Коліївщини, нібито “последні змагання люду козацько-українського за правду і волю» [12, 30]. Такий спосіб прочитання був непродуктивним і, певною мірою, некоректним стосовно романтичного твору. Франко прийшов у

статті до висновків, що молодий Шевченко не володів достатньою інформацією про історію України цього періоду. Критик заперечував національні і наголошував на соціальних причинах Коліївщини, вказував на поетове бачення подій із табору «соціальних низів». Врешті, обидва літературознавці були солідарні в оцінці джерел, із яких черпав інформацію про Коліївщину поет.

Що ж до полеміки про об'єктивність Шевченка чи реалістичність відтворення подій 2-ї пол. 18-го ст., то і сьогодні культивують різнопланові історіографічні підходи у питанні про Гайдамаччину, але, як наголошено повище, поема Шевченка стала у полеміці Франка та Огоновського не об'єктом, а засобом політичної, світоглядної полеміки з народовським табором.

Етапним дослідженням, що підсумовує майже 150-річний (від виходу відомої статті М. Драгоманова) антинародницький дискурс в українському літературознавстві, стала монографія Г. Грабовича [2], що опублікована разом із фаховою текстологічною працею О. Федорука [9]. У роботі Грабовича, яка є вінцем його «апологетики» структуралістської методології з елементами психоаналізу у шевченкознавстві, у відповідному ракурсі майстерно розглянуто весь літературознавчий і культурологічний масив, що пов'язаний із «Гайдамаками» і їхньою рецепцією. Нашої педагогічно-освітньої перспективи дослідження безпосередньо стосуються сторінки, де Грабович оглядає різні ідеологічні парадигми інтерпретації (інфантильно-дидактичну, власне народницьку, ірраціональну націоналістичну) поеми. Зокрема, розглядаючи історію «національно-державницького» прочитання «Гайдамаків», він пише: «Подібне бачення поширюється у сучасному праворадикальному інтернеті і просочується шляхом згадуваних уже «рефератів» у шкільний, освітянський «дискурс» (тобто різні паранаукові й плагіятотом підшиті писання), а потім у нібито науковий (передусім освітянський) мейнстрім» [2, 32]. Критиці посібників Г. Клочака, О. Яблонської передуює «розбір» методичного збірника для школи [8]: «Книжку завершує розділ «3 методичного досвіду», який містить поради, як учити «Гайдамаки» в школі. Це і є центром тяжіння та пунктом відліку збірника» [2, 20]. Твердження Грабовича («Від шкільних уроків і конспектів чогось іншого годі й сподіватися»), бо авторка «методичних» порад О. Слоньовська повчає вчителів «як викладати твір і як проводити квадратуру круга», тобто, «показувати підопічним школярам, що гайдамаки є праведні месники, які водночас втілюють ідеали гуманізму і милосердя» [2, 21], по суті теж пропонує хай нове (чи добре забуте старе!), однак

однобічне прочитання Шевченкового твору. Власне, стає зрозумілим епатажне та абсурдне бажання Грабовича припинити викладати українську літературу у школі. Між тим, вже сьогодні є абсолютно можливим і доречним вивчення цього класичного геніального тексту Шевченка за демократичними західними дидактичними зразками, коли учням пропонують до ознайомлення різноманітну, часто діаметрально-протилежну інтерпретацію твору, а вчитель організовує групову дискусію, заохочує критичний підхід, і такий проблемний виклад літературного архіву безперечно розвиватиме особистість школяра, мотивуватиме зацікавленість рідною українською культурою. Отож, найкращим матеріалом до зіставлення двох протилежних за своєю полярністю суджень про один і той самий текст, що і становить один із прийомів проблемного методу, і будуть опінії класиків-дискутантів, адже у Франка початку 80-х превалювала теза про рівновеликість, рівнозначність інтелекту і поетичної фантазії, про можливість органічного їх поєднання і реалізації суспільно-цивілізаційної функції мистецтва, а Огоновський наголошував на «месійності» літератури, її «ідеалізмі», на дидактично-виховній функції. Франко стверджував, що література може на рівні з наукою, але властивими для неї засобами образності і фікції, розкривати і коригувати психічний і соціальний стан суспільства, Огоновський же, як й інші традиціоналісти, декларував автономність мистецтва та заперечував утилітарність літератури. Джерела Франкового не-сприйняття твору і закиди щодо «не-послідовності» і «не-пластичності» образів – у декларативному запереченні свободи естетичних правил, характерних для романтизму, у відторгненні властивого для більшості української культурної еліти романтичного бачення. Романтичний герой із традиційною атрибуцією – індивідуалізмом, фаталізмом долі, демонічними розбуялими пристрастями і непомірною ліричністю, – видавався для Франка-раціоналіста анахронічним.

Силове поле Шевченкової спадщини стало спільним для обох шевченкознавців 1890 року, коли НТШ та «Просвіта» вирішили спільно видати великим накладом всі Шевченкові твори. Огоновський, на той час завідувач кафедри української словесності Львівського університету, Голова «Просвіти» та керівник філологічної секції НТШ в одній особі, став головним редактором і головою комітету. Цей «Кобзар» вийшов у світ упродовж 1892–1893 рр. у двох томах. Збірник швидко став справжнім раритетом. Структура «Кобзаря» за редакцією Огоновського представляла своєрідний компроміс між двома школами: класичною

(філологічною, формально-естетичною) та історичною, яку репрезентували Франко та Драгоманов. Обидва прямо чи опосередковано приклалися до систематизації і комплектації Шевченкової поезії, а критикою фактологічних помилок стимулювали дослідницький процес. Либонь, найважливішим для нашого літературознавства і педагогіки є той факт, що, інспіровані працею над виданням Шевченка, упродовж 1889–1891 рр. у листуванні Франка і Драгоманова однією із провідних тем стали консультації щодо цього проекту, особливостей оформлення, коментарів, способу комплектації текстів. Авторитет і поради Драгоманова допомагали Франкові модернізувати, осучаснити текстологічну роботу. Велична постать Тараса Шевченка стала з'єднувальною ланкою між представниками двох різних ідеологічно українських угруповань, що по-своєму, але працювали для розвитку національної культури. З певністю можемо стверджувати, що співпраця І. Франка з Ом. Огоновським, Ол. Барвінським, Ю. Романчуком, Ф. Вовком, О. Кониським, а пізніше – В. Доманицьким, створила умови історичного та генетичного студювання спадщини Т. Шевченка, впровадженого в українському літературознавстві від праці Драгоманова «Шевченко, українофіли й соціалізм», утверджувала історичну методологію шевченкознавчих досліджень, стимулювала збирання фактологічного матеріалу про життя поета та студії про його творчість, забезпечила вищий рівень проникнення у глибинну сутність Шевченкової поезії і літературознавчий синтез його творчості. Уже суто Франкове двотомове видання «Кобзаря» 1908 року, здійснене у рамках діяльності філологічної секції Наукового товариства ім. Т. Шевченка, стало новим етапом як для майбутніх видань, так і книгою-бестселером для українців, неодмінною лектурою і підручником для галицьких шкіл і гімназій, а Франко був зачинателем наукової атрибуційної роботи.

Таким чином, шевченкознавча діяльність Івана Франка залишається дуже важливою віхою у популяризації і дослідженні художнього масиву нашого генія, а його літературознавчий, текстологічний і видавничий доробок засвідчує складні етапи рецепції та уведення в загальнонаціональний культурний простір і педагогічний зокрема. Аналіз Шевченкових «Гайдамаків» на початку 80-х років 19-го століття у Франка був ускладнений політичним протистоянням із доволі консервативним (і цей епітет має головно позитивну конотацію, тобто – національно-патріотичний, релігійний, народно-моральний) народовським табором українського національного руху, надто сильним впливом на двадцятип'ятирічного

критика М. Драгоманова. Полеміка між літературознавцями стимулювала розвиток шевченкознавства як окремої наукової галузі, а тим більше значення мала шевченкознавча діяльність Франка для розвитку шкільного освоєння спадщини Кобзаря. Науково осмислені та різнобічно прокоментовані тексти Шевченка відтоді посіли центральне місце у шкільній лектурі українського учня, стали основою літературної фахової підготовки студентів-філологів. Хоча багато хто висновує початок шевченкознавства від ювілейного засідання Наукового товариства ім. Тараса Шевченка у березні 1911 р. [7, 144], основні параметри критичного осмислення, принципи комплектації та наукового видання творів Шевченка формувались саме у 1880–1900-х роках, що мало особливе значення передусім для розвитку української галицької школи, адже тільки тут вивчали українські тексти українською мовою. Фундаментальні підходи до осмислення світогляду і національної сутності геніального поета були продискутовані саме у полеміці між Огоновським і Драгомановим, Коцовським і Франком, а також іншими шевченкознавцями кінця 19-го століття, і їхні напрацювання та шевченкознавчі розвідки діаспорних науковців невдовзі протистоятимуть масштабним фальсифікаціям радянського «шевченковбивства», коли генія «одягнуть у кожух», зроблять атеїстом-сокирником, інтернаціоналістом із закличками до «возз'єднання з великим російським народом» і т. д. Між тим, сам Шевченко, у творчості якого провідним з періоду «трьох літ» став «мотив національної самокритики» (Ю. Барабаш), що є чи не найважливішим, бо показує світоглядну зрілість й глибину національної свідомості поета, послідовно сегрегував, свідомо відмовлявся «...від співробітництва з газетою Івана Аксакова «Парус» через те, що «Парус у своєму универсали переличив всю славянську братію, а про нас і не згадав, спасибі йому, ми вже бач дуже близькі родичі, як наш батько горів, то їх батько руки грів. Не доводиться мені давати під парус свої вірші і того ради, що парус сей надуває заступник того вельможного князя (В. Черкавського. – Ю. Б.) любителя березової каші. Може воно так і треба московській натурі. Та нам то і дуже не вподобалося» (Лист Шевченка до М. Максимовича 22 листопада 1958 р.)» [1, 59]. Тобто, антиукраїнська позиція видання, ігнорування українців як окремого народу, прирівнювання одіозних постатей у редакції були для Шевченка визначальним у виборі часописів. Згадаймо ще раз також про позицію Франка («У русофільських виданнях Франко не друкувався зовсім: літературна співпраця з ними раз і назавжди припинилася після перевороту у «Друзі»

1876 р.» [3, 377]) і спроєктуймо громадянську та національну принциповість наших класиків щодо проімперських «засобів масової комунікації» на безалаберність і безвідповідальність частини сучасного українського суспільства в умовах війни щодо ворожого телебачення, преси, соціальних мереж, банків і т. д.

Пізніше дослідник не захотів переопублікувати першу частину студії про «Гайдамаків», що означало зміну його поглядів та оцінок на свою ж працю і на творчість власне Шевченка, натомість оцінка російської ментальності, судження про імперську «силу орди» як ніколи пророчі у другій частині студії: «Про кінець темного царства не може бути й сумніву, коли поет у остатнім уступі «Сну» розкусив найбільшу його загадку, всевладність царя. Відки пливе та всевладність? Чи з справдішньої сили самодержця? Зовсім ні. Його сила власне в тих, котрі в нім бачать свою силу, в його рабах і знарядях. Без них він безсильний, без нього вони безсильні. Отже, де ж лежить їх спільна сила? Власне в тих путах, що сковують їх одних з другими. Вони сильні тим, що вони невільник и й нелюди (розрядка Франкова – В. М.). А скоро і в їх серцях защемить людське почуття, збудиться бажання волі, тоді й страшна їх сила розвіється, тоді настане кінець темного царства, де «ні власті, ні кари», розпочнеться нове царство, царство братолюбія між людьми» [14, 152].

Підсумовуючи, відзначимо еволюцію І. Франка-педагога на прикладі його рефлексій на різні освітянські та культурологічні проблеми. Стратегічно вчений убачав своє призначення у розвитку громадського контролю над школами, щоби формувати за європейськими демократичними цінностями українське суспільство з компетенціями людей незалежних, поінформованих і критичних. Діахронічно проаналізувавши наукову полеміку Франка із сучасниками про роль і методологію шкільного шевченкознавства, можна актуалізувати різноманітні педагогічно-освітні наративи інтерпретації спадщини Т. Шевченка (інфантильно-дидактичну, власне народницьку, ірраціональну націоналістичну). Шевченкознавча діяльність І. Франка залишається дуже важливою віхою у дослідженні художнього масиву нашого генія, а його педагогічний, літературознавчий, текстологічний і видавничий доробок засвідчує складні етапи рецепції та уведення в загальнонаціональний культурний простір. Для раннього Франка (як і для більшості реалістів) властивим було прагнення до опису чинників, що детермінують життя індивідуума та суспільства. Тобто, традиційне гомотетичне відтворення екзистенції, однак

Франко-науковець і, особливо, Франко-митець до кінця 19-го століття еволюціонував у напрямі фаталістичного та індетерміністичного світосприйняття. Висвітлення педагогічної проблематики у вченого також видозмінювалось від відвертого

тенденційного аналізу до більш об'єктивного, виваженого та конструктивного розгляду системних вад та недоліків тодішньої освіти, зрілого розуміння важливості національного чинника у школі.

### Список використаних джерел

1. Барабаш Ю. «Коли забуду тебе, Єрусалиме...» Гоголь і Шевченко. Порівняльно-типологічні студії / Юрій Барабаш. – Харків : «Акта», 2001. – 373 с.
2. Грабович Г. Шевченкові «Гайдамаки». Поема і критика. / Григорій Грабович. – Наук. ред. Олесь Федорук. – К. : Критика, 2013. – 360 с.
3. Грицак Я. Пророк у своїй Вітчизні. Франко та його спільнота (1856–1886) / Ярослав Грицак. – К. : Критика, 2006. – 631 с.
4. Денисюк І. Франкознавство: здобутки, втрати, перспективи / Іван Денисюк // Денисюк І. О. Літературознавчі та фольклористичні праці: У 3 т., 4 кн. – Львів, 2005. – Т. 2: Франкознавчі дослідження. – С. 238–245.
5. Огоновський Ом. Житє Тараса Шевченка / Омелян Огоновський. – Серія : Книжечка «Просвіти». – Число 37. – Львів, 1876. – 77 с.
6. Огоновський Ом. Історія літератури рускої / Омелян Огоновський. – Львів, 1889. – Част. II. – Відділ I. – 961 с.
7. Степанишин Б. І. Тарас Шевченко, Іван Франко, Леся Українка в школі: Методична трилогія / Борис Степанишин. – К. : РВЦ «Проза», 1999. – 384 с.
8. Тарас Шевченко : текст і контекст. Гайдамаки / авт. проекту, упоряд. В. І. Пахаренко ; уклад. Ю. Гончар. – Черкаси : Брама-Україна, 2011. – 368 с.
9. Федорук О. Перше видання Шевченкових «Гайдамаків»: Історія книжки / Олесь Федорук. – К.: Критика, 2013. – 152 с.
10. Франко І. Наші народні школи і їх потреби (Реферат на вічі Снятинським) / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 46. Кн. 2 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1986. – С. 108–115.
11. Франко І. Оповідання про життя святого великомученика і лікаря Пантелеймона / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 26 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1980. – С. 205–209.
12. Франко І. Причинки до оцінення поезій Тараса Шевченка. I. «Гайдамаки» / Іван Франко // Додаткові томи до Зібрання творів у п'ятдесяти томах / Іван Франко; редкол. : М. Г. Жулинський (голова) та ін. – К. : Наук. думка, 2008. – Т. 53. – С. 27–41.
13. Франко І. Слівце критики / Іван Франко // Зібрання творів: у 50 т. Т. 26 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1980. – С. 17–19.
14. Франко І. Темне царство. Причинки до оцінення поезій Тараса Шевченка / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 26 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1981. – С. 131–152.

### References

1. Barabash Yu. «Koly zabudu tebe, Yerusalyme...» Gogol i Shevchenko. Porivnialno-typolohichni studii [«When I forget you, Jerusalem...» Gogol and Shevchenko. Comparative-typological studies] / Yurii Barabash. – Kharkiv : «Akta», 2001. – 373 p.
2. Hrabovych H. Shevchenkovi «Haidamaky». Poema i krytyka [Shevchenko's «Haydamaky». Poem and criticism] / Hryhorii Hrabovych. – Nauk. red. Oles Fedoruk. – K. : Krytyka, 2013. – 360 p.
3. Hrytsak Ya. Prorok u svoii Vitchyzni. Franko ta yoho spilnota (1856–1886) [The Prophet in his Fatherland. Franko and his community (1856–1886)] / Yaroslav Hrytsak. – K. : Krytyka, 2006. – 631 p.
4. Denysiuk I. Frankoznavstvo: zdobutky, vtraty, perspektvy [Franko studies: achievements, losses, prospects] / Ivan Denysiuk // Denysiuk I. O. Literaturoznavchi ta folklorystychni pratsi: U 3 t., 4 kn. – Lviv, 2005. – Vol. 2: Frankoznavchi doslidzhennia. – P. 238–245.
5. Ohonovskyi Om. Zhytie Tarasa Shevchenka [The life of Taras Shevchenko] / Omelian Ohonovskyi. – Seriiia : Knyzhechka «Prosvity». – Number 37. – Lviv, 1876. – 77 p.
6. Ohonovskyi Om. Ystoriia lyteratury ruskoj [History of Rus' literature] / Omelian Ohonovskyi. – Lviv, 1889. – Vol. II. – Number I. – 961 p.
7. Stepanyshyn B. I. Taras Shevchenko, Ivan Franko, Lesia Ukrainka v shkoli: Metodychna trylohiia [Taras Shevchenko, Ivan Franko, Lesya Ukrainka at school: Methodological trilogy] / Borys Stepanyshyn. – K. : RVTs «Proza», 1999. – 384 p.
8. Taras Shevchenko: tekst i kontekst. Haidamaky [Taras Shevchenko: text and context. Haydamaky] / avt. proektu, uporiad. V. I. Pakhareno; uklad. Yu. Honchar. – Cherkasy : Brama-Ukraina, 2011. – 368 p.
9. Fedoruk O. Pershe vydannia Shevchenkovykh «Haidamakiv»: Istoriia knyzhky [The first edition of Shevchenko's «Haydamaky»: The History of the Book] / Oles Fedoruk. – K.: Krytyka, 2013. – 152 p.
10. Franko I. Nashi narodni shkoly i yikh potreby (Referat na vichi Sniatynskim) [Our folk schools and their needs (Abstract on the public meeting in Snyatin)] / Ivan Franko // Zibrannia tvoriv : u 50 t. Vol. 46. Kn. 2 / Ivan Franko. – K.: Nauk. dumka, 1986. – P. 108–115.
11. Franko I. Opovidannia pro zhyttia sviatoho velykomuchenika i likaria Panteleimona [The story of the life of the holy martyr and doctor Panteleimon] / Ivan Franko // Zibrannia tvoriv : u 50 t. Vol. 26 / Ivan Franko. – K.: Nauk. dumka, 1980. – P. 205–209.
12. Franko I. Prychynky do otsinennia poezii Tarasa Shevchenka. I. «Haidamaky» [The reasons for evaluating of Taras Shevchenko's poetry. I. «Haydamaky»] / Ivan Franko // Dodatkovi tomy do Zibrannia tvoriv u piatdesiaty tomakh / Ivan Franko; redkol. : M. H. Zhulynskiy (holova) ta in. – K.: Nauk. dumka, 2008. – Vol. 53. – P. 27–41.
13. Franko I. Slivtse krytyky [A word of criticism] / Ivan Franko // Zibrannia tvoriv: u 50 t. Vol. 26 / Ivan Franko. – K.: Nauk. dumka, 1980. – P. 17–19.
14. Franko I. Temne tsarstvo. Prychynky do otsinennia poezii Tarasa Shevchenka [Dark kingdom. The reasons for evaluating of Taras Shevchenko's poetry] / Ivan Franko // Zibrannia tvoriv : u 50 t. Vol. 26 / Ivan Franko. – K.: Nauk. dumka, 1981. – P. 131–152.

**Микитюк В. Рефлексії Івана Франко на освітню проблематику: шевченковедчий нарратив**

*В статті системно показана еволюція Франко-педагога на прикладі його рефлексій на освітні та культурологічні проблеми. Стратегічно вчений розвивав громадський контроль за освітою, щоб сформувати українське суспільство за європейськими демократичними цінностями. Діахронічний аналіз наукової полеміки Франко з сучасниками про ролі та методологію шевченковедення актуалізує педагогічно-освітню перспективу вивчення класичного твору Т. Шевченка за демократичними західними дидактичними зразками, коли учням пропонується ознайомитися з різноманітною, часто діаметрально-протилежною інтерпретацією твору, а вчитель організує групову полеміку, заохочує критичний підхід, застосовує проблемне викладання. Літературознавчий, текстологічний та видавничий задіяні Франко свідчать про складні етапи рецензії та введення його в національно-культурне простір – педагогічне в частині.*

*Ключові слова:* Іван Франко, історія педагогіки, «Гайдамаки» Т. Шевченка в школі, метод проблемних ситуацій, шевченковедчі педагогічні нарративи.

**Mykytyuk V. Reflections of Ivan Franko about educational problems: Shevchenko studying narrative**

*The article systematically shows the evolution of Ivan Franko as a teacher on the example of his reflections on educational and culturological problems. Strategically, the scientist developed the public control over education in order to form a Ukrainian society based on European democratic values. Diachronic analysis of Ivan Franko's scientific polemics with contemporaries about the role and methodology of the Shevchenko studies in the school actualises in the pedagogical and educational perspective the study of the classical text of T. Shevchenko by democratic western didactic samples, when students are offered to acquaint with a diverse, often diametrically opposite interpretation of the work, and the teacher organizes group polemics, encourages a critical approach, applies a problematic statement. Franko's literary, textual and publishing works prove the complex stages of reception and introduction into the national cultural space and pedagogical in particular.*

*Key words:* Ivan Franko, history of pedagogics, «Haydamaky» by T. Shevchenko in school, method of problem situations, shevchenkostuding pedagogical narratives.

Стаття надійшла до редколегії 11.02.2018

УДК 378+81'373

**Наталія МОСКОВЧУК**

*аспірантка кафедри теорії та методики дошкільної освіти  
факультету дошкільної педагогіки та психології  
Південноукраїнського національного педагогічного університету  
імені К. Д. Ушинського, м. Одеса, Україна  
e-mail: moskovchuknata85@gmail.com*

**ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВА ПІДГОТОВКА  
ЯК ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ**

*У статті висвітлено наукові погляди на проблему професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців. Розкрито сутність поняття «професійно-мовленнєва підготовка» та його структура. Розглянуто різні підходи до визначення понять «мовлення», «мовленнєва діяльність», «професійне мовлення» та «професійно-мовленнєва підготовка», на основі аналізу яких запропоновано власні формулювання цих понять.*

*Ключові слова:* «мовлення», «мовленнєва діяльність», «професійне мовлення», «професійно-мовленнєва підготовка».

Проблема професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців досліджувалася в різних напрямках: обґрунтування засад компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців (В. Ісаєв, Я. Кодлюк, О. Овчарук, О. Пометун, В. Серіков, О. Смолянинова, Г. Терещук, А. Хуторської, Л. Черній, Н. Чурляєва, В. Шаронін), аналіз теоретико-методологічних аспектів комунікативної

компетенції (М. Вятютнев, Н. Гез, Д. Ізаренков, Д. Крістела, С. Савіньон, Д. Хаймс), розробка теорії мовленнєвої діяльності (М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв, І. Синиця), розгляд питання активізації та індивідуалізації навчання (Н. Аршинова, Я. Булахова, О. Каменський, С. Ніколаєва, О. Тарнопольський, Т. Труханова, І. Чирва, Н. Ягельська), дослідження переорієнтації кінцевої мети мовленнєвої

підготовки з гносеологічної на комунікативно-прагматичну (А. Богуш), розгляд вузькопрофільної спеціалізації при формуванні лінгвістичної компетенції (Н. Ізорія, С. Кіржнер, О. Шевченко), розробка новітніх технологій навчання професійного мовлення (О. Артем'єва, Т. Асламова, З. Корнева, М. Макєєва), формування міжкультурної компетенції фахівця (Н. Губіна, Л. Сікорська, І. Томарьова) тощо.

Ключовим поняттям дослідження є «професійно-мовленнєва підготовка». У зв'язку з цим звернімося до понять «мовлення», «мовленнєва діяльність», «професійне мовлення» та «професійно-мовленнєва підготовка».

Насамперед проаналізуємо поняття «мовлення», що становить ключову проблему багатьох наукових досліджень сучасності. Педагогіка визначає мовлення як функціонування мови в процесах вираження та обміну думок, конкретну форму існування мови як особливого виду суспільної діяльності [6, 213]. Мовлення – це форма спілкування людей за допомогою мови, що охоплює процес породження та сприймання усних та письмових повідомлень. Основними функціями мовлення є комунікативна функція та мислетворча [15, 322–323]. Мовлення є одним з видів комунікативної діяльності, що здійснюється у формі мовленнєвого спілкування, та специфічною властивістю людини називати поняття подумки (внутрішнє мовлення) та вголос (зовнішнє мовлення) [17, 380].

У психологічній довідковій літературі мовлення визначається як форма спілкування людей за допомогою мови, що відбувається за правилами даної мови, яка являє собою систему фонетичних, лексичних, граматичних і стилістичних засобів та правил спілкування; мовлення – це результат довготривалого історичного розвитку людини, завдяки якому відбувається передача набутого досвіду між поколіннями. Мовлення є засобом вираження думок і механізмом абстрактно-понятійного мислення та тісно пов'язане зі сприйняттям, запам'ятовуванням, осмисленням інформації, усвідомленням емоцій, регулюванням поведінки та іншими психічними процесами [16, 334–335].

Філософська довідкова література трактує мовлення як діяльність людини, що полягає в спілкуванні з іншими людьми, у вираженні та передачі їм думок за допомогою тієї чи тієї мови і саме завдяки мовленнєвому спілкуванню відображення світу у свідомості окремої людини постійно поповнюється та збагачується тим, що відображається в суспільній свідомості: під час мовлення відбувається постійний обмін думками: пасивне

мовлення (сприйняття та розуміння чужого мовлення) та активне мовлення (висловлювання власних думок, почуттів та бажань) [20, 390].

Становлення сучасного розуміння поняття «мовлення» має багату історію, починаючи з «Риторики» Арістотеля, в якій було визначено три основні елементи спілкування (мовець, слухач, мовлення). Продовженням багатовікової розробки означеної проблеми стали роботи Діонісія Галікарнаського (досліджував естетичні якості текстів, що впливають на їх результативність), Бхартріахарі (розробив ідею про три стадії розвитку слова: «провидницьку», «проміжну», «виставлену»), Августина Аврелія (встановив неспіввіднесеність плану змісту і плану вираження, визначив знакову природу мови), Іоана Дамаскіна (розмірковував про сутність «внутрішнього слова»), В. Гумбольдта (підкреслював діяльнісний аспект мови) тощо.

Теоретичному аспекту проблеми мовлення присвячені праці Б. Ананьєва, П. Блонського, Л. Виготського, О. Леонт'єва, О. Лурії, О. Потєбні, С. Рубінштейна та ін. Практична та експериментальна площина цього питання висвітлюється в дослідженнях Д. Богоявленського, М. Жинкіна, Г. Люблінської, Н. Морозової, Т. Сгорова, О. Соколова, І. Страхова тощо. Серед зарубіжних дослідників проблему мовлення розробляють С. Бейкер, К. Гольдштейн, В. Джонсон, Ф. Кайнци, Л. Харелл та ін. На сучасному етапі мовлення входить до кола наукових інтересів В. Андрієвської, Є. Баринової, К. Бархіна, І. Беха, О. Біляєва, М. Боришевського, В. Добромислова, Г. Іваницької, Т. Ладиженської, М. Львова, С. Максименка, В. Мельничайка, Е. Носенко, Н. Пашковської, Т. Піроженко, М. Пентилюк, О. Петрова, М. Рибникової, Н. Рождественського, Л. Симоненкової, Л. Федоренко, Н. Чепелевої, І. Черезової, та ін.

Розуміння понять мови як системи й мовлення як форми вияву елементів мови визначило проблему співвідношення мови й мовлення. Ф. де Соссюр тлумачив мовлення як комбінації, за допомогою яких суб'єкт, що говорить, користується мовним кодексом з метою вираження своєї особистої думки, реалізацію мовної потенції, свого роду «виконання» мови [19]. М. Панов, захоплений ідеями синтагмо-фонемі і парадигмо-фонемі, доводив, що закономірності існують не лише в мові, а й у мовленні, яке він визначив як конкретність, у якій реалізуються мовні закономірності, парадигматичні й синтагматичні [12, 16]. Мовлення також трактується як лінійно розміщений набір одиниць (слів, морфем, звуків...), в якому одиниці набувають специфічних ознак, яких вони не мають у мові: трансформування,



повторення, розміщення, комбінування тощо (Ф. Березін), конкретне явище, певна субстанція, яку можна спостерігати, сприймати органами чуття, змінна, індивідуальна система (повідомлення), яка розгортається у часі, реалізується у просторі та характеризується активністю, динамічністю, рухливістю та лінійністю (В. Звєгінцев). Р. Арутюнова характеризує мовлення без традиційного його протиставлення мові. За її словами, мовлення характеризується певним темпом, тривалістю, тембровими особливостями, ступенем гучності, артикуляційної чіткості, акцентом тощо. Мовлення, на думку дослідниці, може бути охарактеризоване через вказівку на психологічний стан мовця, його комунікативне завдання, ставлення до співрозмовника, щирість, за ознаками своєї формальної і смислової структури. До мовлення Р. Арутюнова застосовує естетичні (стилістичні) та етичні (нормативні) оцінки, а найважливішою ознакою мовлення вважає індивідуальний характер. Суб'єктивність мовлення науковець виявляє у тому, що воно має автора, який передає в ньому свої думки й почуття, для вираження яких він вибирає слова і структури речень. Відповідно, мовленнєва поведінка становить істотну характеристику особистості [10, 414]. На думку М. Бахтіна, мовлення існує у формі висловлювань, що належать тому чи тому суб'єкту і характеризуються адресованістю певному співбесіднику; наявністю чітких меж, що визначаються зміною суб'єктів мовлення; завершеністю висловлювання, що зумовлюється предметно-смисловою вичерпаністю, мовленнєвим задумом чи волею мовця та типовими композиційно-жанровими формами завершення [2, 249–257]. Аналогічну думку висловила А. Вежбицька, яка вважає, що мовлення – це висловлювання, мовленнєвий акт. «Фонема, морфема, слова, фрази або речення – це одиниці абстрактні і «мертві», живе мовлення складається з «актів», структура яких детермінована безпосередньо їх прагматичною функцією» [4].

За результатами аналізу наукових досліджень, схилиємось до трактування поняття «мовлення» як певної лінійної субстанції, яка являє собою продукт мовленнєвої діяльності та завдяки якій за допомогою мови відбувається передавання інформації.

Розмежування понять «мовлення» і «мовленнєва діяльність» є досить важливим для дослідження і безпосередньо впливає на практичний аспект нашої роботи, оскільки, залежно від того, що є кінцевою метою процесу мовленнєвої підготовки (засвоєння особливостей мовлення як тексту чи формування навичок мовленнєвої дія-

льності), будуємо певну педагогічну методичку. Поняття «мовленнєва діяльність» та «мовлення» не є тотожними, але близькі за змістом і перебувають у певній взаємодії. Водночас із мовою мовлення є одним зі структурних компонентів мовленнєвої діяльності. Мовленнєва діяльність формується на основі біологічних передумов для утворення та оперування знаковою системою – мовою, що є засобом спілкування. Роль мовлення в процесі формування мовленнєвої діяльності полягає в тому, що вона є способом реалізації мови, її кінцевим продуктом [8, 274]. Словникові джерела визначають мовленнєву діяльність як специфічну форму психічної діяльності людини, яка забезпечує розуміння мовлення оточуючих і власні висловлювання. Мовленнєва діяльність – це активний, цілеспрямований, мотивований, предметний процес видачі та прийому сформованої та сформульованої інформації, спрямованої на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини в процесі спілкування [8, 274–275]. З позиції діяльнісного підходу мовленнєва діяльність – це мовлення у вигляді цілісного акту діяльності (якщо воно має цілісну мотивацію, що не реалізується іншими видами діяльності) або у вигляді мовленнєвих дій, які включені в невербальну діяльність [17, 380].

Глибокий аналіз поняття «мовленнєва діяльність» здійснив Л. Щерба. Дослідник поряд із системою мови, що визначається як словник і граматичний лад, і мовленням як результатом процесів «говоріння» виокремлює мовленнєву діяльність мовців, які спілкуються. Мовленнєва діяльність за визначенням науковця – це процеси «говоріння» і «слухання-розуміння», які є посередниками у переході від системи мови до мовленнєвих текстів [22, 24–39]. В. Гумбольдт розглядав сутність мовленнєвої діяльності як взаємозумовленого співвіднесення двох процесів: 1) формування мовлення – це фаза створення думки та звукової зашифровки; 2) протилежний першому за своїм напрямом процес, який складається з дешифровки і наступного відтворення думки, спираючись на знання мови і свій особистий досвід [7]. Л. Виготський трактував мовленнєву діяльність як процес матеріалізації думки, тобто перетворення її у слово. Лінгвісти вкладають цей процес у певну схему, яка складається з мовленнєвих актів. Найбільш відомою є схема мовленнєвої діяльності, що була розроблена Р. Якобсоном. Науковець виокремлює такі основні компоненти: хто говорить (адресант), хто слухає (адресат), контекст (обстановка, у якій продукується висловлення), передана інформація (повідомлення). Динамічний аспект мовленнєвої діяльності також укладено й у

теорію, за якою мовленнєва діяльність є процесом, складниками якого є мовленнєвий акт та мовленнєвий жанр, які пов'язуються між собою як ланки засобами мови при творенні тексту.

Слід зазначити, що мовленнєва діяльність була і є предметом дослідження багатьох учених (А. Богуш, Н. Бабич, І. Білодід, І. Вихованець, М. Дороніна, І. Зимня, А. Коваль, І. Кочан, П. Мовчан, Н. Обозов, О. Пазяк, Л. Паламар, О. Паламар, О. Пономарів, В. Русанівський, О. Сербенська, Л. Струганець, С. Шевчук та ін.), що враховують умови спілкування, які впливають на безпосередній процес засвоєння мови та подальшу її реалізацію в професійній діяльності, оскільки науково-технічний прогрес сприяє не тільки постійному оновленню змістового наповнення процесу навчання фахових дисциплін, а й підвищує вимоги до володіння професійним мовленням. Саме високий рівень професійного мовлення є головною метою професійно – мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців у немовних закладах вищої освіти та його ключовим компонентом. У зв'язку з цим зупинимося на аналізі поняття «професійне мовлення».

Довідкова література дає визначення професійного (фахового) мовлення як собливого функціонального різновиду мовлення, яке обслуговує професійну сферу спілкування; як мовної підсистеми, яка використовується фахівцями в галузі науки і техніки для комунікації, пов'язаної з професійною діяльністю в офіційних і неофіційних ситуаціях спілкування [18].

Особливості мовної поведінки людини розглядаються багатьма вченими. Аналізуючи особливості комунікативних процесів, науковці не оминають увагою такий різновид спілкування, як професійне мовлення. Питання сутності, структури та методів формування професійного мовлення стають важливим компонентом сучасних наукових розвідок. Науковці, які фундаментально досліджують професійне мовлення (С. Глущик, С. Дорошенко, О. Загнітко, Г. Золотухін, М. Зубков, О. Михайлова та ін), визначають це поняття як спілкування між фахівцями в межах професійної тематики незалежно від того, відбувається вона в письмовій чи усній формах, в офіційній чи неофіційній обстановці, тобто комунікація як особливий, допоміжний вид діяльності, що забезпечує здійснення основної професійної діяльності, і є професійне мовлення (М. Гарбовський). Професійне мовлення також трактують як сформованість умінь спілкуватися в типових умовах професійної діяльності, володіти потенціалом дидактичного дискурсу (Н. Безгодова).

На думку М. Вахницької, професійне мовлення це «функціональний різновид літературної мови, що проявляється у продуктивних видах мо-

вленнєвої діяльності, яка здійснюється адресантом при розв'язанні завдань професійної комунікації; як лінгвістично, психологічно і соціально зумовлений вибір професійно маркованих засобів мови; як діяльність, спрямовану на розв'язання педагогічних завдань, на досягнення комунікативної мети професійного навчально-наукового спілкування» [3, 10].

І. Пахненко розглядає поняття «професійне мовлення» як процес обміну думками у певній галузі знань, у якому б вигляді воно не здійснювалось, це функціональна дійсність мови в усіх її матеріальних і ситуативних формах. Професійне мовлення – це один з різновидів літературного мовлення, що знаходить свою реалізацію у процесі комунікації, яка здійснюється за допомогою різних форм мовлення: усного-писемного, діалого-монологу. Воно забезпечує потреби спілкування між представниками одного фаху в сфері виробничих відносин, допомагає краще орієнтуватися у складній професійній ситуації. [14].

Л. Вікторова, досліджуючи формування професійно-термінологічної компетентності студентів вищих аграрних навчальних закладів, пропонує визначати професійне мовлення як «цілісне утворення, складовими якого є знання норм літературної мови, фахової термінології, уміння розуміти усні та писемні тексти, вміння створювати власні висловлювання професійного характеру» [5, 62].

Професійне мовлення в дослідженні М. Лісового щодо мовлення медичних працівників визначається як володіння нормами літературної мови, фаховою термінологією і стандартизованими мовленнєвими конструкціями медичної галузі, здатність використовувати мовні засоби відповідно до мети й ситуації спілкування. Вищим рівнем професійного мовлення, його зразком є культура професійного мовлення. Дослідник визначає структуру сформованого професійного мовлення, що містить три основних компонента: по-перше – знання норм літературної мови (мовна компетенція); по-друге – сформованість механізмів сприйняття й продукування мовлення (мовленнєва компетенція); спроможності вибирати й реалізувати програми мовленнєвої поведінки залежно від здатності людини орієнтуватися в різноманітних ситуаціях, тобто її уміння оцінювати ситуації, враховуючи тему, завдання, комунікативні умовки, що виникають в учасників до й під час бесіди (комунікативна компетенція). Підпорядковуючи собі мовну та мовленнєву компетенції, комунікативна компетенція є головною складовою професійного мовлення і становить кінцеву мету у процесі його формування.[11, 17].

Поділяємо думку тих науковців (Н. Костиця, В. Пасинок), які вважають, що володіння

професійним мовленням передбачає вільне використання необхідних слів і виразів у конкретній ситуації, влучний вибір і вільне володіння лексикою свого фаху, відсутність стильового і стилістичного дисонансу і наголошують на необхідності вдосконалення професійного мовлення протягом усього життя із врахуванням усього різноманіття мовленнєвих ситуацій, які становлять собою мовленнєвий дискурс певної галузі.

Важливим є зауваження науковців (І. Собко, Л. Шута) про те, що фахове мовлення є частиною загальнонаціональної мови, а всі професійні галузі діяльності – частиною національної культури, які перебувають у постійній взаємодії та є взаємозалежними [21].

Особливий інтерес складають й наукові розвідки, у яких структуровано систему сформованого професійного мовлення, яке складається з таких компонентів: мотиваційного, діяльнісного та особистісного (Г. Онкович); знання норм літературної мови (мовна компетенція); сформованості механізмів сприйняття й продукування мовлення (мовленнєва компетенція); спроможності вибрати й реалізувати програми мовленнєвої поведінки залежно від здатності людини орієнтуватися в різноманітних ситуаціях, тобто її уміння оцінювати ситуації, враховуючи тему, завдання, комунікативні установки, що виникають в учасників до й під час бесіди (комунікативна компетенція) (М. Лісовий).

Як бачимо, науковці (Н. Безгодова, М. Вахницька, Л. Вікторова, Н. Гарбовський, Н. Костриця, М. Лісовий, І. Пахненко, Л. Романова та ін.) розглядають поняття професійне мовлення різних проєкціях. Узагальнюючи перераховані тлумачення, визначаємо професійне мовлення як мовленнєву діяльність представників певної професійної сфери, що забезпечує виконання фахових завдань шляхом реалізації мовної (систематизовані знання норм і правил літературної мови) та комунікативної (адекватна реалізація комунікативних ресурсів у всіх професійних ситуаціях) компетенцій.

Дослідники, які працюють в межах проблеми професійно-мовленнєвої підготовки, обов'язково враховують галузь діяльності майбутнього фахівця, оскільки особливістю професійного мовлення є розгалуження його за структурною та функціональною ознакою на окремі професійні різновиди. Зокрема, учені досліджували професійне мовлення медичних працівників (М. Лісовий, Л. Русалкіна, В. Хейлік), фахівців-економістів (Л. Романова, Л. Личко), менеджерів (І. Каменська, О. Юдіна), педагогів (Н. Бабич, Н. Головань, О. Горська, Н. Жигилій, Л. Зінченко, О. Іванова, С. Климчук, К. Левітан), психологів (І. Левчик),

фахівців безпеки життєдіяльності (В. Терещук), журналістів (Г.-Н. Ахмед), фахівців технічних спеціальностей (В. Александров, Л. Бондар, О. Любашенко, О. Старостенко) тощо.

Професіно-зорієнтована сутність мовленнєвої діяльності майбутніх фахівців абсолютно відображає основні сучасні тенденції підготовки у немовних закладах вищої освіти, результатом якої має стати прояв випускниками спеціальних знань завдяки сформованому мовленнєвому професіоналізму. Професійно-мовленнєва підготовка складає вагомий елемент професійної підготовки майбутніх фахівців. Учені акцентують на важливості формування якісного професійного мовлення для всіх без винятку фахівців – філологів та представників інших професій. На думку науковців (Б. Антоненко-Давидович, Н. Бабич, І. Вихованець, С. Караванський, Г. Кацавець, А. Коваль, І. Маруніч, М. Пентилюк, М. Пилинський, Л. Паламар, О. Пономарів, С. Шевчук та ін.), відповідного рівня професійного мовлення можна досягти шляхом засвоєння й дотримання норм сучасної української літературної мови в межах професійного спілкування, постійного удосконалення професійної мовної компетенції, тренуванням вільного усного й письмового спілкування поряд зі студіюванням особливостей фахової мови, підвищенням культури мови (доречність, правильність, точність, логічність, різноманітність, виразність, емоційність).

В. Пасинок визначає професійно-мовленнєву підготовку як процес (система педагогічно вмотивованих навчальних і виховних впливів), стан (певна стабільність, визначеність у виборі засобів, усвідомлення рівня оволодіння мовленням) і як результат (сформованість відповідного рівня мовленнєвої підготовки і визначення можливих шляхів її удосконалення). Дослідниця вважає, що «мовленнєва підготовка враховує основні функції мовленнєвої діяльності будь-якого індивіда: інтегративну (поєднання біологічних і соціальних процесів); комунікативну; формувальну (сприяє покращенню знань та умінь, саморозвитку, самовдосконаленню); навчальну; культурологічну (культура мислення, культура почуття, культура мовлення тощо); розвиваючу (орієнтація на індивідуально-особистісний підхід, спрямований на самореалізацію); соціальну (передання і формування соціального досвіду особистості, що практично можна здійснити за умови організації реальної і ситуативної діяльності студентів); інформативну (охоплює широке коло питань, які розкривають об'єктивні закономірності світу, систему знань, оцінок тощо); спонукальну (забезпечує активне ставлення до засвоєння знань, готовність

кваліфікувати інформацію на рівні її необхідності й доцільності, створення емоційного комфорту); еталонно-показову функцію (виховання за допомогою своєї діяльності і самої особистості, а не лише адекватно дібраних методів і засобів); пристосувальну (пристосування форми, якостей мовлення до ситуації – за К. Станіславським, В. Сухомлинським, А. Макаренком) [13].

У дослідженні М. Вахницької подано визначення професійно-мовленнєвої підготовки як важливого компонента підготовки майбутнього фахівця, як процесу навчання, що має відбуватися з урахуванням специфіки обраної студентом спеціальності, як результату, що визначається ступенем розвитку особистості фахівця та рівнем сформованості його професійно-мовленнєвих умінь і навичок [3]. Дослідницею було створено прогностичну модель професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців, що включає чотири компоненти (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-змістовий, діяльнісно-оцінний, практико-технологічний) і відтворює єдність і взаємозв'язок професійної та професійно-мовленнєвої підготовки майбутнього фахівця, передбачає цілі, зміст, одиницю навчання професійного мовлення для студентів нефілологічних спеціальностей, дозволяє розширити як теоретичні, так і практичні досягнення методичної науки в сенсі впровадження нових технологій у практику закладів вищої освіти [3].

Результатом професійно-мовленнєвої підготовки випускників закладів вищої освіти має бути володіння рідною й іноземними мовами, в тому числі здатність застосовувати понятійний апарат і лексику базових і суміжних наук і галузей, володіння комунікативною технікою і технологією, знання ділової етики професійного спілкування і управління колективом, вміння вести дискусію, мотивувати і захищати свої рішення (А. Дорофєєва); формування таких компонентів комунікативної компетенції: мовного (лексика, граматики, фонетика), предметного (обізнаність у предметі комунікації), дискурсивного (побудова усних текстів), прагматичного (успішне досягнення комунікативної мети), стратегічного (подолання труднощів комунікації), соціокультурного (відповідність соціокультурним нормам) (О. Ковтун).

М. Алексєєва-Вовк виокремлює основні рівні професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців: репродуктивний (характеризується наслідуванням зразків професійного мовлення інших осіб залежно від ситуації, схильністю до ігнорування окремих «невідпрацьованих» якостей мовлення, недостатністю лексичного запасу, недостатньою поінформованістю про мовлення як інструмент професійної діяльності); продуктивно

-перетворювальний (характеризується усвідомленням студентами значення не лише спеціальних умінь, знань та навичок, а й професійно-мовленнєвих із проявом позитивного ставлення до цього компонента, застосуванням мовленнєвих умінь у практичній діяльності, умінням прогнозувати результати мовленнєвої діяльності, володінням лексичним запасом тощо); творчий рівень (характеризується високим розвитком особистісних мовленнєвих умінь студентів як компонента їхньої професійної майстерності, усвідомленням їх ролі і позитивним до них ставленням, виразним проявом спеціальних знань і вмінь у професійній діяльності, оперативним застосуванням тих чи інших умінь відповідно до ситуації і мети дії, активним застосуванням професійно-спрямованої лексики, термінології, мотивацією до вдосконалення мовлення в різних формах роботи, досить високим рівнем володіння лексикою і логікою мовлення) [1].

На погляд І. Дроздової, яка керується професійно-орієнтованим підходом до формування професійного мовлення майбутніх фахівців, професійно-мовленнєва підготовка ґрунтується на таких компонентах професійного спілкування: особистісний чинник у професійному спілкуванні (формування таких професійних якостей майбутнього фахівця, як самостійний і креативний склад мислення; орієнтація в мовній ситуації; спрямованість на співрозмовника; мовна пам'ять; правильний і доречний добір мовних засобів; правильна побудова висловлювання (дискурсу); прогнозування реакції співрозмовника; належна дикція, уміння слухати тощо); мова як засіб професійного спілкування, розвиток професійного мовлення (актуалізація здобутих раніше мовних знань з акцентом на особливості функціонування у сфері професійної діяльності); текст або дискурс як мовне втілення інформації під час професійного спілкування (з'ясування поняття тексту або дискурсу, їх побудови, оскільки взаєморозуміння протягом професійного спілкування залежить від способу подання інформації, власне – від особливостей тексту у єдності з позамовними чинниками (прагматичними, соціокультурними, психологічними, професійними тощо) в аспекті подій чи мовлення як цілеспрямованої соціальної дії чи компонента взаємодії людей і механізмів їх свідомості) [9, 145–146].

Спираючись на визначення професійного мовлення та наукову літературу, присвячену професійно-мовленнєвій підготовці, доходимо висновку, що професійно-мовленнєва підготовка – це специфічний багатокомпонентний процес набуття мовної та комунікативної компетенцій, які

у сполучі з необхідними професійними навичками та особистісними якостями забезпечують досягнення результату в межах визначеного фаху.

Очевидно, що професійна діяльність має безліч варіацій, а кожний окремих фах є специфічним за своїм змістом і метою. Відповідно, професійно-мовленнєва підготовка є досить складним

за своєю структурою процесом та потребує детального аналізу в межах кожної окремої спеціальності. Зокрема, питання професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей на сьогодні є надзвичайно актуальним і має низку нагальних проблем, що потребують подальших досліджень для їх вирішення.

### Список використаних джерел

1. Алексеева-Вовк М. І. Педагогічні умови соціалізації студентів засобами культури мовлення: дисертація ... кандидата педагогічних наук : 13.00.05 / Алексеева-Вовк Марія Ігорівна. – Київ, 2008. – 223 с.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Михаил Михайлович Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
3. Вахницька М. Г. Професійно-мовленнєва підготовка педагога-нефілолога в умовах багатомовності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання» / Вахницька Минодора Григорівна. – Херсон, 2007. – 23 с.
4. Везбickaя А. Речевые жанры / А. Везбickaя // Жанры речи. – Саратов, 1997. – С. 99–111.
5. Вікторова Л. В. Формування професійно-термінологічної компетентності студентів вищих аграрних навчальних закладів у фаховій підготовці: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вікторова Леся Вікторівна. – Київ, 2009. – 257 с.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К., 1997. – 376 с.
7. Гумбольдт В. Язык и философия культуры / Вильгельм фон Гумбольдт. – М., 1985. – 452 с.
8. Дефектологічний словник: навчальний посібник / [за редакцією В. І. Бондаря, В. М. Синьова]. – К.: «МП Леся», 2011. – 528 с.
9. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ: [монографія] / І. П. Дроздова. – Х.: ХНАМГ, 2010. – 320 с.
10. Лингвистический энциклопедический словарь / [гл. ред. В. Н. Ярцева]. – М.: Сов.энциклопедия, 1990. – 685 с.
11. Лісовий М. І. Формування професійного мовлення майбутніх медичних працівників у вищих медичних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Лісовий Микола Іванович – Вінниця, 2006. – 178 с.
12. Панов М. В. Русская фонетика / Михаил Викторович Панов. – М.: Просвещение, 1967. – 438 с.
13. Пасинок В. Г. Теоретичні основи формування професійних мовленнєвих умінь у майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей: дисертація ... доктора педагогічних наук : 13.00.04 / Пасинок Валентина Григорівна. – Київ, 2002. – 425 с.
14. Пахненко І. І. Методика навчання студентів-словесників професійно орієнтованого мовлення : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання» / Пахненко Ірина Іванівна. – К., 1995. – 22 с.
15. Педагогічний словник / [за редакцією Ярмаченка М. Д.] – К.: Педагогічно думка, 2001. – 516 с.
16. Психологический словарь / [под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика -Пресс, 1996. – 440 с.
17. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / [автор-составитель В. А. Мижериков]. – Ростов н/Д.: изд-во «Феникс», 1998. – 544 с.
18. Словарь лингвистических терминов / [автор-составитель Т. В. Жеребило]. – Изд. 5-е, испр-е и дополн. – Назрань, 2010. – 486 с.
19. Соссюр Ф. де. Курс загальної лінгвістики / Фердинан де Соссюр. – К., 1998. – 324 с.
20. Философский словарь / [ под ред. И. Т. Фролова]. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.
21. Шутак Л. Б. Досконале знання мови фаху – запорука вільного самовираження у професії / Л. Б. Шутак, І. О. Собко // Буковинський медичний вісник – 2010. – Том 14, № 4 (56). – С.177 – 178.
22. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Лев Владимирович Щерба. – Л., 1974. – 428 с.

### References

1. Aleksieieva-Vovk M. I. Pedagogichni umovy sotsializatsii studentiv zasobamy kultury movlennia: dysertatsiia ... kandydata pedagogichnykh nauk : 13.00.05 / Aleksieieva-Vovk Mariia Ihorivna. – Kyiv, 2008. – 223 s.
2. Bahtin M. M. Jestetika slovesnogo tvorchestva / Mihail Mihajlovich Bahtin. – M.: Iskusstvo, 1979. – 424 s.
3. Vakhnytska M. H. Profesiino-movlennieva pidhotovka pedahoha-nefiloloha v umovakh bahatomovnosti : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.02 «Teoriia i metodyka navchannia» / Vakhnytska Mynodora Hryhorivna. – Kherson, 2007. – 23 s.
4. Vezhbickaia A. Rechevy zhanry / A. Vezhbickaia // Zhanry rechi. – Saratov, 1997. – S. 99–111.
5. Viktorova L. V. Formuvannia profesiino-terminolohichnoi kompetentnosti studentiv vyshchyykh ahrarnyykh navchalnykh zakladiv u fakhovii pidhotovtsi: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Viktorova Lesia Viktorivna. – Kyiv, 2009. – 257 s.
6. Honcharenko S. U. Ukrainskiy pedahohichnyi slovnyk / Semen Ustymovych Honcharenko. – K., 1997. – 376 s.
7. Gumbol'dt V. Jazyk i filosofijakul'tury / Vil'gel'm fon Gumbol'dt. – M., 1985. – 452 s.
8. Defektolohichni slovnyk: navchalnyi posibnyk / [za redaktsiieiu V. I. Bondaria, V. M. Synova]. – K.: «MP Lesia», 2011. – 528 s.
9. Drozdova I. P. Naukovi osnovy formuvannia ukrainskoho profesiinoho movlennia studentiv nefilolohichnykh fakultetiv VNZ: [monohrafiia] / I. P. Drozdova. – Kh.: KhNAMH, 2010. – 320 s.
10. Lingvisticheskij jenciklopedicheskij slovar' / [gl. red. V. N. Jarceva]. – M.: Sov.jenciklopedija, 1990. – 685 s.
11. Lisovyi M. I. Formuvannia profesiinoho movlennia maibutnykh medychnykh pratsivnykiv u vyshchyykh medychnykh navchalnykh zakladakh: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Lisovyi Mykola Ivanovych – Vinnytsia, 2006. – 178 s.

12. Panov M. V. Russkaja fonetika / Mihail Viktorovich Panov. – M.: Prosveshhenie, 1967. – 438 s.
13. Pasynok V. H. Teoretychni osnovy formuvannia profesiinykh movlennievyykh umin u maibutnikh uchyteliv nefilolohichnykh spetsialnostei: dysertatsiia ... doktora pedahohichnykh nauk : 13.00.04 / Pasynok Valentyna Hryhorivna. – Kyiv, 2002. – 425 s.
14. Pakhnenko I. I. Metodyka navchannia studentiv-slovesnykiv profesiino oriientovanoho movlennia : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.02 «Teoriia i metodyka navchannia» / Pakhnenko Iryna Ivanivna. – K., 1995. – 22 s.
15. Pedahohichnyi slovnyk / [za redaktsiieiu Yarmachenka M. D.] – K.: Pedahohichno dumka, 2001. – 516 s.
16. Psihologicheskij slovar' / [pod red. V. P. Zinchenko, B. G. Meshherjakova]. – 2-e izd., pererab. i dop. – M.: Pedagogika-Press, 1996. – 440 s.
17. Psihologo-pedagogicheskij slovar' dlja uchitelej i rukovoditelej obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenij / [avtor-sostavitel' V. A. Mizherikov]. – Rostov n/D.: izd-vo «Feniks», 1998. – 544s.
18. Slovar' lingvisticheskikh terminov / [avtor-sostavitel' T. V. Zherebilo]. – Izd. 5-e, ispr-e i dopoln. – Nazran', 2010. – 486 s.
19. Sossjur F. de. Kurs zagal'noi lingvistiki / Ferdinan de Sossjur. – K., 1998. – 324 s.
20. Filosofskij slovar' / [pod red. I. T. Frolova]. – 6-e izd., pererab. i dop. – M.: Politizdat, 1991. – 560 s.
21. Shutak L. B. Doskonale znannia movy fakhu – zaporuka vilnoho samovyrazhennia u profesii / L. B. Shutak, I. O. Sobko // Bukovynskiy medychnyi visnyk – 2010. – Tom 14, # 4 (56). – S.177 – 178.
22. Shherba L. V. Jazykovaja sistema i rechevaja dejatel'nost' / Lev Vladimirovich Shherba. – L., 1974. – 428 s.

### **Московчук Н. Профессионально-речевая подготовка как педагогическая категория**

*В статье освещены научные взгляды на проблему профессионально-речевой подготовки будущих специалистов. Раскрыта сущность понятия «профессионально-речевая подготовка» и его структура. Рассмотрены различные подходы к определению понятий «речь», «речевая деятельность», «профессиональная речь» и «профессионально-речевая подготовка», на основе анализа которых предложены собственные формулировки этих понятий.*

*Ключевые слова: «речь», «речевая деятельность», «профессиональная речь», «профессионально-речевая подготовка».*

### **Moskovchuk N. Professional – linguistic preparation as a pedagogical category**

*The article covers the scientific views on the problem of professional-speaking training of future specialists. The essence of the concept of «professional-speech training» and its structure are discussed. Different approaches to the definition of the concepts of «speech», «speech activity», «professional speech» and «professional-speech training» are considered, on the basis of analysis of which the own formulations of these concepts are proposed. In particular, according to the results of the analysis of philosophical, psychological, pedagogical, linguistic research and dictionary sources, we are inclined to interpret the notion of «speech» as a certain linear substance, which is a product of speech activity and through which language information is transmitted. The distinction between the concepts of «speech» and «speech activity» is quite important for research and directly affects the practical aspect of our work, as, depending on the ultimate goal of the speech training process (the assimilation of the peculiarities of speech as a text or the formation of speech skills) certain pedagogical technique is arranged. The notion of «speech activity» and «speech» are not identical, but are really close in content and are in a certain interaction. Language, at the same time as the speech used to be of components of speech activity structure. Analyzing the peculiarities of speech activity, scientists do not overlook such kind of communication as professional speech. Summarizing modern interpretations of professional speech, we define this notion as the speech activity of representatives of a certain professional field, which ensures the fulfillment of professional tasks through the implementation of the linguistic (systematized knowledge of norms and rules of the literary language) and communicative (adequate implementation of communicative resources in all professional situations) competencies.*

*Based on the definition of professional speech and scientific literature dedicated to professional speech training, we can conclude that professional speech training is a specific multicomponent process of acquiring linguistic and communicative competences that, in combination with the necessary professional skills and personal qualities, provide the achievement of the result within the defined specialty.*

*It is obvious that professional activity has many variations, and each individual profession is specific in its content and purpose. Accordingly, professional speech training is a complex process in its structure and needs detailed analysis within each specialty. In particular, the issues of professional speech training of future specialists in technical specialties are extremely relevant nowadays and have a number of urgent problems that require further research to address them.*

*Key words: «speech», «speech activity», «professional speech», «professional-speech training».*

Стаття надійшла до редколегії 12.02.2018

УДК 373.5.046-021.66:37091.31

**Максим МУДРИЙ**

*учитель історії в гімназії Новокаховської міської ради  
Херсонської області, м. Нова Каховка, Україна  
e-mail: mudriy\_istorik@ukr.net*

**МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ  
ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ У КОНТЕКСТІ  
ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОФІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

*У статті розглянуто сучасний стан, проблеми й перспективи процесу формування історичної пам'яті учнів із залученням ресурсного потенціалу профільної освіти; аналізуються причини поширення негативного ставлення молоді до історико-культурної спадщини українського народу, визначаються шляхи подолання такого «комплексу меншовартості» шляхом практичного застосування у старшій школі новітніх методик, педагогічних технологій і методологічних засад.*

*Ключові слова: історична пам'ять, освіта, реформи, профільна освіта, історико-культурна спадщина.*

Більшість європейських націй пройшла шлях утвердження своєї ідентичності у XVIII або XIX ст. Українцям набагато важче торувати цей шлях наприкінці XX – на початку XXI ст., у період інтеграційного прискорення, у безмежному просторі глобальних викликів та імперативів. Щоб самотвердитись, вижити, компасом на цьому шляху має бути національне самоусвідомлення. Адже самостійна, вільна особа, її громадянський, державницький дух, усебічний моральний розвиток можливі лише у національно-культурному і високодуховному середовищі, за межами насильства, зневаги, асиміляції [7]. Як зазначив вітчизняний письменник і публіцист Ю. Завгородній, воля здійснюється у душевній площині, а душа – у національному слові, яка покликана слугувати, насамперед, порозумінню, злагоді, об'єднанню, ідентифікації української людяності, розбудові та утвердженню української держави [1].

Комунікативна вартість духовних цінностей має бути в належний спосіб усвідомлена соціумом. Кожна держава з її економікою, фінансовою системою, політикою, ідеологією починається з національної мови, яка є основою високої духовності, культури, національної моралі, самоідентифікації [5]. Отже, мовна свідомість народу – це ознака його зрілості, національно-державницької самовизначеності.

Водночас, романтичні міркування мають доповнитись прагматичними діями. «Часи вишиваних сорочок, свити та горілки минули і вже ніколи не вернуться» [6, 34], – писав ще 1901 р. М. Міхновський. Не втратили ці слова свого значення і тепер. Адже визначення українського патріотизму, його етнічна самоідентифікація є апріорно неможливі також без тривалої методичної

роботи освітньої галузі. Економічні проблеми в державі не дозволяють відкладати подальше реформування навчальної діяльності, котра в умовах інформаційного суспільства дозволяє здійснити профілізацію навчального процесу.

Питання методичного забезпечення курсу вітчизняної історії активно розглядалося під час робочих нарад із питань моніторингу шкільних підручників з історії України (2009).

Серед цікавих робіт у рамках дискусії науковців варто зазначити статті «Проблема ідейної та понятійної послідовності у підручниках» (К. Баханов), «Історія і соціальне замовлення (на прикладі шкільних підручників з історії)» (Л. Зашкільняк), «Тема «колоніального статусу» України у підручниках історії» (О. Удод) та «Образ себе» – «образ Іншого» у шкільних підручниках з історії (Н. Яковенко) тощо [4]. Крім того, проблема відтворення суспільної ідентичності нового покоління є провідною задачею, створеною у 2006 р. Інститутом національної пам'яті.

Передумовою сучасного навчання є комп'ютеризація освітніх закладів паралельно із підключенням до мережі Інтернет. Без застосування інформаційно-комунікаційних технологій та вільного руху, потрібної для навчально-виховного процесу інформації, неможливо ефективно підготувати компетентного абітурієнта й майбутнього спеціаліста. І тому, виходячи з Концепції запровадження профільного навчання у старшій загальноосвітній школі, основними завданнями профільної освіти є [3]:

- 1) створення умов для врахування й розвитку навчально-пізнавальних і професійних інтересів, нахилів, здібностей і потреб учнів старшої школи в процесі їхньої загальноосвітньої підготовки;

- 2) виховання в учнів любові до праці, забезпечення умов для їхнього життєвого і професійного самовизначення, формування готовності до свідомого вибору й оволодіння майбутньою професією;
- 3) формування соціальної, комунікативної, інформаційної, технічної, технологічної компетенцій учнів на допрофільному рівні, спрямування підлітків щодо майбутньої професійної діяльності;
- 4) забезпечення наступно-перспективних зв'язків між загальною середньою і професійною освітою відповідно до обраного профілю.

Запроваджується масштабна підготовка педагогічних працівників, керівників гуртків до роботи у профільних класах і групах. Крім традиційних курсів загальної підготовки педагогів, до плану яких уведено модуль «Профільне навчання», запроваджуються проблемно-тематичні курси: «Розвиток творчих здібностей школяра», «Організація самоосвітньої діяльності учнів у профільній школі», «Організація профільного навчання в сучасній школі», «Розвиток літературознавчої компетенції учнів у класах гуманітарного профілю», «Гуманізація процесу вивчення суспільствознавчих дисциплін через організацію профільного навчання» [10]. Усе це лише одна частина процесу реальної, а не декларативної профілювання освіти.

Можливість поєднання процесу профілізації освіти із провідним питанням громадянської освіти – формуванням історичної пам'яті учнів є актуальним питанням для педагогів сучасності. Скажімо, слід згадати про великий науковий спадок українства, зв'язок вітчизняної науки із європейською та світовою. Україна не може у найближчій перспективі використовувати процес «утечі мізків» на власну користь, але слід так зорієнтувати учнів старших та випускних класів, щоб вони зацікавилися можливостями розроблення бізнес-технологій, не втрачаючи зв'язок із Батьківщиною, залучити іноземний капітал до України, інтегруючи її до світового ринку, а не здійснювати «голосування ногами».

Не менш важливим аспектом формування історичної пам'яті можна назвати тематику навчальних програм (особливо за 10–11 класи) [2, 17]. Визначення пріоритетів у вивченні фактологічного матеріалу має (не суперечачи вимогам державного стандарту освіти) разом із кількісним поглибленням забезпечувати якісне переосмислення історичного досвіду українства, подолати негативізм [9, 189]. Навіть тривіальний індивідуалізм та процес етногенезу народу України з різних мовно-національних компонентів варто порівнювати з притаманними США визначеннями

«плавильний котел націй» за Ф. Енгельсом або знаменитим *American way of live*. Проблемне питання з багатообіцяючою відповіддю: чому екстраполяція подібних між собою тенденцій спричинила в одному випадку стрімкий економічний та політичний злет, а у іншому – бездержавне існування у складі іноземних держав протягом XIX–XX ст.? І якщо вчитель інтерактивними прийомами визначить, що єдиним «роковим» фактором відмінності була наявність в Україні сильних зовнішніх ворогів, а з іншого боку за дотримання принципу «циркуляції еліт», можна щось-таки змінити в цій державі, то скепсис учнів щодо традицій минулого й перспектив майбутнього помітно знизиться.

Тому, погоджуючись із думкою педагогів Ю. Соловйова та О. Чернишова про те, що головними чинниками стратегії мають стати вчасне реагування на динамічні зміни на ринку праці; задоволення потреб учнів та їх батьків на освітні послуги; відповідна фахова підготовка педагогічних кадрів тощо [10] варто додати четвертий елемент – залучення учнів до процесу вивчення ресурсного потенціалу економіки й суспільства України як в історичному минулому, так і на сучасному етапі (за допомогою системи громадянського виховання зокрема). Саме з цих позицій має бути розроблена програма науково-методичного забезпечення профільного навчання.

Отже, фактологічним підсумком викладеного матеріалу можуть слугувати наступні міркування:

1. Політика держави у мовній галузі має бути послідовною та чіткою, відповідно до Статті 10 Конституції України. Прикладом популяризації рідного слова є планування бінарних уроків: історія України / українська література (приклад – тема: Коліївщина у творі Т. Шевченка «Гайдамаки», 9 клас).

2. Слушним є наголос на поліконфесійності населення України та переході від світоглядної парадигми «нації з крові» до нації з вибору»; (Н. Яковенко). Тому у загальноосвітніх навчальних закладах бажаним є проведення тематичних вечорів, присвячених знайомству учнів із традиціями й культурою інших народів нашої держави, долучаючи до організації подібних заходів дітей некорінної національності. Це об'єктивно дозволить краще засвоїти теми культурного характеру.

3. Дискусійним є питання про співвідношення тем мілітарних і невоєнних, позаяк з кількатисячної історії людства у ранні цивілізації лише 200 років були роками миру. Уміле дозування інформації з означеної проблематики мусить виховувати в учнів відразу до воїн як засобу розв'язання конфліктів. Такі міркування слід враховувати при



укладені планів-конспектів уроків історії у профільних класах.

4. Подолання комплексу меншовартості при висвітленні бездержавного етапу української історії об'єктивно сприяє привнесенню культурної складової та частково вирішує проблему умиротворення історичного процесу на конкретному хронологічному відтинку; також доречно зазначається неоднозначний характер політики австрійської та російської адміністрацій на українських землях. Вивчення тем із розвитку культури обов'язково має бути супроводжуване інформаційно-комунікаційними технологіями, адже без наочності засвоїти такий програмовий матеріал неможливо.

5. Варто серйозно задуматися над питанням ґрунтовної текстової вичитки помилок, наявних у більшій або меншій мірі у підручниках (знамените: «До сьогодні продовжують своє життя серед українського народу звичаї та традиції Запорізької Січі» (Н. Яковенко), дат, суперечливих інтерпретацій тощо. (К. Баханов) [11, 69–70]. Окремі методичні об'єднання в рамках окремих районів та областей можуть допомогти державній експертизі підручників з історії, надавши обґрунтовані висновки про якість навчального матеріалу.

6. Рядом учасників Робочої наради 2009 р. висловлено у категорично-імперативному тоні дискусивні твердження економічного (І. Юхновський:) та політичного (В. Гриневич) характеру. Якщо ставиться теза, то слід її доводити або спростовувати, інакше формалізм радянського зразка існуватиме в освітньо-науковому просторі України й надалі. Вітаються диспути, дебати, проведення круглих столів із суперечливих питань. Парадигмою таких методик проведення уроків має стати твердження: «Переконується третя сторона».

7. У сучасній світовій аполітичній думці та серед соціологів (Р. Дарендорф, Р. Даль та ін.) переважає думка про правову державу як про феномен ХХ століття; її головним атрибутом є зріле громадянське суспільство. Тому, говорячи про вітчизняну чи світову історію до ХІХ століття включно, варто утримуватись від тверджень про існування саме правової держави та громадянського суспільства до новітнього періоду: щонайбільше тут мова може йти тільки про їхні елементи; (Н. Яковенко). Ця методологічна засада теж є важливою, її варто доводити до учнів у викладанні курсу новітньої історії України.

8. Не викликає заперечень перелік рекомендацій щодо змін до загальної концепції історичної освіти, зокрема теза про «оптимістичну історію». Головним наслідком сучасного уроку з історії має стати не крапка, а творчий імпульс до подальших студій. Це, насамперед, залучення учнів середньої та старшої школи до написання рефератів у літніх оздоровчих таборах, діяльність відділень Малої академії наук, активна участь у Всеукраїнських предметних олімпіадах. Головним методологічним принципом тут має стати системний характер праці з молоддю і для молоді.

Отже, концептуальним наслідком роботи з формування історичної пам'яті учнів після завершення ними курсу повної середньої освіти має стати формування своєрідного «нового класу», наділеного імунітетом проти непрозорих схем реалізації влади і бізнесу, тих нових людей, які будуть здатні у найближчій перспективі суттєво оздоровити економічну ситуацію в державі. Такий процес не має хронологічних часових лімітів і тому відтворення успішних людей вимагатиме дедалі більшої уваги до методики гармонійного поєднання кращих набуток минулого із викликами сьогодення.

### Список використаних джерел

1. Завгородній Ю. Україно, не прощай! / Ю. Завгородній // Літературна Україна. – 2004. – 25 березня.
2. Касянова О. Кваліметрична модель оцінки готовності школи до впровадження профільного навчання / О. Касянова // Управління школою. – 2004. – № 19-21.
3. Концепція запровадження профільного навчання у старшій загальноосвітній школі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua>
4. Концепція та програми викладання історії України в школі (проект). Матеріали Робочих нарад з моніторингу шкільних підручників історії України «Концепція історичної освіти». – К.: Стилос, 2009. – 128 с.
5. Левицька Г. Деукраїнізація / Г. Левицька, А. Ганус // За вільну Україну. – 2004. – 15 травня.
6. Міхновський М. Самостійна Україна / М. Міхновський // Україна: перша половина ХХ століття. Нариси політичної історії / Т. Гунчак. – К.: Либідь, 1993. – 288 с.
7. Павличко Д. Мука чистоти / Д. Павличко // Літературна Україна. – 2004. – 25 березня.
8. Пан С. Підготовка педагога профільної школи / С. Пан, Н. Криволапова, Л. Бобкова // Народное образование. – 2004. – № 1.
9. Сироватко О. Психологічне забезпечення профільної освіти / О. Сироватко // Науково-методичні засади діяльності психологічної служби: навчально-методичний посібник: у 2 т. / за ред. В. Г. Панка, І. І. Цушка. – К.: Ніка-Центр, 2005. – Т. 2. – 204 с.
10. Соловійов Ю., Чернишов О. Профільне навчання: стан і перспективи [Електронний ресурс] / Ю. Соловійов, О. Чернишов. – Режим доступу: [http://osvita.ua/school/school\\_today/302/](http://osvita.ua/school/school_today/302/)
11. Шкільна історія очима істориків-науковців. Матеріали робочої наради з моніторингу шкільних підручників з історії України / упор. Н. Яковенко. – К.: Видавництво Олени Теліги, 2008. – 128 с.

## References

1. Zavorodnii Yu. (2004) Ukraino, ne proshchai! [Ukraine, do not forgive!]//Kiev. Literaturna Ukraina (in Ukrainian).
2. Kasianova O.M. (2004) Kvalimetrychna model otsinky hotovnosti shkoly do vprovadzhennia profilnoho navchannia [Qualitative model of the readiness of the school for the implementation of profile education]// Kiev. Upravlinnia shkoloiu (in Ukrainian), 19-21.
3. Kontsepsiia zaprovadzhennia profilnoho navchannia u starshii zahalnoosvitnii shkoli (2017) [Concept of the introduction of profile education in the upper secondary school] – Retrieved from <http://mon.gov.ua> (in Ukrainian).
4. Kontsepsiia ta prohramy vykladannia istorii Ukrainy v shkoli (proekt) Materialy Robochykh narod z monitorynhu shkilnykh pidruchnykiv istorii Ukrainy «Kontsepsiia istorychnoi osvity» (2009) [Concept and programs of teaching history of Ukraine in school (project) Materials of Workshops on monitoring of school textbooks of Ukrainian history «Conception of historical education»]. Kiev.Stilo. (in Ukrainian).
5. Levytska H., Hanus A. (2004) Deukrainizatsiia [De-Ukraineization]//Kiev. Za vilnu Ukrainu. (in Ukrainian).
6. Hunchak T. (1993) Ukraina: persha polovyna XX stolittia. Narysy politychnoi istorii. Mikhnovskiy M. Samostiina Ukraina [Gunchak T. Ukraine: the first half of the twentieth century. Essays on political history. Mikhnovsky M. Independent Ukraine ] Kiev. Lybid. (in Ukrainian).
7. Pavlychko D. (2004) Muka chystoty [Flour of purity]// Kiev. Literaturna Ukraina. (in Ukrainian).
8. Pan S, Kryvolapova N., Bobkova L.(2004) Preparation of a teacher of a profile school // Moscow. Narodnee obrazovanie. (in Russian), 1.
9. Syrovatko O.M. (2005) Psykholohichne zabezpechennia profilnoi osvity / Naukovo-metodychni zasady diialnosti psykholohichnoi sluzhby: Navchalno-metodychni posibnyk [Psychological provision of profile education / Scientific and methodological principles of the activity of the psychological service: Educational and methodical manual] Kiev, Nika-Center. (in Ukrainian).
10. Soloviov Yu., Chernyshov O. Profilne navchannia: stan i perspektyvy [Professional training: the state and prospects] – Retrieved from [http://osvita.ua/school/school\\_today](http://osvita.ua/school/school_today) (in Ukrainian).
11. Yakovenko N. (2008) Shkilna istoriia ochyma istorykiv-naukovtsiv. Materialy robochoi narady z monitorynhu shkilnykh pidruchnykiv z istorii Ukrainy [School history by the eyes of historians-scientists. Materials of the workshop on monitoring school textbooks on the history of Ukraine] Kiev. Vydavnytstvo Oleny Telihiy (in Ukrainian).

**Мудрый М. Методические подходы к формированию исторической памяти учащейся молодежи в контексте внедрения профильного образования**

*В статье рассмотрено современное состояние, проблемы и перспективы процесса формирования исторической памяти учащихся с привлечением ресурсного потенциала профильного образования; анализируются причины распространения негативного отношения молодежи к историко-культурному наследию украинского народа, определяются пути преодоления такого «комплекса неполноценности» путем практического применения в старшей школе новейших методик, педагогических технологий и методологических основ».*

*Ключевые слова: историческая память, образование, реформы, профильное образование, историко-культурное наследие.*

**Mudryi M. Methodological approaches to the formation of the historical memory of students in the context of introduction of the profile education**

*The article deals with the modern conditions, problems and perspectives of the formation of the historical memory of students using the resource potential of the profile education. Besides, reasons, why negative attitude of teenagers towards historical and cultural heritage of the Ukrainian nation spreads, are analyzed. Moreover, ways of the overcoming such inferiority complex through the practical application in the high school, pedagogical technologies and mythological basis are determined.*

*Key words: historical memory, education, reforms, profile education, historical and cultural heritage.*

Стаття надійшла до редколегії 10.01.2018

УДК 378.147:80

**Ольга МХИТАРЯН**

*кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри гуманітарних наук  
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,  
м. Миколаїв, Україна  
e-mail: olgamhitaryan05@gmail.com*

**Ольга ЛЮБЕНКО**

*магістрантка філологічного факультету  
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,  
м. Миколаїв, Україна  
e-mail: lubenkoolga9@gmail.com*

**Катерина РУДЕНКО**

*магістрантка філологічного факультету  
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,  
м. Миколаїв, Україна  
e-mail: leoka1214@gmail.com*

**ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ  
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ ІКТ**

*У статті визначено провідні засоби ІКТ для формування методичної компетенції майбутніх учителів української мови та літератури та обґрунтовано дидактичні й методичні передумови цієї роботи. Уточнено зміст понять «компетенція», «компетентність», «інформаційно-комунікаційні технології» та наведено їх тлумачення у площині методичної науки. Установлено психологічні аспекти й дидактичні особливості успішного формування методичної компетенції майбутніх словесників засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Обґрунтовано використання мультимедійних лекцій та лекцій-консультацій у режимі «on-line» (теоретична підготовка), кейс-методу у формі відеозапису (лабораторно-практичні заняття), електронних портфоліо (самостійна позааудиторна робота) як основних засобів ІКТ під час вивчення студентами-філологами методичних курсів у закладах вищої освіти.*

*Ключові слова: засоби інформаційно-комунікаційних технологій, методична компетенція, компетентність, майбутні учителі української мови та літератури.*

Реформування освітньої системи України, зумовлене активізацією світових процесів культурної та інформаційної глобалізації, передбачає оновлення не лише змісту й процесу, а й засобів навчання та виховання. Ідеться про потужні можливості інформаційно-комунікаційних технологій, що передусім дають змогу кожній особистості послуговуватися світовими інформаційними ресурсами, співвідносячи власні духовні пріоритети із загальнолюдськими. Значення інформаційно-комунікаційних технологій як важливого фактора модернізації вітчизняної освіти задекларовано в усіх нормативних документах, зокрема в Концепції нової української школи розбудова сучасного освітнього середовища пов'язується з переходом запровадження ІКТ в освітній галузі від одноразових проєктів до системного процесу, що охоплює всі види діяльності [7, 29]. Це актуалізує проблему використання засобів ІКТ й під час вивчення студентами методичних курсів, що передусім сприяє

формуванню інформаційної компетентності майбутніх фахівців-філологів як їх інтегративної професійної якості.

Наукове обґрунтування фахової підготовки студентів-філологів із використанням ІКТ здійснюється на основі концептуальних положень вітчизняних і зарубіжних дослідників про вплив інформаційного суспільства на становлення особистості (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, О. Пехота) та необхідність створення сучасного інформаційного освітнього середовища на базі Інтернет-технологій в Україні (В. Биков, Ю. Жук, М. Кадемія, О. Овчарук, Є. Полат, Ю. Чернявська). З'ясовані вченими провідні тенденції, форми й методичні прийоми організації навчальної взаємодії на основі ІКТ уможливають екстраполяцію цього досвіду й у гуманітарну сферу.

Теоретико-методичні засади набуття вчителем фахової компетентності засобами ІКТ розкрито в дослідженнях про застосування комп'ютер-

них технологій у професійній діяльності викладача-філолога (В. Оліфіренко), підготовку майбутнього вчителя гуманітарного профілю до використання ІКТ у навчальному процесі (О. Рябцев, С. Цінько, К. Шовш) тощо. Розв'язанню багатьох аспектів означеної проблеми сприяють висвітлені в працях учених-методистів і вчителів-словесників методичні основи використання ІКТ у навчанні літератури, зокрема щодо застосування ІКТ на уроках літератури (О. Ісаєва, Л. Назаренко, В. Уліщенко, В. Шуляр, Т. Яценко), упровадження хмарних технологій у вивченні словесності (Н. Скринник, Л. Телішевська), практикування мультимедіа під час опрацювання художнього твору (О. Авраменко, Г. Бійчук, Н. Білоус), реалізації інтерактивних форм роботи за відеофрагментами (Т. Бабійчук), підготовки вчителя до проведення сучасного уроку літератури в умовах інформатизації освіти (Г. Дігтярєва, Т. Папернова).

Для формування методичної компетенції майбутніх фахівців-словесників значущим виступає загальний аналіз проблеми реалізації компетентнісного підходу в сучасній українській школі (Н. Бібік, С. Бондар, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева) та в освітніх системах зарубіжних країн (Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Овчарук). Опорними в дослідженні є визначені вченими основи професійної готовності студентів-філологів до викладання української та світової літератури (О. Семенов, Л. Мірошниченко) та ідеї розвитку креативності майбутніх учителів літератури (О. Куцевол). Осмисленню проблеми в методичній площині сприяє окреслена О. Ісаєвою, Л. Назаренко, С. Паламар, А. Ситченком, А. Фасолею, Л. Фурсовою, В. Шуляром, Т. Яценко специфіка формування предметної літературної компетентності учнів, зокрема щодо необхідності уточнення суті й структури поняття та методичних умов його реалізації. Однак цілеспрямовано специфіку формування методичної компетенції майбутніх учителів-словесників засобами інформаційно-комунікаційних технологій досі не досліджено, що ускладнює теоретико-практичну підготовку студентів до оптимальної організації сучасного навчального процесу на уроках української мови й літератури.

Мета статті – визначити основні засоби інформаційно-комунікаційних технологій для формування методичної компетенції студентів-філологів та методичні й дидактичні передумови їх застосування в ході вивчення методичних курсів.

Оскільки в контексті завдань сучасної шкільної і вищої освіти ключовим поняттям стає компетентнісний підхід, результативними ознаками якого є сформованість компетенцій і компетент-

ностей вихованців, передусім слід уточнити зміст цих дефініцій та взаємозв'язки між ними. У визначенні методичної компетенції, підґрунтя якої, за О. Семенов, складають знання студентами методологічних і теоретичних основ методики навчання мови й літератури, концептуальних основ, структури й змісту засобів навчання, уміння застосовувати предметні знання в педагогічній і громадській діяльності, виконувати основні професійно-методичні функції [9, 35], керуємося переконливою аргументацією Н. Бібік [1, 409]. Тому *компетенцію* пояснюємо як відчужену від суб'єкта соціальну норму до освітньої підготовки студента, необхідну для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері. Натомість *компетентністю*, за висновками більшості вчених, називаємо набуту в процесі навчання інтегровану здатність студента, що складається зі знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, які цілісно реалізуються в процесі практики.

Розводячи поняття «компетенція» і «компетентність», дотримуємося позиції, що ґрунтується на результатах спільного дослідження МОН, АПН України та ПРООН в Україні [5], відповідно до якої *компетенція* співвідноситься з характеристиками, набутими студентом у процесі вивчення окремого навчального предмета (предметна компетенція), а *компетентність* – з метахарактеристиками, що складають ключову компетентність. Зауважимо, що компетентнісна освіта спрямовується на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані *ключова* (базова), *загальнопредметна* і *предметна* (галузєва) компетентності, тому *методичну компетенцію* студента-філолога розуміємо як коло питань із методики навчання мови та літератури, щодо яких він має бути обізнаним із метою оволодіння *методичною компетентністю*.

Формування методичної компетенції майбутнього вчителя-словесника передбачає використання навчальних засобів, що спрямовуються на активізацію їх пізнавальної діяльності, оскільки за таких умов суб'єкт навчання в значній мірі розвивається як особистість. Нині це уможлиблюється на основі впровадження в навчальний процес інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), що не лише фіксують й архівують знання, а стають формою свідомості, сприяючи якісному забезпеченню мотивації, форм, методів і засобів пізнання. Крім того, саме застосування педагогом ІКТ безпосередньо сприяє виробленню в учнів однієї з десяти ключових компетентностей для успішної життєвої самореалізації, акцентованих в Концепції нової української школи, – *інформаційно-цифрової*, що означає впевнене, критичне застосування ІКТ для створення, пошуку, обробки,

обміну інформацією, передбачає засвоєння основ програмування, розвиток алгоритмічного мислення, роботу з базами даних, сформованість навичок безпеки роботи в Інтернеті та кібербезпеки, розуміння етики роботи з інформацією [7, 11]. Попри поширеність у науково-методичній літературі різних термінів, саме дефініція «інформаційно-комунікаційні технології» є більш місткою й теоретично виправданою для формування методичної компетенції студентів-філологів. Оскільки впровадження ІКТ у навчальний процес передбачає дидактичний вплив за допомогою комп'ютерної техніки, що використовується для оперативного отримання, трансформації та передачі пізнавальної інформації, одночасно йдеться про застосування: 1) *інформаційних технологій навчання*, до яких відносять педагогічні технології, що використовують спеціальні способи, програми й технічні засоби (кіно-, аудіо- й відеозасоби, комп'ютери, телекомунікаційні мережі) для роботи з інформацією (І. Захарова); 2) *комп'ютерних технологій навчання* – технологій, що використовують комп'ютер (Г. Селевко); 3) *мультимедійних технологій*, призначених для обробки інформації та інтерактивної взаємодії людини з комп'ютером в інформаційному суспільстві (І. Вернер); 4) *мультимедійних засобів* – комплексу апаратних і програмних засобів, що дозволяють користувачеві спілкуватися з комп'ютером, використовують графіку, гіпертексти, звук, анімацію, відео («Енциклопедія освіти»); 5) *мультимедіа* – взаємодії візуальних і аудіоефектів під управлінням інтерактивного програмного забезпечення з використанням гіперпосилань, тобто поєднання тексту, звуку, графіки, а частіше – анімації й відео (словник «Основні поняття і визначення прикладної інтернететики»).

Тож розуміння *інформаційно-комунікаційних технологій* як джерела полісенсорної інформації й ефективного чинника організації диференційованого процесу навчання та його інтенсифікації дає змогу в аспекті порушеної проблеми трактувати це поняття як комплекс методів, прийомів і засобів, що ґрунтуються на використанні комп'ютерних навчальних програм, забезпечуючи інтерактивну взаємодію учасників навчально-виховного процесу та створення інформаційного продукту педагогічного призначення.

Прикметно, що *психологічні аспекти* застосування ІКТ у навчальному процесі фахівцями характеризуються неоднозначно, причому висловлюються досить полярні думки. Позитивними аспектами такого навчання передусім називають збагачення суб'єктних можливостей особистості, а саме: а) удосконалення психологічної сфери (мис-

лення, пам'яті, уваги, уяви, спостережливості); б) вироблення здатності до адекватної реакції на різні навчальні й життєві ситуації; в) формування абстрактних образів і понять під час моделювання об'єктів та явищ дійсності; г) оперування методами самостійного набуття знань і їх презентації; г) розвиток творчих здібностей; д) виховання інформаційної культури; е) формування лідерських якостей [10, 269]. Натомість до негативних тенденцій інформатизації сучасного навчання відносять: а) знищення живого мовлення у ході віртуального спілкування; б) байдужість й інфантилізм як наслідок глибокого занурення в кіберпростір; в) формування «кліпової свідомості» через неможливість установити взаємозв'язки між інформацією з різних джерел, нівелювання авторитетності першоджерел [2, 5]. Цікаво, що найбільш суперечливо дослідники пояснюють вплив комп'ютерного середовища на процес мислення. Із одного боку, констатується розвиток різних типів мислення, зокрема образного, поліпшення просторового мислення, формування прийомів виконання логічних операцій, навіть автоматизації елементів розумової діяльності, а з іншого, відзначається згортання вербальних компонентів та формування «мозаїчного» мислення, що означає його миттєвий, але неглибокий характер.

Використання ІКТ в організації навчального процесу має й певні *дидактичні особливості*, що також виявляються в полярних характеристиках. Так, до переваг комп'ютеризованого навчання насамперед відносять: 1) підвищення мотивації навчально-пізнавальної активності суб'єктів навчання; 2) уникнення одноманітності в навчально-виховному процесі; 3) індивідуалізацію навчання; 4) інтенсифікацію самостійної, зокрема дослідницької роботи; 5) активізацію творчої діяльності; 6) необмежений доступ до інформації через використання Інтернет-ресурсів; 7) можливості дистанційного навчання; 8) соціальну інтеграцію та ін. [6; 10].

Окреслені фактори в цілому сприяють забезпеченню якості вивчення того чи іншого предмета, однак важливо враховувати й недоліки інтеграції ІКТ в освітній процес, до яких відносять: 1) низький рівень матеріально-технічного забезпечення навчального процесу в освітніх закладах; 2) недостатню розробленість методик використання ІКТ в системі мовно-літературної освіти; 3) психологічний бар'єр учителів до нового, інноваційного; 4) значний обсяг підготовчої роботи; 5) труднощі в контролі поведінки вихованців; 6) інформаційну нерівність суб'єктів навчання тощо [3; 6; 10]. Відтак раціональне застосування ІКТ у вивченні будь-якого предмета передбачає

глибоке усвідомлення педагогом усіх його переваг і недоліків із метою оптимального використання наявного потенціалу та усунення негативних аспектів. Згідно положень сучасної методичної науки, для якої засадничим є поняття «міри» в організації пізнання, методика застосування ІКТ передбачає й ретельне врахування навчально-виховних ресурсів традиційного навчання, тому, як наголошує Г. Ключек щодо шкільної літературної освіти [3, 9–10], інтеграція медіаосвітніх дискурсів у вивчення будь-якого предмета має відбуватися поступово. Крім того, використання мультимедійних засобів актуалізує висновок Є. Пасічника про те, що «наочність у навчанні може забезпечити успіх лише тоді, коли вона диктується логікою навчального процесу, коли наочні образи на уроках розумно поєднуються зі словом учителя» [8, 355].

Під час теоретичної підготовки студентів однією з традиційних і домінуючих організаційних форм виступає навчальна лекція, що, на думку О. Куцевол, у сучасному динамічно змінюваному світі в умовах інформаційного буму й масмедійного простору вже не є єдиним джерелом інформації, що детермінує зміну лекційних стратегій, спрямованих на співтворчість, співроздуми лектора й аудиторії [4, 315–316]. Активізації пізнавальної діяльності студентів у формі діалогічного спілкування сприяє *мультимедійна (електронна) лекція або лекція-візуалізація*, що передбачає використання електронної дошки або проєктора для послідовної демонстрації слайдів, супроводжуваних коментарями викладача. Її перевагами є: а) чітке структурування змісту, лаконічність, композиційна цілісність, презентація навчального матеріалу, можливість активізувати увагу студентів на основній інформації; б) розвинена гіпертекстова структура, орієнтована на одержання інформації залежно від інтелектуального рівня та особистісних інтересів суб'єктів навчання; в) створення схем, таблиць, діаграм для компактної презентації інформаційно насиченого матеріалу; г) застосування додаткових прийомів викладу матеріалу (звук, анімація, графіка) та його естетичне оформлення, що сприяє глибшому осмисленню змісту лекції; г) можливості попереднього ознайомлення з матеріалами лекції, заздалегідь надісланими викладачем на e-mail студентів із метою підготовки до обговорення на занятті проблемних запитань [10, 280].

Звісно, важливим є врахування вимог технічного оформлення мультимедійної лекції [10, 281], однак формування повноцінної орієнтації майбутніх освітян у теоретичних проблемах виучуваної дисципліни зумовлює необхідність активізації й

їхньої пізнавальної діяльності, що передбачає використання комплексу методичних прийомів під час проведення будь-якого різновиду лекції: а) постановки запитань різних видів (риторичних, проблемних, на висловлення особистісного ставлення); б) контрастного зіставлення різних поглядів на проблему; в) аналізу парадоксальних ситуацій; г) створення атмосфери співпереживання; г) звернення до особистісного досвіду й безпосередніх вражень студентів; д) наведення фактів із досвіду й практичної діяльності викладача; е) підбору прикладів із передового педагогічного досвіду; є) критичного оцінювання методичної думки; ж) створення сприятливого емоційного фону; з) «зарядження сміхом» та ін. [4, 228] Побудова лекційного матеріалу на діалогічній основі реалізується й через залучення студентів до співробітництва шляхом виступів на основі виконаних випереджувальних завдань: опрацювання рекомендованих статей, монографій, розділів підручника чи навчально-методичного посібника; знайомство з передовим педагогічним досвідом учителів-словесників; реферування, анування, укладання бібліографії з певної проблеми; прочитання художнього твору; підбір висловлювань чи цитат; підготовка огляду новинок фахової періодики та книговидавництва з визначеної проблеми; організація книжкових виставок; виготовлення навчальних посібників, підбір унаочнення, дидактичного матеріалу; підготовка запитань для лектора тощо.

Нині використання ІКТ дає змогу організувати теоретичне вивчення предмета й без фізичного контакту з викладачем, тобто дистанційно, що здійснюється, наприклад, на основі *лекцій-консультації в режимі «on-line»*. Таке навчання передбачає подачу й обговорення матеріалу безпосередньо в ході заняття, що зумовлює не лише обмін думками, а й дискусію [4, 224]. Хоча ця форма сприяє розвитку дивергентного мислення (легкості, гнучкості й швидкості генерування ідей) суб'єктів навчальної взаємодії, її проведення ускладнюється необхідністю їхньої підготовки до дистанційної роботи, що потребує сформованості вміння концентрувати увагу, формулювати запитання, вести дискусію, аргументувати й відстоювати власну позицію.

Оскільки практично-лабораторні заняття спрямовуються на активне включення майбутніх словесників в практичне оволодіння методичними знаннями, доцільною формою побудови цих організаційних форм, як слушно зауважує О. Куцевол, також є діалог [4, 233]. Тому в процесі практичного або лабораторного заняття найбільш ефективним методом організації активної

пізнавальної діяльності студентів-філологів є *кейс-метод* (від англ. case – випадок), або метод ситуаційних вправ, – усебічний аналіз представленої ситуації професійно-педагогічної діяльності, що обговорюється під час відкритої дискусії і сприяє формуванню в майбутніх учителів навичок прийняття рішень [4; 15]. Робота з кейсами частково корелює з методами проблемного навчання та ігровими методами (ділові, рольові й імітаційні ігри), тому ефективно реалізується в груповій взаємодії. Однак треба зважати на те, що, по-перше, зміст кейсу має включати не лише опис подій, а й містити інформацію, необхідну для всебічної оцінки студентами педагогічної проблеми. По-друге, основою кейса може бути лише така навчальна ситуація, що містить проблему й передбачає кілька варіантів відповідей. Крім того, у площині проблеми продуктивним засобом професійного педагогічного тренінгу майбутніх учителів є розв'язання студентами *відеокейсів*, що дають змогу багаторазового перегляду фіксованих епізодів, забезпечують мобільність навчання, підвищують ефективність аналізу навчальних ситуацій, тобто інтенсифікують навчальний процес. У контексті методики навчання української мови та літератури слушною є думка О. Куцевол про доцільність не тільки збирання *фонду відеозаписів уроків*, а й оснащення його методичним апаратом, важливим складником якого виступатимуть кейси [4, 275–276]. Наприклад: «Проаналізуйте, як учитель провів етап вивчення нового матеріалу. З'ясуйте, чи доцільним був підбір методів і прийомів навчальної діяльності. Запропонуйте свої варіанти розв'язання цієї проблеми».

Використання студентами засобів ІКТ у самостійній позааудиторній роботі передусім має спрямовуватися на підготовку мультимедійних проєктів (літературно-лінгвістичних, мовно- і літературно-історичних (літературних портретів), мовно- і літературно-топографічних, мовно- і літературно-природничих); створення мультимедійних презентацій, слайд-шоу, рекламних роликів, мікрофільмів, віртуальних екскурсій; проведення вебквестів (рольових комп'ютерних ігор); проєктування за мотивами прочитаного художнього твору мультфільмів, відеороликів (буктрейлерів) або фанфіків; участь у Інтернет-конференціях (вебінарах), використання таких жанрів інтернет-дискурсу, як форум, гостьова книга, чат, блог, миттєві повідомлення, смс, онлайн-ігри, електронні дошки повідомлень; використання відео- та аудіоматеріалів (відеокліпів, аудіокниг), телевізійних програм, електронних підручників, посібників, енциклопедій; аналіз відеоуроків, відеозаписів предметних позакласних та методичних

заходів, відеоматеріалів про вчителів-новаторів тощо. Розвиток ІКТ модернізує й систему контролю якості самостійної роботи студентів за допомогою комп'ютерної діагностики знань (мультимедійні методичні диктанти, тестування, електронні портфоліо, плікери тощо), що забезпечують об'єктивність, диференціацію та інтенсифікацію перевірки навчальних досягнень студентів, підвищують їхню навчальну мотивацію, запобігають одноманітності навчально-виховного процесу, впливають на зниження психологічного напруження. Значну ефективність у формуванні професійних якостей майбутніх учителів української мови і літератури виявив метод *портфоліо* (від фр. porter – носити, лат. folio – аркуш), що полягає у фіксуванні, нагромадженні й автентичному оцінюванні індивідуальних освітніх результатів студентів протягом певного періоду навчання та дає змогу простежити індивідуальний освітній шлях – пізнавальні зусилля, невдачі й здобутки вихованців [4; 10]. Портфоліо має містити продукти академічних здобутків студента, рефлексивний аналіз результатів його пізнавальних зусиль та їх документальні підтвердження: копії творчих, наукових проєктів, статті, фото тощо. Найбільшим позитивом портфоліо є наочна можливість оцінювання результатів розв'язання навчальних завдань, сформованості інтересів, здібностей кожного індивіда та визначення на цій основі плану його саморозвитку. Тому завдання викладача у ході збору портфоліо передусім виявляється у фасилітації, тобто у сприянні професійному становленню майбутніх словесників шляхом розвитку рефлексивного мислення та самооцінки особистості. Перевагами *електронного портфоліо* є компактне збереження об'ємної інформації та ефектна демонстрація навчальних досягнень на електронних носіях: як локально – доступно лише визначеному колу осіб, так і глобально – для послуговування всіма користувачами Інтернету (веб-портфоліо). Однак, конкретних стандартів щодо обсягу портфоліо та шляхів його оцінювання ще не вироблено, що й ускладнює запровадження цієї освітньої інновації у вітчизняних навчальних закладах.

Отже, дослідження особливостей використання ІКТ у шкільному навчанні літератури та в закладах вищої освіти дає змогу визначити *дидактичні й методичні передумови* формування методичної компетенції студентів-філологів: 1) формування інформаційної культури студентів шляхом поглиблення їх елементарної комп'ютерної грамотності, розвитку комунікативних здібностей та творчого потенціалу, формування умінь дослідницької діяльності; 2) позиціонування

викладача як головного суб'єкта в системі організації навчально-пізнавальної діяльності студентів; 3) застосування комп'ютера як допоміжного засобу педагогічної взаємодії та активізації пізнавальної діяльності студентів під час аудиторних занять; 4) умотивоване використання мультимедійних засобів із метою запобігання дисбалансу у формуванні конкретного й абстрактного мислення вихованців; 5) оптимальне застосування ІКТ на різних етапах вивчення навчального матеріалу; 6) раціональне поєднання елементів традиційного та інноваційного навчання, зокрема індивідуальних та групових форм роботи, перевірених

часом та інтерактивних форм і методів організації навчального процесу; 7) інтенсифікація пізнавальної діяльності студентів під час розв'язання різних видів навчальних завдань; 8) забезпечення психологічного комфорту учасників комп'ютеризованого навчання, зокрема відповідності програмного забезпечення індивідуальним можливостям студентів.

Перспективи досліджень означеної проблеми полягають в уточненні шляхів формування методичної компетенції майбутніх учителів української мови та літератури під час вивчення методичних курсів.

### Список використаних джерел

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. – К.: Хрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Ісаєва О. Чи буде особистість майбутнього homo legens / О. Ісаєва // Дивослово. – 2014. – № 4. – С. 2–10.
3. Концепція реформування літературної освіти в середній школі (предмет українська література). Коментований варіант / Григорій Клочек // Дивослово. – 2011. – № 10. – С. 4–16.
4. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури: [монографія] / О. М. Куцевол. – Вінниця: Глобус-Прес, 2006. – 348 с.
5. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): монографія / О. І. Локшина. – К.: Богданова А. М., 2009. – 404 с.
6. Назаренко Л. Використання інформаційних технологій у системі літературної освіти школярів / Л. Назаренко // Українська література в загальноосвітній школі. – 2009. – № 9. – С. 11–14.
7. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: // <http://mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konczepczya.pdf>
8. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: навч. посіб. для студ. вищих закладів освіти / Є. А. Пасічник. – К.: Ленвіт, 2000. – 384 с.
9. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія / О. М. Семенов. – Суми: Мрія-1 ТОВ, 2005. – 404 с.
10. Яценко Т. О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): монографія / Таміла Яценко. – Київ: Педагогічна думка, 2016. – 360 с.

### References

1. Entsyklopediia osvity (2008). [Encyclopedia of Education] / Akad. ped. nauk Ukrainy; hol. red. V. H. Kremen. – K.: Khrinkom Inter, 1040 [in Ukrainian].
2. Isaieva, O. (2014). Chy bude osobystist maibutnoho homo legens [Will the person of the future homo legens] Dyvoslovo. № 4. 2–10 [in Ukrainian].
3. Kontseptsiiia reformuvannia literaturnoi osvity v serednii shkoli (predmet ukrainska literatura). Komentovanyi variant (2011). [Concept of reforming literary education in secondary school (subject of Ukrainian literature). Commentary variant] / Hryhorii Klochek. Dyvoslovo. № 10. 4–16 [in Ukrainian].
4. Kutsevol, O. M. (2006). Teoretyko-metodychni osnovy rozvytku kreatyvnosti maibutnikh uchyteliv literatury [Theoretical and methodological foundations for the development of creativity of future teachers of literature]. Vynnytsia: Hlobus-Pres, 348 [in Ukrainian].
5. Lokshyna, O. I. (2009). Zmist shkilnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: teoriia i praktyka (druha polovyna KhKh – pochatok KhKhI st.) [Contents of school education in the countries of the European Union: theory and practice (second half of the XX – beginning of the XXI century)]. K.: Bohdanova A. M., 404 [in Ukrainian].
6. Nazarenko, L. (2009). Vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii u systemi literaturnoi osvity shkoliariv [Use of information technologies in the system of literary education of schoolchildren]. Ukrainska literatura v zahalnoosvitnii shkoli. № 9. 11–14 [in Ukrainian].
7. Nova ukrainska shkola (2016): Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian School: Conceptual framework of reforming secondary school]. Retrieved from <http://mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konczepczya.pdf> [in Ukrainian].
8. Pasichnyk, Ie. A. (2000). Metodyka vykladannia ukrainskoi literatury v serednikh navchalnykh zakladakh [Methods of teaching Ukrainian literature in secondary schools]. Kyiv: Lenvit, 384 [in Ukrainian].
9. Semenov, O. M. (2005). Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury [Professional training of future teachers of the Ukrainian language and literature]. – Sumy: Mriia-1 TOV, 404 [in Ukrainian].
10. Iatsenko, T. O. (2016). Tendentsii rozvytku metodyky navchannia ukrainskoi literatury v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh (druha polovyna KhKh – pochatok KhKhI stolittia) [Trends in the development of the methodology of teaching Ukrainian literature in general education institutions (second half of the XX – beginning of the XXI century)]. Kyiv: Pedagogichna dumka, 360 [in Ukrainian].



**Мхитарян О. Д., Любенко О. А., Руденко К. В. Формирование методической компетенции будущих специалистов-филологов средствами ИКТ**

*В статье определены основные средства ИКТ для формирования методической компетенции будущих учителей украинского языка и литературы и обоснованы дидактические и методические предпосылки этой работы. Уточнено содержание понятий «компетенция», «компетентность», «информационно-коммуникационные технологии» и дано их толкование в плоскости методической науки. Установлены психологические аспекты и дидактические особенности успешного формирования методической компетенции будущих словесников средствами информационно-коммуникационных технологий. Обосновано использование мультимедийных лекций и лекций-консультаций в режиме «on-line» (теоретическая подготовка), кейс-метода в форме видеозаписи (лабораторно-практические занятия), электронных портфолио (самостоятельная внеаудиторная работа) в качестве основных средств ИКТ при изучении студентами-филологами методических курсов в учреждениях высшего образования.*

*Ключевые слова: средства информационно-коммуникационных технологий, методическая компетенция, компетентность, будущие учителя украинского языка и литературы.*

**Mkhytaryan O., Lyubenko O., Rudenko K. Formation of methodical competence of future philologists by means of ICT**

*The article defines the leading means of ICT for the formation of methodical competence of future teachers of the Ukrainian language and literature, and the didactic and methodical preconditions of this work are substantiated. The content of the concepts «competence», «competency», «information and communication technologies» is specified and their interpretation in the area of methodological science is given. The psychological aspects and didactic peculiarities of successful formation of methodical competence of future verbal speakers by means of information and communication technologies are established. The use of multimedia lectures and lecture-consultations in the «on-line» mode (theoretical training), the case-method in the form of video recording (laboratory-practical classes), electronic portfolio (independent extra-curricular work) as the main means of ICT during the study of students-philologists was substantiated. Methodological courses in higher education institutions. Important prerequisites for the formation of methodological competence of students-philologists are indicated: formation of information culture of students by deepening their elementary computer literacy; positioning the teacher as the main subject in the organization of educational and cognitive activities of students; use of a computer as a means of pedagogical interaction and activating cognitive activity of students; motivated use of multimedia means to prevent imbalance in the formation of specific and abstract thinking of pupils; the optimal use of ICTs at different stages of learning the learning material; a rational combination of elements of traditional and innovative learning, including individual and group forms of work, time-tested and interactive forms and methods of organizing the learning process; intensification of cognitive activity of students while solving various types of educational tasks; provision of psychological comfort for participants of computerized training, in particular, the compliance of software with the individual capabilities of students.*

*Key words: means of information and communication technologies, methodological competence, competence, future teachers of the Ukrainian language and literature.*

Стаття надійшла до редколегії 11.02.2018

УДК 378

## Валентина МІШЕДЧЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки і психології початкової освіти  
Глухівського національного педагогічного університету  
імені Олександра Довженка, м. Глухів, Україна  
e-mail: v.mishedchenko@gmail.com

### ОСОБЛИВОСТІ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ Й ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЧЕТВЕРТОГО КЛАСУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

*У статті розглянута проблема музичного навчання й виховання учнів четвертого класу загальноосвітньої школи. Проаналізовано основні види діяльності на уроках музики. Знайомлячись з музичним розмаїттям, школярі повинні збагатити власні уявлення про історію та побут народу, відчувати глибоку духовну сутність, усвідомити постійне взаємозбагачення національних музичних культур. Навчання в четвертому класі повинно підвести учнів до усвідомлення ролі музики, її місця в житті кожного народу, сприяти глибшому засвоєнню таких закономірностей музичного мистецтва: зв'язок музики з життям, зв'язок народної і професійної творчості.*

*Ключові слова: урок музики, учні четвертого класу, програма з музики, музичне навчання й виховання, види музичної діяльності.*

Серед багатьох видів мистецтва музика займає особливе місце в естетичному вихованні та духовному розвитку особистості. Музика є одним із наймогутніших засобів виховання, що надає естетичного забарвлення всьому духовному життю людини. Збагачуючи її духовний світ, музика спроможна давати величезну насолоду.

Сутність музично-естетичного виховання полягає в соціально-цілеспрямованому формуванні активного естетичного ставлення людини до дійсності, яка визначається морально-естетичним ідеалом і здійснюється всіма формами виховної діяльності. Це такий вплив на людину, який розкриває естетичні якості всього, з чим стикається людина в дійсності, який формує і активізує її потребу в прекрасному, виховує здатність до естетичної діяльності й творчості.

У сучасних умовах значно підвищується роль музичного мистецтва як засобу розвитку духовної культури молодшого школяра. Внаслідок впливу духовної культури на особистість повинно відбутися формування свідомого індивіда, здатного самостійно вирішувати складні завдання.

Загальноосвітня школа покликана дати молодшим школярам основи музичної культури, виховати в них любов до музики, прищепити музично-художній смак. Головна мета музичного виховання – вироблення у слухача здібностей сприймання музично-слухових образів, через які людина виражає своє ставлення до навколишнього світу, і музичне мистецтво має ці багаті можливості виховного впливу.

Психологи і педагоги Л. Виготський, В. Сухомлинський, В. Шацька підкреслювали, що саме у молодшому шкільному віці створюються най-

більш сприятливі умови для впливу на емоційну сферу учнів.

Особливості психологічного розвитку молодших школярів досліджували І. Бех, Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, В. Козлова, Г. Костюк, О. Матюшкін та ін.

Особливе значення мають педагогічні концепції та ідеї щодо реалізації виховного впливу музичного мистецтва на розвиток особистості та її естетичної культури (Б. Асаф'єв, Б. Брилін, Д. Кабалевський, О. Олексюк, О. Ростовський, О. Рудницька та ін.).

Культурологічні засади музично-естетичного виховання учнівської молоді представлені у наукових працях В. Дряпкіки, Л. Масол, Г. Падалки, А. Щербо та ін.).

У сучасній музичній педагогіці накопичено багато наукових знань, які безпосередньо чи опосередковано торкаються питань музичного навчання й виховання молодших школярів. Зокрема досліджувалися питання формування музичного сприймання, розвитку музичних здібностей, художньо-образного мислення, принципів і методів музично-виховної роботи (Ю. Алієв, О. Апраксина, Л. Баренбойм, Н. Ветлугіна, Н. Гродзенська, Д. Кабалевський, Л. Коваль, В. Рева, О. Рудницька, Н. Черноіваненко та ін.)

В останні десятиліття виконано низку дисертаційних досліджень (Л. Аристова, В. Вербець, І. Лавриш, О. Лисенко, Ю. Максимчук, В. Холоденко та ін.) з проблем музично-естетичного виховання та розвитку дітей та молоді.

Аналіз наукових праць дав можливість виділити теоретичні положення, які складають загальну методологічну базу формування музич-

них здібностей; відбивають сучасні уявлення про таке складне явище як музичність; виступають системою наукових знань на основі яких можуть вирішуватися проблеми музичної педагогіки. Але комплексного підходу до формування у молодших школярів музично-естетичного ставлення до дійсності допоки не розроблено. Тому метою нашої роботи є розглянути особливості музичного навчання і виховання учнів четвертого класу в загальноосвітній школі.

Оскільки четвертий клас – це завершальний етап початкової освіти, то уроки музики мають підсумувати матеріал попередніх класів, узагальнити музичний досвід школярів.

Учень четвертого класу фізично зміцнілий, має вищий розумовий розвиток, словесно-логічне мислення. У ході навчання удосконалюється смислова пам'ять, за допомогою якої дається можливість освоїти досить широке коло раціональних способів запам'ятовування. Зростає продуктивність, обсяг, міцність і точність запам'ятовування.

Уява у цьому віці є надзвичайно бурхливою, яскравою. Відтворювальна уява вдосконалюється: вона стає більш реалістичною і керованою. Відбувається перехід від репродуктивних форм уяви до творчої. Зростає вимогливість дитини до образів уяви. Зростає швидкість утворення образів фантазії. Школярі активно опановують найпростіші форми самоконтролю. У результаті цілеспрямованого формування, у них можуть бути розвинуті як ретроспективна, так і прогностична форми самоконтролю [1].

Активність учнів є основою стійкої уваги. У цьому класі діти за своїми віковими особливостями можуть утримувати увагу протягом уроку, але це залежить від художньої насиченості навчального матеріалу, різноманітності й доцільного темпу уроку.

Починають виявлятися індивідуальні інтереси та нахили дітей, але вони ще досить нестійкі. Для четвертокласників характерне збільшення об'єму довільної уваги, що виявляється в тривалішому зосередженні їх на завданні, яке пропонує вчитель (слухати, виконувати музику). Пізнавальна діяльність молодшого школяра переважно проходить у процесі навчання. Важливе значення має і розширення сфери спілкування.

Збагачується мотивація навчальної діяльності учнів четвертого класу. Розвиваються пізнавальні інтереси, зацікавленість не лише процесом, а й змістом навчання, усвідомлення необхідності виконання навчальних завдань, почуття обов'язку, відповідальності перед вчителем та батьками.

Загальний розвиток учнів, набуті ними навички мислення – уміння співставити, порівняти, зробити самостійні висновки виявляються і в музичному мисленні – у співставленні, порівнянні музич-

них явищ, у формуванні власних суджень. Учні продовжують знайомитися з музикою, розширюють уявлення про традиції та особливості музичного мистецтва свого народу та інших народів.

Учителю варто враховувати вікові особливості сприймання музики четвертокласниками. Ці особливості визначаються передусім збільшенням обсягу життєвого й музичного досвіду дітей. Як і в попередніх класах, сприймання дітей тісно пов'язане з руховими переживаннями. Їм більш зрозуміла ритмізована й образна музика, яка відповідає досвіду і потребі в активних виявах.

Виховання навичок музичного сприймання досягається поступовим ускладненням музики, дедалі глибшим аналізом творів різного характеру в межах одного жанру, розширенням уявлень про жанри. Учні стають спроможними досить повно визначати емоційний склад музики, давати їй образне тлумачення, а завдяки спостережливості почути окремі деталі музичної мови, відтінки виконання. Вчителю слід пам'ятати, що вікові особливості сприймання вкрай нестійкі, динамічні, мінливі, диференційовані і підлягають зовнішнім впливам.

Уроки музики у четвертому класі вчитель проводить у відповідності до програми, яка розрахована на формування музичної культури дітей, різноманітна і насичена, охоплює широке коло питань музичного виховання.

Теми, що входять до складу програми з музики для IV класу (створеної групою методистів під керівництвом О.Я.Ростовського), мають соціальне спрямування, підводять учнів до усвідомлення ролі музики, її значення в житті народу і до встановлення зв'язків між музикою різних народів, а також сприяють глибшому засвоєнню школярами особливостей музичного мистецтва: єдність форм і змісту, взаємовплив народної та професійної творчості тощо [4].

Головне завдання теми першого півріччя – «Музика мого народу» полягає в тому, щоб допомогти учням відчутти й усвідомити інтонаційні особливості, своєрідність музичного надбання народу, спільні й відмінні риси народної та композиторської творчості. Саме з цих позицій має відбуватися узагальнення та подальше збагачення музично-слухового досвіду дітей. Протягом попередніх років навчання учні ознайомилися з багатьма творами української народної та професійної музики.

Відчуття дітьми краси рідного краю, материнської пісні, народного мистецтва, почуття гордості за свій народ, національну культуру не можуть розвиватися без виховання любові й поваги до культури інших народів. Тому ця тема органічно пов'язана з темою другого півріччя – «Між музикою мого народу і музикою інших народів немає неперехідних меж». Завданням вчителя на

даному етапі є допомогти учням досягнути національну своєрідність музичного мистецтва різних народів за подібністю й відмінністю з музикою свого народу [5, 132].

Діти повинні засвоїти універсальність музичної мови, з'ясувати деякі стилістичні особливості музики різних епох і народів на якісно новому рівні узагальнення художніх вражень.

Ознайомлюючись з музичним розмаїттям, школярі повинні збагатити власні уявлення про історію та побут народу, відчути глибоку духовну сутність, усвідомити постійне взаємозбагачення національних музичних культур.

Важливо, щоб учитель не зводив уроки до вирішення суто навчальних завдань – ознайомлення з окремими жанрами народної й професійної музики різних народів.

Тематичний зміст програми наголошує на відчутті школярами інтонаційних особливостей музики свого та інших народів. Порівняння інтонацій за подібністю й відмінністю – головний методичний прийом на заняттях з учнями. Четвертокласників слід підвести до думки, що зв'язки між культурами різних народів є неодмінною умовою розвитку всієї світової культури.

Згідно з «Концепцією національного виховання» основний принцип виховання – народність – передбачає не тільки залучення учнів до традицій і звичаїв українського народу, але й єдність національного і загальнолюдського [2, 18]. Тому в процесі музичного виховання доцільно звернути увагу дітей на те, що серед пісень різних народів світу є колискові, трудові, обрядові, жартівливі тощо. Порівнюючи пісні інших народів з українськими народними, варто допомогти дітям дійти висновку, що навіть відрізняючись за мелодією та іншими засобами музичної виразності, ці пісні схожі – адже їх творців хвилюють ті ж почуття: радості, суму, тривоги.

Основними видами діяльності на уроках музики у четвертому класі є вокально-хорова робота, слухання музики, вивчення музичної грамоти, творча діяльність.

Одне із важливих завдань, які вирішує урок музики в загальноосвітній школі – навчити дітей співати. Ця проблема протягом багатьох років залишається актуальною, оскільки колективна форма співацького виконавства має величезні можливості: розвиває музичні здібності, формує позитивні моральні якості, благотворно позначається на фізичному стані співців.

Функції хорового співу корисні практично для кожної дитини. Хоровий спів, будучи найдоступнішою і найдемократичнішою формою виконавства, активно прилучає співаків до творчого процесу. Тому він розглядається в школі як над-

звичайно дійовий засіб, що виховує смаки учнів, їхню загальну музичну культуру.

Якщо співацьке виховання у попередніх класах було правильним, то у четвертому класі голови дітей починають звучати особливо привабливо. У хлопчиків голос набуває дзвінкості й сріблястості, у дівчаток – індивідуального тембрового забарвлення. Відчуваючи силу власного голосу, четвертокласники інколи намагаються співати якомога голосніше, що викликає незлагодженість у роботі співацького апарату, звук втрачає рівність, дзвінкість і польотність, стає тьмяним і безбарвним. Важливим завданням на даному етапі є досягнення рівності звучання голосів у всьому діапазоні.

Учні повинні усвідомлювати: гарний спів характеризується звуком наспівним, легким, взятим без напруження. Тому великого значення набуває правильний, красивий спів самого вчителя.

Розучуючи пісню, корисно її сольфеджувати, вчити мелодію у помірному темпі та з середньою силою звучності. Виконуючи пісню без супроводу домагатися виразності кожної фрази, співаючи на складі та зі словами.

У роботі над вокально-хоровими навичками (ансамблем і строем) слід домагатися певного розуміння школярами змісту й характеру музики, розвитку кожної фрази і всього твору в цілому. Тільки глибоке проникнення у задум композитора надасть виконанню художньої цілісності й обривності.

У роботі над двоголоссям у четвертому класі не варто закріплювати хорові партії за певними виконавцями. Доцільніше ділити клас умовно, щоб групи легко могли обмінюватися партіями. З метою розвитку гармонійного слуху, слід продовжувати виконання пісень під акомпанемент, який не дублює мелодію. Головне завдання двоголосного співу – виховати у дітей відчуття краси й колориту багатоголосного звучання, прагнення оволодіти мистецтвом хорового співу.

Досвід показує, що розвиток умінь та навичок двоголосного співу залежить від того, наскільки вірно, з точки зору методики, здійснюється перехід до двоголосся. Ефективнішою є паралельна робота над співом в унісон й елементами двоголосся. При цьому четвертокласники вчать не лише багатоголосному співу, а перш за все багатоголосному слуханню, умінню співати свою партію й одночасно чути інші.

У зв'язку із ускладненими виконавськими завданнями виникає необхідність активного використання нотного запису під час уроку.

Процес роботи над піснею повинен завжди бути художнім спілкуванням учнів з музикою. Тому вибір прийомів розучування пісні має обу-

мовлюватися його художнім образом та інтонаційним строем.

Творчу атмосферу на уроці створюють і запитання вчителя, що пов'язані з визначенням змісту твору, розповідь про композитора, про історію написання пісні, про її виконавців тощо. Переживання емоційно-образного строю пісні, прагнення виразити своє ставлення до виконуваного спонукатиме дітей поводитися й співати відповідно настрою твору. Необхідно намагатись створювати на уроці такі умови, за яких четвертокласники самі будуть пропонувати варіанти виконання музичних творів [3, 42]. Вони вчаться оцінювати власний спів і однокласників.

Важливе місце на кожному уроці музики займає вокально-хорова робота та слухання музики. Багато пісень своєрідно "оживає", коли їх виконувати з музично-ритмічними рухами, тому ці два етапи уроку органічно переплітаються.

Увесь процес вивчення пісні повинен бути цікавим для дітей, емоційально насиченим. Пісню треба вчити жваво, енергійно.

Слухання музики – складова частина шкільного уроку музики. Одним із важливих завдань музичного виховання у школі є підвищення загальної музичної культури дітей, розширення їхнього кругозору, формування музичного сприйняття дітей.

У процес сприймання музики включається досвід безпосередніх переживань і роздумів учнів, який формується під впливом музичного мистецтва, а також художній досвід, пов'язаний з виконанням музики.

Вплив музики на особистість складається з численних слухацьких вражень, які накладаються одне на одне, поступово збагачуючись і поглиблюючись. Робота над кожним твором має вводити школярів у світ глибоких почуттів і роздумів: про добро й зло, любов і ненависть, щастя людей і боротьбу за нього. Учитель має розвинути чутливість дітей до музики, ввести їх у світ добра й краси. Великого значення в цьому процесі набуває вмільна робота вчителя.

Учні люблять слухати музику. Цей вид музичної діяльності урізноманітнює урок, робить його змістовнішим, допомагає прищепити любов до музичного мистецтва.

Музика, яку слухають учні, повинна відповідати таким вимогам:

доступність змісту, близькість інтересам дітей і проходити за такими етапами: вступне слово вчителя; власне слухання музичного твору; аналіз музичного твору; повторне слухання.

Знайомлячи учнів з творами видатних композиторів, учитель коротко розповідає дітям про їхнє життя, цікаві епізоди з дитинства. Д. Кабалевський зазначав, що вчитель повинен не «переказувати»

музику, а настроювати на її сприйняття. Слово вчителя має бути різноманітним за змістом: це розповідь про сам твір, у другому випадку – це розповідь про історію написання, у третьому – розповідь про композитора, а іноді – лише про виконавця. Ці компоненти можна поєднувати.

Необхідно привчити учнів слухати музику у цілковитій тиші. Це уміння має велике значення – воно виховує у дітей витримку, привчає їх поважати виконавця та слухачів. Діти слухають музику на уроці головним чином у грамзапису, який дозволяє ознайомити учнів із звучанням різних голосів, хорів, із звучанням оркестрів різного типу. Попередні запитання (перед слуханням) роблять сприйняття твору більш цілеспрямованим, бо діти, слухаючи музику, шукають відповідь на питання.

Аналіз музичного твору – є невід'ємною частиною діяльності учнів на уроках музики. Він допомагає проникнути в зміст та складний світ художніх образів. Саме на етапі аналізу школярі набувають досвіду музично-творчої діяльності, оволодівають знаннями, уміннями й навичками, необхідними для повноцінного естетичного сприймання музики.

Кожний проаналізований і сприйнятий музичний твір – це ще один крок у художньо-естетичному розвитку дітей, який наближає їх до оволодіння музичною культурою.

Повторне слухання має на меті закріпити в пам'яті дітей музичний твір, музичні враження, поглибити їх сприйняття. Учителю слід пам'ятати, що повторне прослуховування музичного твору може як поглиблювати, так і ослаблювати враження, тому кожне повторення слід ретельно готувати [3, 50].

Характерною особливістю вивчення музичної грамоти є шлях набуття знань, який веде від поступового накопичення музично-слухових вражень та уявлень до їх узагальнення.

Основна мета навчання музичної грамоти – розвинути в учнів музично-слухові уявлення, на основі яких формуються знання про музичні явища, необхідні для свідомого виконання та сприймання музичних творів. Методи і прийоми викладу матеріалу з музичної грамоти повинні бути спрямовані на те, щоб пов'язати його з хоровим співом та слуханням музичних творів.

Четвертокласники повинні добре розуміти диригентський жест у розмірах 2/4, 3/4, 4/4; знати динамічні відтінки, темпи музичних творів; тривалості звуків; розуміти ритм і пульс пісні. Школярі повинні розумітися на ключових знаках альтерації, вміти визначати стійкі й нестійкі звуки.

Одне з найважливіших завдань уроків музики – активізувати учнів, забезпечити їхній музично-творчий розвиток. У процесі багатогранного музикування значне місце відводиться музично-

творчій діяльності, яка стимулює активність учнів, сприяє розвитку їх музичних здібностей.

Творчий процес тренує та розвиває пам'ять, мислення, активність, спостережливість, цілеспрямованість, логіку. Творчість пов'язана з самостійними діями, з умінням оперувати знаннями, застосовувати їх на практиці. Все, що творчо засвоїв учень, стає міцним надбанням, життя дитини збагачується новими почуттями.

Учні четвертого класу створюють темброворитмічний супровід до класичних, сучасних та народних творів, танців, створюють театралізації, інсценують пісні, створюють нескладні мелодії на літературний текст, який їм сподобався, на вірші «з певним настроєм», створюють танцювальні, маршові або коліскові мелодії на дитячих музичних інструментах (металофоні, ксилофоні).

Слід підкреслити, що розвиток творчої особистості, її якостей та індивідуальних особливостей має здійснюватись на основі інтенсивного оволодіння знаннями, уміннями й навичками, щоб одне сприяло інтенсифікації другого. Тільки наділивши учнів певним мінімумом загальнопрофесійних знань, можна говорити про самостійне створення учнями різноманітних, оригінальних, творчих

продуктів. Тому в навчальному процесі вчителю необхідно використовувати як творчі завдання, так і репродуктивні [3, 61].

Отже, у процесі систематичного музичного навчання й виховання четвертокласників закладається фундамент всебічного, в тому числі художньо-естетичного розвитку особистості. Від того, які естетичні смаки й потреби формуються в дитині, як розвинеться її здатність до естетичних суджень і оцінок, багато в чому залежить і подальший розвиток особистості, і можливості її удосконалення. Відчуття школярами краси музичного мистецтва не тільки сприяє розвитку подальшого інтересу до музики, але й виховує покоління людей активних, творчо розвинутих, з високим рівнем естетичної ерудиції.

Розуміння вчителем актуальності проблеми розвитку та формування естетичного сприймання, завдань музично-естетичного виховання дітей, пошук шляхів і методів активізації естетичного сприймання молодших школярів допомагає значною мірою вдосконалювати стратегію загального естетичного розвитку молодших школярів засобами впливу музичного мистецтва на емоційну сферу дитини.

### Список використаних джерел

1. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
2. Концепція національного виховання // Рідна школа. – № 6. – 1995. – 25 с.
3. Міshedченко В. В. Методика музичного виховання. Навчальний посібник / В. В. Міshedченко – Глухів, 2004. – 119 с.
4. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Музика: 1-8 класи / Авт. кол. Р. Марченко, О. Ростовський, Л. Хлебникова. – К.: Шкільний світ, 2001. – 238 с.
5. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в початковій школі / О. Я. Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. – 216 с.

### References

1. Vikova ta pedahohichna psykhohohiia: Navch.posib. (2001). O. V. Skrypchenko, L. V. Dolynska, Z. V. Ohorodniichuk ta in. [Age and pedagogical psychology. Tutorial.] – K.: Prosvita, 416 p. [in Ukrainian].
2. Kontsepsiia natsionalnoho vyhovannia. (1995). [Conception of national education]. Ridna shkola. – № 6. – 1995. – 25 p. [in Ukrainian].
3. Mishedchenko V. V. (2004). Metodyka muzychnoho vykhovannia. Navchalnyi posibnyk. [Methods of musical education. Tutorial]. – Hlukhiv, 119. [in Ukrainian].
4. Prohramy dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. Muzyka: 1-8 klasy. (2001) [Programs for comprehensive schools. Music: 1-8 klasy]. Avt. kol. R.Marchenko, O.Rostovskyi, L.Khlebynykova. – K.: Shkilnyi svit, 238 p. [in Ukrainian].
5. Rostovskyi O. Ya. (2000). Metodyka vykladannia muzyky v pochatkovii shkoli [Methods of teaching music at primary school]. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan, 216 p. [in Ukrainian].

### Миshedченко В. В. Особенности музыкального обучения и воспитания учащихся четвертого класса общеобразовательной школы

*В статтє рассмотрена проблема музыкального обучения и воспитания учеников четвертого класса общеобразовательной школы. Проанализированы основные виды деятельности на уроках музыки. Знакомая с музыкальным разнообразием, школьники должны обогатить собственные представления об истории и быте народа, почувствовать глубокую духовную сущность, осознать постоянное взаимообогащение национальных музыкальных культур. Обучение в четвертом классе должно подвести учащихся к осознанию роли музыки, ее места в жизни каждого народа, способствовать более глубокому усвоению таких закономерностей музыкального искусства: связь музыки с жизнью, связь народного и профессионального творчества.*

*Ключевые слова: урок музыки, ученики четвертого класса, программа по музыке, музыкальное обучение и воспитание, виды музыкальной деятельности.*

### **Mishedchenko V. Features of music training and education of the fourth grade pupils of the comprehensive school**

*The comprehensive school is intended to give younger students the basis of musical culture, to raise their love to music, to instill a musical and artistic taste. The main purpose of musical education is to develop the ability of the listener to perceive musical and auditory images through which a person expresses his attitude towards the world, and musical art has these rich possibilities of educational influence.*

*Since the fourth grade is the final stage of elementary education, music lessons should sum up the material of the previous grades, generalize the pupils' musical experience.*

*The teacher conducts the music lessons in the fourth grade in accordance with the program, which is designed for the formation of children's musical culture, is diverse and rich, covers a wide range of issues of musical education.*

*The topics which are included in the music program for the fourth grade have a social orientation, help pupils understand the role of music, its significance in the life of the people and the links between music of different nationalities. These topics help schoolchildren learn features of music art: the unity of forms and content, the mutual influence of folk and professional creativity, etc.*

*Education in the fourth grade must help pupils understand the role of music, its place in the life of people, contribute to a deeper assimilation of such regularities of music art: the connection of music with life, the connection of folk and professional creativity.*

*The main activities at music lessons in the fourth grade are vocal and choral work, listening to music, studying musical literacy, creative activity.*

*During the systematic musical education and training of the fourth-graders, the foundation of a comprehensive, artistic and aesthetic development of a personality is laid.*

*Key words: music lesson, fourth grade pupils, music program, music education and training, types of musical activity.*

Стаття надійшла до редколегії 15.01.2018

УДК 377.018.43:004.738.5

### **Світлана НАКОНЕЧНА**

*аспірантка кафедри теоретичних основ інформатики  
Київського національного педагогічного університету  
імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна  
e-mail: engelblek@ukr.net*

## **ХМАРНИЙ СЕРВІС GOOGLE CLASSROOM У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНОЛОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

*В роботі розглянуто поняття дистанційного навчання, проведено аналіз наукової літератури, стосовно дистанційного навчання студентів коледжу та використання комп'ютерно-орієнтованих систем навчання. Розглянуто переваги хмарних технологій від Google. Розглянуті особливості використання хмарного сервісу Google Classroom у навчальному процесі технологічних коледжів під час дистанційного навчання. Описано практичні завдання, за допомогою яких студенти набудуть вміння створювати облікові записи користувачів, завантажувати до сервісу документи, розміщувати створені документи в Google Classroom. Зроблено висновки та встановлено, що перспектива подальших досліджень полягає у створенні методичної бази дистанційного навчання у технологічних коледжах за допомогою хмарного сервісу Google Classroom.*

*Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, дистанційне навчання, технологічні коледжі, хмарні технології, Google Classroom.*

Кількість навчальних закладів, які використовують інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі, все більше зростає. Не є виключенням і вищі навчальні заклади I–II рівня акредитації, у яких здійснюється підготовка фахівців за спеціальностями освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій, як засобів навчальної діяльності сту-

дентів в системі дистанційного навчання сприяє формуванню інформатичних компетентностей, що є невід'ємною складовою підготовки майбутнього фахівця.

Одним із напрямів розвитку інформаційно-комунікаційних технологій є хмарні сервіси, які почали використовувати з 2008 року. В навчальних закладах України спочатку хмарні сервіси використовувалися як безкоштовні хостинги

поштових служб для студентів і викладачів. На сьогодні одним із відомих хмарних сервісів для навчання студентів є Google Cloud Platform, використання якого дозволяє організувати ефективну взаємодію всіх учасників навчального процесу, спланувати спільну роботу викладачів та студентів, грамотно розподілити навчальний матеріал і забезпечити необхідним програмним забезпеченням для виконання різних навчальних завдань.

Google Cloud Platform для навчальних закладів – це пакет хмарних сервісів, які розміщені на сервері компанії Google, додатки для планування спільної навчальної діяльності, колективної роботи та спілкування викладачів та студентів, публікації навчальних матеріалів, та багато інших інструментів, які необхідні для ефективного функціонування сучасного навчального закладу.

Актуальність обраної теми пов'язана з пошуком більш доступних і простих інформаційно-комунікаційних технологій дистанційного навчання, використання яких забезпечило створення, передавання і зберігання навчальних матеріалів, організації і супроводу навчально-виховного процесу в технологічних коледжах.

Значний внесок у розвиток методики навчання інформатики та створення відповідної методичної системи навчання з використанням комп'ютерної техніки в коледжах, технікумах та училищах зробили: Н. В. Морзе, О. М. Спірін, Ю. В. Триус, М. Л. Бакланова та інші, а можливості використання хмарних сервісів у навчальних закладах досліджують В. Ю. Биков, З. С. Сейдаметова та інші.

Питання стосовно використання інформаційно-комунікаційних систем і технологій в процесі навчання студентів коледжів розглядали Я. В. Галета, Н. Ю. Іщук, О. Е. Корнійчук, М. М. Лукашук, О. С. Требик та інші.

Теоретичні аспекти використання комп'ютерно-орієнтованих систем навчання досліджуються у працях В. Ю. Бикова, М. І. Жалдака, Н. В. Морзе, Ю. С. Рамського, Ю. В. Триуса, З. С. Сейдаметової та інших.

Особливості впровадження хмарних сервісів також досліджують Пітер Мел (Peter Mell), Аліса Келер (Alice Keeler), Тім Гранс (Tim Grance), Ліббі Міллер (Libbi Miller), С. Н. Сейтвелієва, О. О. Гриб'юк та інші.

Метою написання даної статті є розкриття особливостей використання хмарного сервісу Google Classroom у навчальному процесі технологічних коледжів під час дистанційного навчання.

Раніше неможливо було уявити процес навчання студентів без прямого спілкування між студентом та викладачем. З розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, процес навчан-

ня став доступним і тим, хто не в змозі відвідувати заняття, з'явилися можливості здобувати знання і за межами навчального закладу, отримати доступ до навчального матеріалу, додаткових завдань, таблиць, схем, програм, які використовуються у навчанні у найбільш прийнятний час для студента.

Дистанційне навчання реалізується через надання комплексу освітніх послуг, за допомогою спеціалізованого інформаційного освітнього середовища, що базується на засобах обміну навчальними повідомленнями і необхідними матеріалами на відстані [6].

За дистанційного навчання використовується сукупність інформаційних технологій для забезпечення постачання студентів основного обсягу навчального матеріалу; активної взаємодії студентів та викладачів у процесі навчання; надання студентам можливості самостійної роботи із засвоєння навчального матеріалу; а також оцінювання їхніх знань та умінь у процесі навчання [6].

Положення про дистанційне навчання було затверджене Міністерством освіти і науки України від 25.04.2013 року № 466, в якому визначаються основні засади організації та запровадження дистанційного навчання.

У положенні під дистанційним навчанням розуміється індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людиною, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [6].

Використання інформаційно-комунікаційних технологій в умовах дистанційного навчання дозволяє студентам набувати самостійно необхідні знання, уміння та навички, розширює можливості для творчості, неординарного підходу у з'ясуванні виробничих ситуацій. Це якісно нові технології в підготовці майбутніх фахівців, в переході від початкового до вищого рівнів самостійності.

Форма організації навчання – це обмежена в часі та просторі взаємозумовлена діяльність викладача й студента.

Основними формами організації навчання інформатики як загальноосвітньої дисципліни в коледжах є навчальні заняття, самостійна робота та контрольні заходи. На сучасному етапі розвитку освіти широко використовується дистанційна форма навчання.

Для навчання в коледжі актуальним є поєднання лекційно-практичної системи з дистанційною, що уможливує навчання у найсприятливішій для



студентів атмосфері відповідно до індивідуального життєвого ритму, темпу сприйняття й особистісних і освітніх потреб.

У результаті аналізу використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освіті було зроблено висновки, що серед великої кількості електронних засобів навчання, значну перевагу мають використання засобів компанії Google.

У червні 2014 року компанією Google був запущений сервіс Google Classroom, який був розроблений на базі Google Apps. В даний час це перший продукт компанії Google, який призначений виключно для освіти [10].

3. С. Сейдаметова у своїх дослідженнях зазначає, що хмарні технології для ВНЗ від Google мають ряд переваг [8]:

1. Мінімальні вимоги до апаратного забезпечення.
2. Відсутність необхідності мати спеціальне програмне забезпечення.
3. Підтримка всіх операційних систем і клієнтських програм.
4. Можливість використовувати для роботи з документами будь-який мобільний пристрій, через який підтримується робота з мережею Інтернет.
5. Відсутність плати за інструменти Google Apps Education.

Схожим сервісом для освіти звичайно можна назвати LMS Moodle, але для більшості користувачів, особливо для початківців, цей сервіс досить складний у використанні.

Зарубіжні викладачі Аліса Келер та Ліббі Міллер у праці «50 речей, які ви можете зробити з Google Classroom» дають перелік переваг Google Classroom, а саме: просте налаштування, економія часу, організація навчального матеріалу, ефективність навчального процесу, доступність і безпека (відсутність реклами та безкоштовність) [1].

Використання сервісу дозволяє поєднувати процеси навчання, засвоєння та закріплення навчального матеріалу. Використання Google Classroom сприяє підвищенню мотивації до здобуття якісної освіти, дозволяє економити час на підготовку до навчання, а наочність та динамічність навчального матеріалу сприяє кращому його засвоєнню.

У Google Classroom зручно працювати і викладачеві і студентові, оскільки є можливість використовувати інструменти G Suite for Education, використовувати Google Drive, де зберігаються документи, Gmail пошту, Google Docs та інші.

Розглянемо особливості роботи Google Classroom [9]:

1. *Налаштування хмарного сервісу.* Для кожної групи студентів створюється персональний

код, який вони можуть використовувати для входу в навчальний курс. В такому разі, дозволяється користуватися системою без додаткової реєстрації.

2. *Інтеграція з Google Drive* (коли викладач використовує Google Classroom, папка «Клас» автоматично створюється на його диску Google, в якій міститься навчальний матеріал. Для кожної групи створюється своя папка «Клас»).

3. *Організація роботи з навчальним матеріалом для студента.* За використання Google Classroom на диску Google студента створюється папка «Клас», в якій містить навчальний матеріал.

4. *Автоматизація.* Під час створення завдання у вигляді Google-документа на платформі будуть створюватися і поширюватися індивідуальні копії документа для кожного студента в групі.

5. *Термін.* Під час створення завдання викладач вказує термін виконання роботи. Коли студент подає завдання на його документі з'являється статус «Перегляд», викладач точно знає коли робота була виконана.

6. *Робота або виправлення.* Коли студенти приступили до своєї роботи, викладач може забезпечити зворотний зв'язок в той момент, коли студент знаходиться в статусі «Перегляд». Коли робота повертається студентові, він знову перемикається в статус «Редагування» і продовжує роботу над документом.

7. *Зручний огляд.* І викладачі, і студенти можуть бачити всі завдання на головному екрані Google Classroom. Це дозволяє контролювати роботу відразу в кількох класах.

8. *Зв'язок.* Завдяки поєднанню класних оголошень, створених викладачем і інтегрованим можливостям коментування завдань у викладачів і студентів завжди є можливість підтримувати зв'язок і бути освідомленим про виконання кожного завдання.

Розглянемо практичні завдання, за допомогою яких студенти набудуть вміння створювати облікові записи користувачів, завантажувати до сервісу документи, розміщувати створенні документи в Google Classroom.

Першим практичним завданням є створення облікового запису користувача. У відкритому браузері обираємо пункт *Більше варіантів*, потім натискаємо пункт *Створити обліковий запис*, в якому потрібно ввести всі необхідні дані.

Другим завданням є зайти до облікового запису користувача. Натиснувши кнопку *Увійти*, вводимо необхідні дані облікового запису та обираємо кнопку *Далі*. В правій верхній частині нового вікна обираємо за допомогою лівої клавіші мишки додаток Google Classroom.

В третьому завданні необхідно приєднатися до класу, в який потрібно буде завантажити текстовий документ. Для цього в додатку у правій верхній частині знаходимо позначку «+», обираємо позначку *Приєднатися до класу* та вводимо код класу (знаходиться у викладача) та натискаємо *Приєднатися*. Після чого у правій нижній частині знаходимо позначку «+» та обираємо завантажити документ. З'являється вікно, в якому перелічені способи завантаження документа на хмарний сервіс. Натиснути *Завантажити файл з комп'ютера*, де потрібно обрати відповідний документ, натиснути кнопку *Відкрити* та *Завантажити*.

В четвертому завданні пропонується завантажити документ з Google диску. Аналогічно як і в третьому завданні у правій нижній частині знаходимо позначку «+» та обираємо завантажити документ. Обираємо позначку *Мій диск*, після чого у відкритому вікні показані всі документи, які розташовані на Google диску, вибравши необхідний потрібно натиснути позначку *Додати*.

Після завершення практичних завдань потрібно вийти з облікового запису. Для цього в правому верхньому куті натиснути значок позначений літерою «С» та натиснути кнопку *Вийти*.

Використання Google Classroom не зводиться до заміни паперових носіїв навчальних матеріалів, з'являється можливість поєднувати форми

навчання, засвоєння, закріплення навчального матеріалу під час дистанційного навчання. Використання сервісу забезпечує самостійну роботу студентів, дозволяє працювати над загальними документами і проектами, подавати новий матеріал, розміщувати його на ресурсах групи, розміщувати наукові роботи, реферати, презентації та інші письмові завдання, які викладач може з легкістю перевірити і оцінити, проводити перевірку знань, розробку тестових завдань з будь якого предмета за допомогою Google-Форм.

Таким чином використання сервісу дозволяє індивідуалізувати навчальний процес, спрощуючи роботу, сприяє підвищенню мотивації до навчання, економить час підготовки до навчання.

Використання хмарного сервісу Google Classroom у навчальному процесі технологічних коледжів під час дистанційного навчання дає змогу викладачам організувати навчальне середовище, індивідуалізувати навчання і широко використовувати групові форми роботи.

Навчальні матеріали, розміщені на хмарному середовищі, студенти можуть розглядати у будь який час, як для повторення пройденого, так і для вивчення нового матеріалу.

Перспектива подальших досліджень полягає у створенні методичної бази дистанційного навчання у технологічних коледжах за допомогою хмарного сервісу Google Classroom.

### Список використаних джерел

1. Alice Keeler, Libbi Miller 50 Things You Can Do with Google Classroom / Alice Keeler, Libbi Miller // Dave Burgess Consulting, Incorporated. – 2015. – S. 61.
2. Дюлічева Ю. Ю. Хмарні технології у професійній підготовці майбутніх економістів / Ю. Ю. Дюлічева // Інформаційні технології в освіті. – 2014. – Вип. 18.
3. Жалдак М. И. Проблемы информатизации учебного процесса в школах и педагогических университетах / М. И. Жалдак // Омск: Изд-во Ом ГПУ. – 2012. – С. 64-72.
4. Гриб'юк О. О. Перспективи впровадження хмарних технологій в освіті [Електронний ресурс] / О. О. Гриб'юк – Режим доступу до ресурсу <http://lib.iitta.gov.ua>
5. Морзе Н. В. Педагогічні аспекти використання хмарних обчислень [Електронний ресурс] / Н. В. Морзе, О. Г. Кузьмінська // ІКТ в освіті, дослідженнях та індустріальних додатках: інтеграція, гармонізація та трансфер знань. – 2011. – № 9. – С. 20-29.
6. Положення про дистанційне навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua>
7. Смирнова – Трибульская Е. Н. Основы формирования информатических компетентностей учителей в области дистанционного обучения. Монография. – Херсон: Айлант, 2007. – 704 с.
8. Сейдаметова З. С. Облачные сервисы в образовании / З. С. Сейдаметова, С. Н. Сейтвелиева // Информационные технологии в образовании. – 2011. – № 9. – С. 105–111
9. Google Класс [Электронный ресурс] // Справка-Класс. – 2016. – Режим доступа: <https://support.google.com>.
10. Google в освіті [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://blog.google>

### References

1. Alice Keeler, Libbi Miller (2015) 50 Things You Can Do with Google Classroom. Dave Burgess Consulting, Incorporated. [in English]
2. Dyulichева Yu. Yu. (2014) Cloud technologies in the training of future economists. Information technologies in education. Vip. 18 [in Ukrainian]
3. Zhaldak M. I. (2012) Problems of Informatization of the Educational Process in Schools and Pedagogical Universities. Omsk: Publishing House of Om GPU. 64-72 [in Russian]
4. Gribyuk O. O. Prospects of the introduction of cloud technologies in education. Mode of access to the resource <http://lib.iitta.gov.ua> [in Ukrainian]
5. Morse N.V. (2011) Pedagogical Aspects of Using Cloud Computing. ICT in Education, [Research and Industrial Applications: Integration, Harmonization and Transfer of Knowledge]. № 9. 20-29 [in Ukrainian]

6. Regulations on distance learning. Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua> [in Ukrainian]
7. Smyrnova – Trybul'skaya E. N. (2007) Fundamentals of Teaching Computer Teaching in the Field of Distance Learning. Kherson: Aylant. 704 [in Ukrainian]
8. Seidametova Z. S. (2011) Cloud services in education [Information technologies in education]. 105-111 [in Ukrainian]
9. Google Class (2016) Retrieved from <https://support.google.com> [in English]
10. Google in Education (2016) Retrieved from <https://blog.google> [in English]

#### **Наконечна С. Облачный сервис Google Classroom в процессе обучения студентов технологического колледжа в условиях дистанционного обучения**

*В работе рассмотрено понятие дистанционного обучения, проведен анализ научной литературы, относительно дистанционного обучения студентов колледжа и использования компьютерно-ориентованих систем обучения. Рассмотрены преимущества облачных технологий от Google. Рассмотрены особенности использования облачного сервиса Google Classroom в учебном процессе технологических колледжей при дистанционном обучении. Описаны практические задачи, с помощью которых студенты приобретут умение создавать учетные записи пользователей, загружать к сервису документы, размещать созданные документы в Google Classroom. Сделаны выводы и установлено, что перспектива дальнейших исследований заключается в создании методической базы дистанционного обучения в технологических колледжах с помощью облачного сервиса Google Classroom.*

*Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, дистанционное обучение, технологические колледжи, облачные технологии, Google Classroom.*

#### **Nakonechna S. Google Classroom in the study process student's technological College of distance learning**

*The article concept of distance learning is considered, the analysis of scientific literature, concerning the distance learning of college students and the use of computer-oriented systems of training. The benefits of cloud technology from Google are considered. The features of using the Google Classroom cloud service in the process of technological colleges during distance learning are considered. Describes practical tasks by which students will develop their ability to create user accounts, upload documents to the service, place their created documents in Google Classroom. It is concluded that the prospect of further research is to create a methodological basis for distance learning in technological colleges using the Google Classroom cloud service.*

*Keywords: information and communication technologies, distance education, technology colleges, cloud technologies, Google Classroom.*

Стаття надійшла до редколегії 11.02.2018

УДК 378.147:355.233:355.58

**Юлія НЕНЬКО**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
завідувач кафедри іноземних мов Черкаського інституту  
пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля,  
м. Черкаси, Україна  
e-mail: julia18016@ukr.net*

## **ЕТАПИ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З РОЗВИТКУ ГОТОВНОСТІ КУРСАНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДСНС УКРАЇНИ ДО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У статті автор описує підготовку та організацію проведення педагогічного експерименту з розвитку готовності курсантів відомчих вищих навчальних закладів ДСНС України до професійно орієнтованої комунікативної діяльності. Дослідницею представлено методику поетапної реалізації моделі системи професійно орієнтованої комунікативної підготовки майбутніх офіцерів служби цивільного захисту. Обґрунтовано детальну методику кожного етапу формувального експерименту.*

*Ключові слова: курсант; вищий навчальний заклад; професійно орієнтована комунікативна діяльність; готовність; експеримент.*

Проблема підвищення ефективності професійного розвитку фахівців органів та підрозділів ДСНС України не є новою для сучасної педагогічної науки, проте, аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив, що лише окремі питання з означеної проблеми були предметом вивчення вітчизняних та зарубіжних дослідників.

У зазначеному напрямку останнім часом з'явився ряд наукових досліджень, а саме: теорії мовленнєвої діяльності та спілкування (В. Гумбольдт, Л. Виготський, О. Леонтьєв, І. Зимня та інші); методологічні положення побудови навчального процесу у навчальних закладах (М. Левіна, П. Підкасистий, Н. Александров, Т. Ільїна); індивідуалізований, диференційований, особистісно-орієнтований та контекстний підходи до навчання (В. Володько, М. Євтух, О. Вербицький, Л. Кондрашова, Л. Мартіросян, І. Якиманська, М. Кривко та інші).

Метою дослідження є висвітлення методики проведення формувального експерименту.

До формувального експерименту було залучено 211 курсантів (106 у експериментальній групі (ЕГ) та 105 у контрольній групі (КГ)) та 36 викладачів вищих навчальних закладів ДСНС України, а саме: Черкаський інститут пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля Національного університету цивільного захисту України, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, Національний університет цивільного захисту України (м. Харків).

Аналіз даних, котрі були отримані в результаті діагностики початкового рівня сформованості досліджуваного феномену дозволив провести дифере-

нціацію складу курсантів ЕГ та КГ за ознакою недостатньої сформованості тих чи тих професійних знань, умінь та навичок. Це дало можливість урахувати індивідуальні особливості здобувачів освіти при проведенні занять. Групи були однорідні за віком та кількістю учасників. Це гарантувало однакові потенційні можливості для курсантів ЕГ та КГ на початку експериментального дослідження.

Викладачам, що були задіяні до педагогічного експерименту, було надано науково-методичне забезпечення відповідного рівня: програми, опорні конспекти (електронний та/або друкований варіанти), методичні матеріали й рекомендації. Для постійного та своєчасного отримання необхідної інформації про результати психолого-педагогічного впливу на курсантів і його відповідного коригування у ході експерименту широко використовувався зворотній зв'язок.

У КГ процес фахової підготовки майбутніх офіцерів с.ц.з. відбувався за звичним регламентом, не вирізнявся із загальної схеми навчально-виховної роботи і не мав спеціальної спрямованості на формування готовності до професійно орієнтованої комунікативної діяльності. В ЕГ і КГ на вивчення визначеного матеріалу виділялась однакова кількість часу.

Під час проведення формувального експерименту ми, насамперед, орієнтувалися на рекомендації сучасної педагогічної науки щодо методів дослідження, серед яких експеримент розуміється як «дослідження, що проводиться у спеціально організованих умовах, коли дослідник активно втручається у навчально-виховний процес, змі-

ное його відповідно до мети та завдань дослідження, створює умови, які викликають явище, що вивчається, видозмінює низку умов і, таким чином, визначає їхній вплив, установлює закономірності цього явища, вносить нове у побудову навчально-виховного процесу з метою його вдосконалення» [3, 152]. Таке розуміння педагогічного експерименту цілком збігається з нашою дослідницькою метою і завданнями.

На формувальному етапі експериментальної роботи було упроваджено концепцію системи професійно орієнтованої комунікативної підготовки майбутніх офіцерів с.ц.з, науково-методичне забезпечення педагогічної системи та педагогічні умови її реалізації. Концепція передбачала дотримання теоретично обумовлених етапів підготовки, застосування обґрунтованих форм, методів, прийомів роботи, різноманітних завдань. Кожен етап підготовки завершувався контрольними зрізами, які показували динаміку зміни рівнів сформованості готовності до професійно орієнтованої комунікативної діяльності курсантів КГ й ЕГ.

Зупинимось на детальному представленні поетапної реалізації моделі системи професійно орієнтованої комунікативної підготовки майбутніх офіцерів с.ц.з.

**Перший етап – мотиваційно-орієнтаційний** – охоплював роботу на першому курсі навчання у вищих навчальних закладах ДСНС України. На цьому етапі передбачалося формування позитивного ставлення та стійкого інтересу до обраної професії, стимулювання потреби перемінного складу у комунікативній діяльності та їхнього прагнення до самовдосконалення.

Для виконання завдань цього етапу формувального експерименту було реалізовано таку педагогічну умову: формування ціннісного ставлення майбутніх офіцерів с.ц.з. до майбутньої професії. Було передбачено, що зміна соціальної позиції при переході зі шкільного соціуму, зміна способів навчальної діяльності, зміна звичних для школяра зв'язків, відносин і стереотипів поведінки, а також специфіка організаційних засад у вищих навчальних закладах ДСНС України, можуть спричинити формування стійкого негативного ставлення до професії офіцера.

Відтак, на першому етапі формувального експерименту основний акцент було зроблено на позааудиторній роботі з діалоговою взаємодією, яка значно активізує комунікативні можливості курсантів. Щоб використати позааудиторні заняття в максимальній мірі, ми намагались, щоб кожен курсант міг знайти заняття, яке найбільшою мірою відповідає його інтересам і нахилам, а участь у заходах була добровільною.

Розглянемо деякі з форм позааудиторних занять більш детально. Упродовж педагогічного

експерименту було проведено низку *бесід за «круглим столом*, які проходили в кількох формах: бесіди-розповіді, майстер-класи, бесіди-дискусії. Слід відзначити, що варіативний характер бесід за «круглим столом» забезпечував високий рівень мотивації курсантів до цієї форми позааудиторних заходів. Уважаємо, що така форма позааудиторних занять є дуже важливою для формування готовності курсантів до професійно орієнтованої комунікативної діяльності, і забезпечує високий зв'язок між теорією і практикою, оскільки дозволяє курсантам обговорити зі усі нещодавно отримані знання, з'ясувати, якою мірою вони ефективні в практичній діяльності.

Іншою актуальною формою позааудиторних занять став *випуск стінгазети «Курсантський вісник», оформлення стендів, виставок*. Стінна газета представляла інтереси курсантів, її зміст стосувався життя і діяльності взводу в цілому або окремих курсантів. У газеті могли бути окремі замітки, які стосуються офіцерів, викладачів, ветеранів служби (привітання, позитивний приклад тощо), однак, розміщувати замітки або статті критичного характеру було заборонено.

У процесі професійно орієнтованої комунікативної підготовки фахівців у сфері цивільного захисту доцільним є використання *інтернет-технологій*, застосування яких передбачає, насамперед, використання можливостей інтернет. Послугування інструментарієм інтернет-технологій уможливорює створення мовного середовища для вироблення навичок комунікативної поведінки особистості в глобальному інформаційному просторі залежно від певної ситуації [2, 349].

Оскільки в царині професійної комунікації все більше документації передається в електронному вигляді, а найбільш поширеними, безперечно, є електронна пошта та поштові реєстри, інтернет-телефонія, онлайн спілкування, у ході дослідження запроваджено завдання, спрямовані на розвиток навичок роботи курсантів за цим аспектом, навчання курсантів мережевому етикету, правилам поведінки в інформаційному просторі.

За умови комп'ютерних комунікацій, професійно орієнтований діалог перетворюється на засіб міжнародної та міжкультурної комунікації, тому що може залучити будь-якого фахівця до спільного вирішення проблеми. Крім того, особливим складом органів та підрозділів ДСНС України все частіше використовуються інтернет-технології для проведення нарад, відеоконференцій, у тому числі наукових, вирішення поточних виробничих питань, що потребують обговорення, дискусії тощо [2, 281–282]. Тому доречним вважаємо формування у курсантів інформаційно-пошукових комунікативних вмінь: пошук фахової інформації, робота з сайтами бібліотек та ін.

Серед прогресивних і цікавих методів навчання професійно орієнтованих дисциплін з елементами професійно орієнтованої комунікативної діяльності варто уваги *ігровий метод*. Використання навчально-рольових ігор професійного спрямування у межах нашого експерименту дозволило забезпечити активну участь кожного курсанта, стимулювати мовне спілкування, сприяти формуванню інтересу до майбутньої професії, потреби у спілкуванні і прагнення до самовдосконалення.

Ефективним завданням на заняттях із фахових дисциплін є *перегляд відеосюжетів* на тему, що вивчається. Звичайно, робота з відео на заняттях не повинна бути розвагою та забирати весь обсяг часу, запланованого для навчання. Відео потрібно застосовувати доцільно й умотивовано. Доцільно застосовувати не тільки перегляд відеосюжетів, а й низку завдань, що передбачають більш ретельне опрацювання теми.

Важливим на першому етапі формувального експерименту вважаємо *читання професійно орієнтованої літератури*. Ми вважаємо, що вже на першому етапі навчання необхідно включати в процес професійно орієнтованої комунікативної підготовки текстовий матеріал для читання, пов'язаний з майбутньою професійною діяльністю курсанта. Перевага такого підходу видається нам доцільною, оскільки це дозволить вже на першому курсі вивчати конкретну професійну лексику.

Перший етап реалізації моделі системи професійно орієнтованої комунікативної підготовки майбутніх офіцерів с.ц.з. крім описаних вище форм, методів і прийомів передбачав також запровадження спеціального курсу «Основи професійно орієнтованої комунікативної діяльності офіцера служби цивільного захисту». Спецкурс складався з 30 годин (1 кредит), із яких 12 годин лекцій, 12 годин практичних занять і 6 годин відведено на самостійну роботу. Кожне аудиторне заняття складається з двох частин: теоретичної та тренінгово-практичної, побудованої на засадах комунікативних технологій. Змістову основу авторського спецкурсу склали суміжні наукові дисципліни, що ґрунтуються на положеннях: теорії комунікацій, основ культури мовлення, ділової української мови та психології спілкування.

**Другий етап – когнітивний** – охоплював період фахової підготовки на другому та третьому курсі навчання. У цей час майбутні офіцери здобувають знання, вміння та навички, пов'язані з професійною діяльністю. З розширенням кола уявлень про майбутню професію у курсантів зростає потреба в отриманні нових знань, а також сформувалася потреба в діяльності, що була б максимально наближена до професійної. У ході фахової підготовки розвивалися та формувалися професійні риси характеру офіцера с.ц.з.: цілесп-

рямованість, активність, потреба в досягненнях, відповідальність за доручену справу тощо.

Відповідно до мети нашого дослідження в межах експерименту було здійснено реалізацію такої педагогічної умови, як-то оптимізація навчального процесу шляхом запровадження активних та інтерактивних методів навчання. Погоджуємося з Т. Головачук, що означені методи навчання характеризуються підвищеним ступенем мотивації, прямим і зворотним зв'язком курсантів із викладачами, високою активністю розумової та професійно орієнтованої комунікативної діяльності [1].

При аналізі програмного змісту навчальних дисциплін ми прийшли до висновку, що цілеспрямовано, як комплексний курс навчання, професійно орієнтована комунікативна підготовка перемінного складу не знайшла відображення в жодній з дисциплін, окрім «Української мови (за професійним спрямуванням)». Вищезазначене зумовило необхідність корегування змісту навчальних програм із дисциплін обов'язкового циклу та розширення їх змісту за рахунок уведення додаткових тем, що посилять практичну комунікативну складову загальної професійної підготовки та сприятиме формуванню готовності до професійно орієнтованої комунікативної діяльності.

Дослідження вказало на доцільність проведення фахової професійно орієнтованої комунікативної підготовки перемінного складу ДСНС України у вищих навчальних закладах з урахуванням особистісно орієнтованих, діяльнісних підходів. Оскільки багато робочого часу офіцерів с.ц.з. йде на виконання професійних обов'язків у сфері міжособистісного спілкування, необхідним є опанування курсантами знань морально-етичних норм і правил професійної комунікативної діяльності, способів, методів і прийомів організації комунікативної взаємодії. Досягненню намічених цілей сприяло широке застосування *тренінгів комунікативної компетентності, технологій колективної розумової діяльності*, як-то: «навчальні дискусії», метод «мозкового штурму» або «брейнстормінг», «відкриті обговорення», «навчальні партнери» та ін., *опрацювання термінологічного словника*.

Із метою вдосконалення професійно орієнтованої комунікативної підготовки розроблено і впроваджено навчально-методичний комплекс дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». Навчальний матеріал дисципліни містив розгляд і відтренування таких аспектів когнітивного і діяльнісного критеріїв, як: знання основних понять, видів та функцій комунікативної діяльності, уміння встановлення, підтримки, переривання контакту, побудова й аргументація в усному повідомленні, ведення навчально-наукової комунікативної діяльності тощо. На досяг-

нення мети спрямовані наступні форми навчальної активності у рамках практичних занять: інформаційне повідомлення, представлення (когось/себе), привітання, презентація, вправа-гра, «мозковий штурм», рольова гра, вправи на отримання зворотного зв'язку, писемне мовлення тощо.

Новим і, на перший погляд, таким, що випадає з системи традиційної комунікативної професійної підготовки, є курс *тренінгів комунікативної компетентності*. Мета зазначених тренінгів: сприяти осмисленню курсантами сутності комунікативного процесу, подолання міжособистісних бар'єрів комунікативної діяльності; забезпечити набуття вміння та навичок ефективної комунікативної діяльності.

Упродовж останніх років успішно розвиваються технології *технології колективної розумової діяльності*, які реалізувались у межах формувального експерименту за допомогою *активних та інтерактивних методів навчання* («навчальні дискусії», метод «мозкового штурму» або «брейн-стормінг», «відкриті обговорення», «навчальні партнери», ситуативні, ділові ігри, дискусії, робота в групах, «мозковий штурм» тощо).

Широкого застосування набули *рольові ігри*. Урахувавши той факт, що у сучасній практичній діяльності у сфері цивільного захисту існує серйозна проблема, що виникає у зв'язку з різницею між очікуваннями курсантів від майбутньої роботи та дійсністю, під час вивчення спеціальних навчальних дисциплін було використано рольові ігри, що дають змогу максимально наблизити навчальний процес до практичної діяльності майбутніх вогнеборців.

У процесі рольової гри увага акцентувалася на розвитку вміння курсантів швидко реагувати на ситуацію, на зміни в ній. Курсанти дістали змогу застосувати свої знання, вміння та навички в практичній діяльності, оцінити власні можливості, проаналізувати свою поведінку та в подальшій реальній практичній діяльності врахувати допущені помилки.

Таким чином, на другому етапі формувального експерименту було використано цілий арсенал форм, методів, прийомів та засобів, які були спрямовані, перш за все, на здобуття майбутніми офіцерами комунікативних знань та активізацію включення курсантів у професійно орієнтовану комунікативну діяльність.

**Третій – діяльнісний – етап** передбачав набуття курсантами уміння встановлювати та підтримувати необхідні контакти із суб'єктами професійної діяльності, розвиток їх уміння розв'язувати конфлікти та був спрямований на навичок оперування нормами і ритуалами наукової комунікативної діяльності.

Цей етап формувального експерименту охоплював період, який збігається з четвертим курсом

навчання курсантів у вищих навчальних закладах ДСНС України.

Для виконання завдань цього етапу формувального експерименту було реалізовано таку умову: суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників навчального процесу. Впровадження зазначеної умови відбувалося під час індивідуальної й сумісної наукової-дослідної діяльності перемінного складу.

Професійна діяльність офіцерів с.ц.з. здійснюється у постійній взаємодії з людьми. Розуміння цього факту обумовило необхідність розглянути навчальний процес з тієї позиції, що формування досвіду професійно орієнтованої комунікативної діяльності курсантів частково відбувається ще під час професійної підготовки у вищому навчальному закладі протягом їх взаємодії у межах навчального середовища. Відтак, забезпечити ефективну підготовку майбутніх офіцерів до професійно орієнтованої комунікативної діяльності можливо, якщо спрямувати навчальну діяльність на суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників освітнього процесу.

Суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладачів і курсантів ми організували таким чином, щоб максимально мобілізувати можливості майбутніх офіцерів с.ц.з., розширити спектр їх активної позиції. Професійно орієнтована комунікативна підготовка курсантів відбувалася в умовах вільного й продуктивного використання навчального матеріалу. Такий підхід забезпечував принцип зворотного зв'язку під час суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і курсантів і надавав можливість скоординувати діяльність групи в цілому та особистості зокрема у разі невідповідності мети й результату.

Відправним пунктом для реалізації нашого задуму були індивідуальна й сумісна науково-дослідна діяльність курсантів. Уважаємо, що науково-дослідна робота тісно пов'язана з професійно орієнтованою комунікативною діяльністю, оскільки передбачає наявність не лише певних показників до наукової роботи (критичне мислення, уміння творчо осмислювати, потреба в нових теоретичних знаннях, здатність самостійно аналізувати), а й уміння узагальнювати, опрацьовувати та транслювати одержану інформацію, виступати на нарадах, зборах, конференціях, «круглих столах», робити повідомлення для преси тощо.

Індивідуальну форму науково-дослідної діяльності ми розглядали як таку, що враховує індивідуальні можливості особистості, її потреби, інтереси. Сумісна науково-дослідна робота здійснюється шляхом залучення декількох курсантів, групи, колективу, сформованого з декількох груп до розв'язання професійно спрямованих завдань. Упровадження науково-дослідної діяльності здійснювалось за допомогою таких методів: метод проектів, виконання індивідуальних завдань (написання есе, статті, тез доповідей, конкурсної

роботи), участь у олімпіадах, «круглих столах», конференціях тощо.

Зазначимо, що у ході реалізації третього етапу педагогічної моделі формувального експерименту відбулося становлення індивідуально стилю професійно орієнтованої комунікативної діяльності курсантів, майбутні фахівці пожежно-рятувальної служби мали змогу набутися та вдосконалити вміння встановлювати та підтримувати необхідні контакти із суб'єктами професійної діяльності, вміння розв'язувати конфлікти, здобули

досвід оперування нормами і ритуалами науково-комунікативної діяльності.

Висновки. Вважаємо, що впровадження розглянутих етапів формувального експерименту може забезпечити інтенсивний розвиток усіх виокремлених компонентів готовності офіцера до професійно орієнтованої комунікативної діяльності. Варто зазначити, що виокремлені етапи є досить відносними, вони не вичерпують усіх можливостей навчально-виховного процесу і не повною мірою враховують індивідуальні особливості кожного курсанта.

### Список використаних джерел

1. Головачук Т. І. Інноваційний підхід при проведенні лекційного заняття [Електронний ресурс]. / Т. І. Головачук. – Режим доступу: [http://chtei-knteu.cv.ua/herald/content/download/archive/2011/v2/NV-2011-V2\\_68.pdf](http://chtei-knteu.cv.ua/herald/content/download/archive/2011/v2/NV-2011-V2_68.pdf) – Назва з екрана.
2. Павленко О. О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Павленко Олена Олександрівна. – Дніпропетровськ, 2010. – 560 с.
3. Симонов В. П. Педагогический менеджмент : 50 ноу-хау в области управления образовательным процессом / В. П. Симонов. – М., 1997. – 264 с.

### References

1. Holovachuk, T. I. *Innovatsiynyy pidkhid pry provedenni lektsiynoho zanyattya [Innovative approach during lecture lesson]*. Retrieved from [http://chtei-knteu.cv.ua/herald/content/download/archive/2011/v2/NV-2011-V2\\_68.pdf](http://chtei-knteu.cv.ua/herald/content/download/archive/2011/v2/NV-2011-V2_68.pdf). [in Ukrainian].
2. Pavlenko O. O. (2010) *Formuvannya komunikativnoi kompetentsiyi fakhivtsiv mytnoyi sluzhby v systemi nepererвної profesiynoi osvity [Formation of the communicative competence of customs service specialists in the system of continuous vocational education]*. Doctor's thesis. Dnipropetrovsk [in Ukrainian].
3. Simonov V. P. (1997). *Pedagogicheskiy menedzhment : 50 nou-khau v oblasti upravleniya obrazovatel'nyim protsessom [Pedagogical management: 50 know-how in the management of the educational process]*. Moscow, 264 [in Russian].

#### **Ненько Ю. П. Этапы формирующего эксперимента по развитию готовности курсантов высших учебных заведений ГСЧС Украины к профессионально ориентированной коммуникативной деятельности**

*В статье автор описывает подготовку и организацию проведения педагогического эксперимента по развитию готовности курсантов ведомственных высших учебных заведений ГСЧС Украины в профессионально ориентированной коммуникативной деятельности. Исследовательницей представлена методика поэтапной реализации модели системы профессионально ориентированной коммуникативной подготовки будущих офицеров службы гражданской защиты. Обосновано подробную методику каждого этапа формирующего эксперимента.*

*Ключевые слова:* курсант; высшее учебное заведение; профессионально ориентированная коммуникативная деятельность; готовность; эксперимент.

#### **Nenko Y. P. Stages of the forming experiment on the development of readiness of cadets of higher educational establishments of the State Emergency Service of Ukraine for professionally oriented communicative activity**

*In the article the author describes the preparation and organization of the pedagogical experiment on the development of readiness of cadets of higher educational establishments of the State Emergency Service of Ukraine for professionally oriented communicative activity.*

*211 cadets were involved in the forming experiment) and 36 teachers of higher education institutions of the SES of Ukraine. Analysis of the data obtained as a result of the diagnostics of the initial level of the formation of the investigated phenomenon allowed to differentiate the composition of cadets of the experimental and control groups due to the lack of formation of the phenomenon under study.*

*Teachers involved in the pedagogical experiment were provided with scientific and methodological support of the appropriate level: programs, reference notes (electronic and / or printed versions), methodological materials and recommendations.*

*The first stage – motivational-orientational – covered the first year of study of cadets and was intended to form a positive attitude and stable interest of cadets in the chosen profession, to stimulate their need in communicative activities and their desire for self-improvement.*

*The second stage – cognitive – covered the second and third year of study. Future officers acquired knowledge, skills and skills related to professional activities.*

*The third stage – activity – envisaged the acquisition of cadets' ability to establish and maintain necessary contacts with the subjects of professional activity, the development of their ability to resolve conflicts and was directed at the skills of operating norms and rituals of scientific communicative activity.*

*Key words:* cadet; higher education institution; professionally oriented communicative activity; readiness; experiment.

Стаття надійшла до редколегії 07.02.2018



УДК 613+373.2

### **Вікторія НЕСТЕРЕНКО**

*доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри дошкільної педагогіки Державного закладу  
«Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна  
e-mail: nv.od.ua@gmail.com*

### **Руслан БЕДРАНЬ**

*кандидат педагогічних наук,  
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна  
e-mail: sandavak27@gmail.com*

## **ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*У статті подано аналіз наукових досліджень щодо виховання культури та формування здоров'язбережувальних компетенцій і здорового способу життя дітей дошкільного віку. Зокрема проаналізовано дослідження сучасних вчених в різних напрямках, як-от: валеологічне виховання дітей; виховання здорового способу життя у дітей дошкільного віку; розвиток здоров'язбережувальної компетентності у дошкільників; розвиток культури здоров'я дітей дошкільного віку. Наголошено, що проведений аналіз наукових досліджень щодо умов діяльності, спрямованої на формування культури здоров'я та основ здорового способу життя свідчить про те, що науковці акцентують увагу на змісті підготовленої для дітей інформації, створенні відповідного середовища та здійсненні співпраці педагогів і батьків.*

*Ключові слова: культура здоров'я, діти дошкільного віку, культура здоров'я дітей, здоров'язбережувальні компетенції, здоровий спосіб життя дітей.*

У наш час категорія здоров'я набула особливої актуальності, трансформувавшись у глобальну проблему існування людської цивілізації, зумовивши перегляд ставлення населення до власного здоров'я та впровадження в життя оздоровчої ідеології. Основа таких змін – у формуванні природовідповідних життєвих позицій людини, починаючи з дошкільного віку, щодо світу, самої себе і власного здоров'я, тобто, висловлюючись категоріями культурологічної парадигми освіти, у формуванні культури здоров'я.

У сучасній дошкільній освіті акцентується здебільшого на активності дорослого щодо забезпечення відповідних умов для збереження здоров'я дошкільників. Роль дитини у збереженні власного здоров'я певною мірою знівельована. Така ситуація потребує розробки сучасних методик, що сприятимуть формуванню у дітей ціннісних орієнтацій, навичок поведінки, зорієнтованих на збереження власного здоров'я, вміння аналізувати й вирішувати різноманітні життєві ситуації з позиції збереження здоров'я, зокрема культури здоров'я дошкільників.

Проблема здоров'я в дітей дошкільного віку сьогодні розглядається через: формування валеологічної культури і культури здоров'я (Г. Апанасенко, В. Бобрицька, М. Болотова, О. Бондаренко,

Є. Булич, Є. Вайнер, М. Гончаренко, В. Горащук, С. Кириленко, С. Коренева, Г. Кривошеєва, В. Нестеренко, П. Плахтій, І. Поташняк, Н. П'ясецька, О. Савченко, С. Свириденко, Є. Чернишова, Т. Шаповалова, Б. Шиян та ін.), надання дітям знань про основи здоров'я (Л. Лохвицька, С. Юрочкіна та ін.), формування ціннісного ставлення до власного здоров'я (Т. Андрющенко, Г. Беленька, О. Богініч, А. Богуш, М. Машовець та ін.), особливості виховання фізичного здоров'я (О. Богініч, Е. Вільчковський, Л. Волков, Н. Денисенко, О. Дубогай, М. Єфіменко, Н. Лісневська, С. Петренко, О. Потужний, Л. Сварковська, Ю. Шевченко та ін.), забезпечення основ здорового способу життя (Н. Андреева, Т. Бабюк, Н. Бикова, Л. Касьянова, Т. Овчиннікова, А. Ошкіна, О. Перевертайло та ін.), професійну підготовку майбутніх вихователів до освітньо-оздоровчої роботи з дітьми дошкільного віку (Н. Денисенко, Л. Зданевич, Т. Книш, Н. Кот, Н. Маковецька, В. Нестеренко та ін.).

Метою статті є аналіз різних аспектів виховання культури здоров'я та формування здоров'язбережувальних компетенцій і здорового способу життя дітей дошкільного віку.

Зазначимо, що різні аспекти виховання культури здоров'я та формування здоров'язбережувальних компетенцій і здорового способу життя дітей

дошкільного віку досліджувалися сучасними вченими в різних напрямках, як-от: валеологічне виховання дітей (О. Тихомірова, С. Юрочкіна); виховання здорового способу життя у дітей дошкільного віку (О. Іванашко, Л. Касьянова, А. Ошкіна); розвиток здоров'язбережувальної компетентності у дошкільників (Т. Андрющенко, Л. Кузнецова) та ін.; розвиток культури здоров'я дітей дошкільного віку (Т. Каменська, М. Мелічева).

Розглянемо більш докладно результати досліджень у контексті виховання культури здоров'я дітей дошкільного віку.

Так, у роботі С. Юрочкіної [10] розкриваються зміст і методика валеологічного виховання дітей старшого дошкільного віку. Автор доводить, що особливість валеологічного виховання полягає в безперервності цього процесу. Зазначається, що рівень і тривалість життя людини визначаються моделлю поведінки, що формується в дитинстві. Автор підкреслює, що сучасна практика роботи закладів освіти і зокрема, дошкільних навчальних закладів, переважно зорієнтована на формування культурно-гігієнічних навичок і не забезпечує цілком необхідний рівень знань, умінь та навичок дітей щодо культури здорового способу життя. На думку автора, основною причиною цього є недостатній рівень професійної підготовки педагогічних кадрів, відсутність цілеспрямованої роботи з валеологічного виховання дітей дошкільного віку. Наголошується на тому, що ефективність валеологічного виховання дітей дошкільного віку забезпечується: фаховою підготовкою вихователів з означеної проблеми; створенням гігієнічних і матеріальних умов у дошкільному закладі; валеологічною освітою батьків та створенням відповідних умов у сім'ях, які виховують дітей; взаємодією педагогічного колективу, медичного персоналу дошкільного закладу та сім'ї у розв'язанні валеологічних навчально-виховних завдань [10].

Розробка моделі формування валеологічної культури дітей старшого дошкільного віку та визначення педагогічних умов її реалізації в дошкільному навчальному закладі було предметом дослідження О. Тихомірової [9]. Формування валеологічної культури автор розглядає як цілеспрямований процес зміни уявлень, знань і поведінки старших дошкільників у ставленні до себе, свого здоров'я, а також у ставленні до людей і їхнього здоров'я в результаті впливу на них педагогів ДЗО і батьків за заздалегідь спроектованою моделлю та адекватними заходами і прийомами впливу [9, с. 11]. О. Тихомірова наголошує, що психолого-педагогічними умовами формування валеологічної культури старших дошкільників є: наявність чітко спланованих освітньо-виховних

завдань; системність і систематичність поставлених освітньо-виховних завдань, форм і методів їх вирішення; ілюстративно-демонстративна оснащеність; особистісно зорієнтоване, гуманне спілкування вихователя з дітьми; поліморфність реалізації освітньо-виховних завдань: індивідуальні, групові, колективні форми роботи з дітьми; контроль і корекція при вирішенні поставлених завдань; принцип співробітництва педагогічного та батьківського колективів; використання рольових ігор; «занурення» дитини в конкретну пізнавальну проблему з метою формування найбільшої кількості позитивних реакцій; організація пізнавальної діяльності дитини. Дотримання цих умов у педагогічному процесі, стверджує автор, дозволяє позитивно змінити інтелектуальну, мотиваційно-потребнісну, емоційну сфери дитини, які суттєво впливають і на подальший саморозвиток дитини, і на вдосконалення педагогічного процесу в цілому [9, 14–15]. Зауважимо, що у визначених психолого-педагогічних умовах спостерігається неоднозначне вживання автором термінів «умова», «методи», «форми роботи», «принципи».

Психологічні особливості усвідомлення здорового способу життя дітьми дошкільного віку стали предметом дослідження О. Іванашко [3]. Психологічний зміст усвідомлення здорового способу життя в дошкільному віці, за словами вченої, представлено, з одного боку, у вигляді конкретного буття дитини з усіма його особливостями та мотиваційними векторами взаємозв'язку в реальному житті, з іншого – як внутрішня позиція особистості дошкільника. На думку вченої, результатом усвідомлення здорового способу життя в дошкільному віці є засвоєння соціального значення предметів та явищ дійсності, моральних основ поведінки і спілкування. Мотиваційне забезпечення вчинків дитини визначається ідентифікаційними механізмами міжособистісної взаємодії через виділення та розуміння складних інтегрованих «картин» поведінки інших людей; відтворення усвідомлених моделей поведінки; вироблення власних стандартів поведінки і понять [3, 13].

Поданий у дослідженні психологічний матеріал дозволив автору розглянути феномен здорового способу життя в дошкільному віці через особливості мотиваційно-ідентифікаційної детермінації поведінки дитини, що визначалися такими показниками: прийняття дитиною вимог здорового способу життя; наслідування конкретних зразків ведення здорового способу життя як елемента поведінки групи, до якої належить дитина; демонстрація дотримання вимог здорового способу життя в різних ситуаціях спілкування та життєдіяльності.

Заслугує уваги той факт, що усвідомлення дошкільниками здорового способу життя автор розглядає в єдності кількох структурних компонентів, а саме:

- когнітивного, що включає розуміння вимог здорового способу життя через аргументоване представлення його основних елементів; наявність понять, які вказують на особистісні якості та елементи міжособистісної взаємодії людини у здоровому способі життя і самостійну побудову образу результату дотримання принципів здорового способу життя;
- емоційного, що виявляє перевагу позитивної емоційної настанови на здоровий спосіб життя через переживання почуття відповідальності в дотриманні здорового способу життя, яка формується у взаємодії з однолітками та дорослими; узагальнені емоційні переживання передбачення результатів дотримання здорового способу життя дитиною і значущими іншими;
- оцінно-вольового, що включає функціонування вольової поведінки, яка проявляється в довільності, та критичність суджень, що характеризує здатність дитини до реалізації сформованої позиції щодо здорового способу життя [3, 15]. Реалізація комплексу діагностичних процедур дозволила О. Іванашко з'ясувати особливості усвідомлення здорового способу життя дошкільниками та виділити певні рівні в усвідомленні здорового способу життя, що властиві дитині в цьому віці.

Л. Касьянова довела дієвість у процесі формування уявлень про здоровий спосіб життя у старших дошкільників таких педагогічних умов, як: урахування вікових особливостей дітей старшого дошкільного віку; забезпечення комплексного підходу до відбору змісту соціальних, біологічних і екологічних уявлень про здоровий спосіб життя [5]. Змістом уявлень дошкільників про здоровий спосіб життя, учена уважає такі, що відображають об'єктивну залежність здоров'я від способу життя, навколишнього соціально-екологічного середовища і націлюють дитину на гармонійні відносини з навколишнім середовищем та активне ставлення до свого здоров'я [5, 12]. Педагогічна технологія формування у старших дошкільників уявлень про здоровий спосіб життя передбачає поетапне формування уявлень у такій послідовності: від поняття «здоров'я» і «спосіб життя людини» – до розуміння залежності здоров'я і способу життя від стану соціально-екологічного довколишнього середовища, потім – до поняття «здоровий спосіб життя» і усвідомлення здорового способу життя, як основи збереження та зміцнення здоров'я [5, 12].

Предметом дослідження А. Ошкіної було обрано педагогічні умови формування основ здорового способу життя у старших дошкільників. Автором доведено, що ефективність формування основ здорового способу життя у старших дошкільників забезпечується такими педагогічними умовами, як-от: організація і насичення видів діяльності інформацією про основи здорового способу життя та формування на цій базі емоційно-позитивного ставлення до цього процесу; розширення предметно-просторового середовища для засвоєння дітьми способів ведення основ здорового способу життя; здійснення співпраці дошкільного навчального закладу і сім'ї, що ґрунтується на єдності виховного впливу [8, 6]. Поняття «основи здорового способу життя у старших дошкільників», автор розуміє як наявність знань і уявлень про елементи здорового способу життя (дотримання режиму, гігієнічних процедур, рухової активності), позитивне емоційне ставлення до даних елементів і вмінням реалізовувати їх в поведінці і діяльності доступними для дитини способами (чистити зуби, мити руки, робити зарядку) [8, 82]. Учена наголошує, що формування основ здорового способу життя у старших дошкільників можливо в силу їхніх психофізіологічних особливостей: розвиваються образні форми пізнання навколишнього світу, що свідчить про готовність дітей опанувати різноманітними відомостями про елементи здорового способу життя (від конкретних понять до їх зв'язків); готовність оперувати уявленнями значно розширює межі пізнання елементів здорового способу життя (дотримання режиму, гігієнічних процедур, рухової активності); діяльність дітей спрямовується із підпорядкуванням мотивів (з віком відбувається інтенсивне засвоєння мотивів, характерних для діяльності дорослих); змінюється емоційна сфера (від ситуативності і нестійкості до регуляції) тощо. Психофізіологічні особливості дітей, на думку вченої, охоплюють когнітивну, емоційну, мотиваційну, поведінкову сфери і служать психологічним фундаментом для розуміння основ здорового способу життя у старших дошкільників та обґрунтування процесу їх формування [8, 82].

Процес розвитку здоров'язбережувальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку виступив предметом дослідження Л. Кузнецової [6], яку автор розуміє як інтегративну якість особистості дитини, сукупність знань про людину та її здоров'я, здоровий спосіб життя, мотиви, що мають еколого-охоронну спрямованість у ставленні до себе і довкілля, спонукають дитину до ведення здорового способу життя, потребу в освоєнні способів збереження свого здоров'я,

зорієнтованих на самопізнання і самореалізацію [6, 9–10]. Автор наголошує, що зміст формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей є інтеграцією соціально-екологічних, валеологічних знань, ціннісного ставлення до свого здоров'я з урахуванням принципів гуманізації, свободи і самостійності, індивідуалізації, діалогічності, регіональності тощо [6, 9–10]. Водночас у дослідженні не визначено види компетенцій, як складників сформованості здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку.

Предметом дослідження Т. Андрющенко виступили зміст, форми, засоби, методи формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей дошкільного віку. Мета дослідження полягала в обґрунтуванні й апробації теоретико-методологічних і концептуальних засад, експериментальної методики та педагогічних умов формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей дошкільного віку на засадах компетентнісного, аксіологічного, культурологічного та особистісно-діяльнісного підходів. Автором наголошується, що формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей дошкільного віку буде ефективним, якщо здійснюватиметься в межах цілісної побудови навчально-виховного процесу дошкільного навчального закладу відповідно до моделі формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей дошкільного віку і визначених педагогічних умов: наявність позитивної мотивації дітей на здоровий спосіб життя; насичення здоров'язбережувальним змістом різних видів діяльності дітей з урахуванням їхніх вікових особливостей; забезпечення в дошкільному навчальному закладі розвивального здоров'язбережувального середовища [1, 8]. Під «здоров'язбережувальною компетентністю дітей дошкільного віку» Т. Андрющенко розуміє суб'єктивну категорію, що передбачає свідоме прагнення дитини до здорового життя, наявність сукупності знань про здоров'я та чинники його збереження, сформованість здоров'язбережувальних життєвих навичок і здатність до їх адекватного використання у відповідних життєвих ситуаціях [1, 67]. Діяльність із формування здоров'язбережувальної компетентності, на думку автора, передбачає поглиблену роботу з дітьми в дошкільний період їхнього життя на основі набуття ними здоров'язбережувальної компетенції, заявленої в Базовому компоненті дошкільної освіти; формування у дітей позитивної мотивації до збереження здоров'я; системи знань про здоров'я та чинники його збереження; життєвих навичок, що сприяють збереженню фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я. Робота має відбуватися з урахуванням

вікових і психологічних особливостей, а також життєвого досвіду дітей [1, 67].

У процесі роботи Т. Андрющенко було з'ясовано, що для успішного управління процесом формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей дошкільного віку необхідно використовувати такі загально-дидактичні і конкретно-дидактичні принципи, як-от: принцип мотиваційного забезпечення навчально-виховного процесу, принцип співробітництва, принцип індивідуалізації та диференціації, принцип комфортності, принцип свідомості та активності, принцип удосконалення життєвих навичок, принцип наступності і неперервності [1, 392]. Доведено, що дієвим засобом підвищення ефективності формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей дошкільного віку є спеціально розроблена експериментальна методика її формування на основі здоров'язбережувальних життєвих навичок, яка забезпечила змістово-методичний аспект формування таких життєвих навичок: раціонального харчування, рухової активності, санітарно-гігієнічні навички, навички дотримання режиму діяльності та відпочинку (сприяють фізичному здоров'ю); ефективного спілкування, співчуття, поведінки в умовах тиску, спільної діяльності (сприяють соціальному здоров'ю); навички самоусвідомлення та самооцінки, аналізу проблем та прийняття рішень, самоконтролю, успішного досягнення мети (сприяють духовному та психічному здоров'ю) [1, 393].

Визначено логічним поетапне розгортання моделі формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей дошкільного віку з виокремленням мотиваційно-стимулювального, освітньо-змістового і операційно-процесуального етапів, з використанням на кожному з них конкретного комплексу форм, методів, засобів, представлених в експериментальній методиці. Підтверджено, що на мотиваційно-стимулювальному етапі була розвинута мотиваційно-ціннісна сфера дошкільників. Відбулося цілеспрямоване формування у дітей ставлення до здоров'я, як до життєво важливої цінності, свідомого прагнення бути здоровими, дотримуватися здорового способу життя, набувати життєвих навичок, що сприяють фізичному, соціальному, психічному і духовному здоров'ю. На освітньо-змістовому етапі відбулось оволодіння дітьми необхідними і доступними знаннями про основи здоров'я та чинники його збереження, теоретичними основами здоров'язбережувальних життєвих навичок, забезпечено насичення здоров'язбережувальним змістом різних видів діяльності дітей. На операційно-процесуальному етапі були активізовані та

закріплені здоров'язбережувальні життєві навички в спеціально створеному розвивальному здоров'язбережувальному середовищі дошкільного навчального закладу. Дослідженням підтверджено, що організація здоров'язбережувального середовища у трьох площинах, як-от: особистісній, організаційній і предметно-просторовій сприяє формуванню здоров'язбережувальної компетентності в дітей дошкільного віку [1, 393].

Метою дослідження Т. Каменської було розробити педагогічну систему, що забезпечить розвиток культури здоров'я дітей старшого дошкільного віку в дошкільному навчальному закладі [4, 5]. Автор наголошує, якщо життєдіяльність дітей старшого дошкільного віку має здійснюватися в рамках педагогічної системи, яка базується на таких положеннях: мотиви, цілі, принципи відбору змісту і його технологічного втілення розглядаються як єдина цілісність (система), спрямована на розвиток культури здоров'я дітей; освітнє середовище ДНЗ має розвивальний характер як результат забезпечення його безпеки, екологізації і валеологізації, а освітній процес ґрунтується на ключових ідеях педагогіки здоров'я; педагогічні технології взаємодії учасників освітнього процесу (батьки, діти, педагоги) розробляються на основі рефлексивного осмислення суб'єктності їхньої позиції, то прогнозованим соціально-освітнім результатом може стати розвиток культури здоров'я дітей [4, 5]. Ученою було реалізовано передбачувані положення її методичної системи, що й дозволило забезпечити розвиток культури здоров'я дітей старшого дошкільного віку в дошкільному навчальному закладі.

У дослідженні М. Мелічевої зазначено, що культура здоров'я є компонентом загальної культури особистості дошкільника та умовою подальшої успішної життєдіяльності; формування культури здоров'я в період дошкільного дитинства визначається психофізіологічними особливостями цього вікового етапу; ефективність формування культури здоров'я дошкільників залежить від найближчого соціального оточення дитини, яке включає батьків і педагогів ДЗО. Стан здоров'я дитини визначається його активністю як суб'єкта життєдіяльності, а також наявністю знань про здоров'я і правила ведення здорового способу життя; духовно-моральний компонент здоров'я зумовлює формування ціннісних настанов на збе-

реження власного здоров'я та здоров'я близьких людей [7, 178].

Умовою формування культури здоров'я дошкільників, за твердженням М. Мелічевої, є співпраця педагогів ДЗО і батьків, оскільки діти орієнтуються на приклади життєдіяльності дорослих. Однак ефективність співпраці, у свою чергу, залежить від наявності інших умов:

суб'єктивних: ціннісної орієнтації на здоров'я, здоровий спосіб життя і здоров'ястворювальну позицію особистості; компетентності педагогів ДЗО і батьків у галузі культури здоров'я та організації життєдіяльності на її основі; активності дошкільника як суб'єкта педагогічного процесу та ігрової діяльності;

об'єктивних: розробки програми співпраці педагогів ДЗО і батьків на основі підготовки та проведення традиційних народних свят; організації здоров'ястворювальної життєдіяльності дітей і дорослих на основі використання потенціалу таких свят і можливостей взаємодії в різновікових групах; організації процесу співпраці педагогів ДНЗ і батьків як виховної технології колективної творчої справи [7, 179].

У дослідженні вченої визначено культуру здоров'я дітей дошкільного віку як характеристику життєдіяльності та особистості дитини, яка росте і відображає знання про здоров'я та пріоритет здоров'я в системі гуманістичних життєвих цінностей, реальний стан здоров'я і активність у креативній здоров'ястворювальній життєдіяльності дитини на основі самоорганізації, зумовленої прикладами здорового способу життя найближчого соціального оточення [7, 37]. На нашу думку, у поданому визначенні не враховано вікові особливості дошкільників, спостерігається нечіткість у використанні терміна «умова».

Аналіз наукових досліджень щодо умов діяльності, спрямованої на формування культури здоров'я та основ здорового способу життя засвідчив, що науковці здебільшого акцентують увагу на змісті підготовленої для дітей інформації, створенні відповідного середовища та здійсненні співпраці педагогів і батьків.

Вважаємо, що визначальним чинником для виховання культури здоров'я дітей дошкільного віку є створення вихователем умов для розвитку самосвідомості вихованців, які будуть спрямовані на ціннісне ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих.

### Список використаних джерел

1. Андрищенко Т. К. Теоретико-методичні засади формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей дошкільного віку : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Андрищенко Тетяна Костянтинівна. – Умань, 2015. – 504 с.
2. Бедрань Р. В. Педагогічні умови виховання культури здоров'я дітей дошкільного віку в різновікових групах : дис... канд. пед. наук : 13.00.08 / Бедрань Руслан Вікторович / ДЗ «ПНПУ імені К. Д. Ушинського». – Одеса, 2017. – 277 с.

3. Іванашко О. Є. Психологічний аналіз усвідомлення здорового способу життя дітьми дошкільного віку : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Іванашко Оксана Євгенівна / Рівненський державний гуманітарний інститут. – Рівне, 2001. – 20 с.
4. Каменская Т. В. Развитие культуры здоровья детей дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Каменская Татьяна Вилоровна. – СПб., 2007. – 276 с.
5. Касьянова Л. Г. Формирование представлений о здоровом образе жизни у детей старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Касьянова Людмила Геннадьевна. – Екатеринбург, 2004. – 219 с.
6. Кузнецова Л. Т. Развитие здоровьесберегающей компетентности у детей старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Кузнецова Лариса Тимирьяновна. – Екатеринбург, 2007. – 173 с.
7. Меличева М. В. Формирование культуры здоровья дошкольников в процессе сотрудничества педагогов и родителей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Меличева Марина Владимировна. – СПб., 2006. – 265 с.
8. Ошкина А. А. Формирование основ здорового образа жизни у старших дошкольников : дис ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Ошкина Алла Анатольевна. – СПб., 2009 – 251 с.
9. Тихомирова О. Б. Формирование валеологической культуры детей старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Тихомирова Ольга Борисовна. – Саранск, 2004. – 224 с.
10. Юрочкіна С. О. Педагогічні засади валеологічного виховання дітей старшого дошкільного віку : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Юрочкіна Світлана Олександрівна / Інститут проблем виховання АПН України. – К., 1997. – 153 с.

## References

1. Andriushchenko, T. (2015). Teoretyko-metodychni zasady formuvannya zdorov'iazberezhuvalnoi kompetentnosti v ditei doshkilnoho viku [Theoretical and methodical bases of formation of a health-saving competence of children of preschool age]. *Candidate's thesis*. Uman' [in Ukrainian].
2. Bedran', R. (2017). Pedagogichni umovy vykhovannya kultury zdorov'ia ditei doshkilnoho viku v riznovikovykh hrupakh [Pedagogical conditions for educating preschool children's health culture in groups of different age]. *Candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian].
3. Ivanashko, O. (2001). Psykholohichniy analiz usvidomlennia zdorovoho sposobu zhyttia ditmy doshkilnoho viku [Psychological analysis of awareness of a healthy lifestyle by children of preschool age]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Rivne [in Ukrainian].
4. Kamenskaya, T. (2007). Razvitiye kultury zdorovia detey doshkolnogo vozrasta [Development of health culture of children of preschool age]. *Candidate's thesis*. St. Petersburg [in Russian].
5. Kasianova, L. (2004). Formirovaniye predstavleniy o zdorovom obraze zhizni u detey starshego doshkolnogo vozrasta [Formation of the ideas about a healthy lifestyle of children of senior preschool age]. *Candidate's thesis*. Ekaterinburg [in Russian].
6. Kuznetsova, L. (2007). Razvitiye zdorovyeberegayushchey kompetentnosti u detey starshego doshkolnogo vozrasta [Development of health-saving competence of children of senior preschool age]. *Candidate's thesis*. Ekaterinburg [in Russian].
7. Melicheva, M. (2006). Formirovaniye kultury zdorovia doshkolnikov v protsesse sotrudnichestva pedagogov i roditel'ey [Formation of preschool children's health culture in the process of interaction between teachers and parents]. *Candidate's thesis*. St. Petersburg [in Russian].
8. Oshkina, A. (2009). Formirovaniye osnov zdorovogo obraza zhizni u starshikh doshkolnikov [Formation of the basis of a healthy lifestyle of senior preschoolers]. *Candidate's thesis*. St. Petersburg [in Russian].
9. Tikhomirova, O. (2004). Formirovaniye valeologicheskoy kultury detey starshego doshkolnogo vozrasta [Formation of valeological culture of children of senior preschool age]. *Candidate's thesis*. Saransk [in Russian].
10. Yurochkina, S. (1997). Pedagogichni zasady valeolohichnoho vykhovannya ditei starshoho doshkilnoho viku [Pedagogical bases of valeological education of children of senior preschool age]. *Candidate's thesis*. Kyiv[in Ukrainian].

### **Нестеренко В. В, Бедрань Р. В. Проблема виховання культури здоров'я дітей дошкільного віку**

У статті подано аналіз наукових досліджень щодо виховання культури та формування здоров'язберезувальних компетенцій і здорового способу життя дітей дошкільного віку. У наш час категорія здоров'я набула особливої актуальності, трансформувавшись у глобальну проблему існування людської цивілізації, зумовивши перегляд ставлення населення до власного здоров'я та впровадження в життя оздоровчої ідеології. Основа таких змін – у формуванні природовідповідних життєвих позицій людини, починаючи з дошкільного віку, щодо світу, самої себе і власного здоров'я, тобто, висловлюючись категоріями культурологічної парадигми освіти, у формуванні культури здоров'я. Визначено, що проблема здоров'я в дітей дошкільного віку сьогодні розглядається через: формування валеологічної культури і культури здоров'я, надання дітям знань про основи здоров'я, формування ціннісного ставлення до власного здоров'я, особливості виховання фізичного здоров'я, забезпечення основ здорового способу життя, професійну підготовку майбутніх вихователів до освітньо-оздоровчої роботи з дітьми дошкільного віку. Проаналізовано дослідження сучасних вчених в різних напрямках, як-от: валеологічне виховання дітей; виховання здорового способу життя у дітей дошкільного віку; розвиток здоров'язберезувальної компетентності у дошкільників; розвиток культури здоров'я дітей дошкільного віку. Наголошено, що проведений аналіз наукових досліджень щодо умов діяльності, спрямованої на формування культури здоров'я та основ здорового способу життя свідчить про те, що науковці акцентують увагу на змісті підготовленої для дітей інформації, створенні відповідного середовища та здійсненні співпраці педагогів і батьків. Зауважемо, що визначальним чинником для виховання культури здоров'я дітей дошкільного віку є створення вихователем умов для розвитку самосвідомості вихованців, які будуть спрямовані на ціннісне ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих.

Ключові слова: культура здоров'я, діти дошкільного віку, культура здоров'я дітей, здоров'язберезувальні компетенції, здоровий спосіб життя дітей.

**Nesterenko V., Bedran R. The problem of educating preschool children's health culture**

*The analysis of scientific researches on education of health culture, health-saving competences and a healthy lifestyle of preschool children has been presented in the article. Nowadays, the category of health has acquired a special urgency, being transformed into a global problem of human civilization existence, predetermining the revision of the attitude of the population towards one's own health and the introduction of health ideology into life. The basis of such changes lies in the formation of natural life-related human positions, beginning with preschool age, with regard to the world, him- / herself and his / her own health, that is, in terms of the culturological paradigm of education, in education of health culture. It has been determined that the health problem of preschool children is considered today through: the formation of valeological culture and health culture, providing children with knowledge about the basics of health, the formation of a value attitude to his / her own health, the peculiarities of physical education, the basis of a healthy lifestyle, the professional training of future preschool teachers to educational and health work with children of preschool age. The researches of modern scientists in different directions have been analyzed, namely: valeological education; education of a healthy lifestyle of preschool children; development of health-saving competence of preschool children; development of health culture of preschool children. It has been noted that the analysis of scientific research on the conditions of activities, which is aimed at education of health culture and the basis of a healthy lifestyle, testifies that scientists focus on the content of information for children as well as creation the appropriate environment and implementation of interaction between preschool teachers and parents. It has been noted that the determining factor for education of preschool children's health culture is the creation of conditions for the development of self-awareness of children, which will be aimed at a value attitude to their own health and the health of other people.*

*Keywords: health culture, preschool children, children's health culture, health-saving competences, healthy lifestyle of children.*

Стаття надійшла до редколегії 12.02.2018

УДК 378.011.3-051:37.013.73(045)

**Наталія ПАВИНСЬКА**

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри  
соціально-економічних дисциплін, вчений секретар  
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради, м. Харків, Україна  
e-mail: pavynska\_na@ukr.net*

## **ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

*Сьогодні, в умовах зміни сталих цінностей, як ніколи важливим є акцентування уваги на формування гуманістичного світогляду майбутнього вчителя, здатного керувати гармонійним розвитком особистості школяра та виховувати загальнолюдські, національні і духовні ідеали. У статті зазначено, що суспільство потребує вчителя, який буде активним суб'єктом педагогічного процесу, здатним до адаптації та ефективної діяльності в сучасному освітньому середовищі. Визначено, що гуманістичний світогляд у майбутніх учителів формується завдяки цінностям, принципам і інтересам.*

*Ключові слова: гуманістична педагогіка, гуманізм, світогляд, формування, майбутні вчителі.*

Сучасний стан розвитку суспільства характеризується переоцінкою системи цінностей і намаганням виробити новий погляд на світ і місце людини в ньому. Тому в основу формування гуманістичного світогляду закладено принцип гуманізації, гуманітаризації та демократизації процесів навчання і виховання. За сучасних умов соціальних, економічних перетворень у країні проблеми виховання молоді із системи гуманістичного виховання набувають першочергового значення.

Особливо актуальним є розвиток виробництва і запровадження у теорію і практику сучасного

виховання й життєздатного утворення основних ідей положень гуманістичної педагогіки. Гуманістичний напрямок у педагогіці виник у другій половині ХХ століття як відбиток ідей гуманістичної психології. У центрі уваги гуманістичної парадигми виховання є особистість, яка прагне до максимальної реалізації своїх фізичних можливостей.

Зародження гуманістичної педагогіки було покладено філософами: Сократом, Платоном, Арістотелем. Педагогічні ідеї становлення гуманізму як основи життєдіяльності особистості представлені в працях видатних вітчизняних педагогів:

А. Макаренка, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К. Ушинського та інших. Деякі аспекти формування світогляду особистості розглядалися у різних аспектах та представлено у працях І. Беха, В. Білогур, Д. Пашенка, Л. Потапюк та інших. Однак на сьогодні відсутній комплексний аналіз щодо формування гуманістичного світогляду у майбутніх учителів засобами гуманістичної педагогіки.

Мета статті полягає в обґрунтуванні формування гуманістичного світогляду у майбутніх учителів засобами гуманістичної педагогіки.

Освіта ХХІ століття перебуває на новому рівні розвитку. Тому вища школа має здійснювати підготовку висококваліфікованих фахівців, які повинні творчо мислити, критично оцінювати себе та навколишню дійсність. Відповідно до Конституції України, Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту» особливої ваги набуває завдання виховання молоді, тобто проблема формування світогляду особистості.

Тому сучасні тенденції розвитку нашого суспільства перш за все пов'язані з визначенням нових запитів до підготовки майбутніх учителів. Важливість суспільного запиту підтверджується документами розвитку освітньої сфери, зокрема введенням професійного стандарту педагога, в якому задаються конкретні вимоги до кваліфікації вчителя. Сучасний вчитель повинен відповідати високим вимогам компетенцій у своїй професійній сфері.

Зазначимо, що відповідальність педагога перед суспільством надзвичайно велика. Місія педагога в суспільстві – священна. Для її реалізації необхідна щирість у поєднанні з любов'ю, знаннями та силою. І щирість сьогоdnішнього сприйняття освітнього простору змушує констатувати: не від дітей слід вимагати засвоєння норм і правил поведінки, певної суми знань, умінь та навичок. Вимагати слід від себе – освітленого погляду на свою роботу, педагогічної компетентності і майстерності, поваги до особистості.

Відзначимо, що професія педагога, окрім цього, вимагає постійного самовдосконалення особистості вчителя. При всьому розмаїтті методів навчання й виховання особистість педагога була і залишається його головним інструментом. Якщо ж говорити про педагогічну діяльність в цілому, то для її здійснення необхідні такі складові: освітній простір, зміст навчання, інструментарій і суб'єкт освітнього процесу [4; 5].

Зауважимо, що роль вчителя в освітньому процесі велика. На думку педагога Я. Коменського, вчитель завжди і у всьому є прикладом для учнів, тому він повинен бути високоморальним, відданим своїй справі, впевненим у корисності своєї праці.

Відповідаючи вимогам, необхідно зробити парадигмальний акцент в підготовці вчителя не тільки на професійній складовій, а й на його осо-

бистісному становленні, формуванні необхідного рівня духовно-морального розвитку. Таким інтегративним у майбутніх учителів є гуманістичний світогляд, який проявляється через засоби гуманістичної педагогіки [7]. Становлення гуманістичного світогляду у майбутніх учителів сьогодні будується на ідеї збереження традиційних аксіологічних цінностей, принципів гармонізації особистих і суспільних інтересів завдяки засобам гуманістичної педагогіки.

Методологічною платформою розвитку гуманістичного світогляду майбутніх учителів є ідеї гуманної педагогіки. Парадигма гуманної педагогіки орієнтує майбутнього вчителя на перетворення дитини в добровільного і зацікавленого соратника, одноступця. Основні постулати гуманної педагогіки – віра в можливості дитини, розкриття його самобутньої природи, повага до його особистості, спрямованість на служіння добру і справедливості.

Тому перш ніж ми розглянемо, як саме відбувається формування гуманістичного світогляду у майбутніх учителів засобами гуманістичної педагогіки, зазначимо, що ми називаємо гуманістичним світоглядом. У нашому дослідженні взято за основу трактування поняття «гуманістичний світогляд», запропоноване Д. Пашенком, а саме: «Гуманістичний світогляд» – це система поглядів, переконань та ідеалів особистості, орієнтована на визнання людини як найвищої цінності та на пізнання і вдосконалення себе й оточення відповідно до законів матеріального і духовного світу» [6, 264–269].

Відзначимо, що гуманістична педагогіка, на противагу педагогіці неопозитивізму, ставить за мету виховання гуманіста, формування в особистості високих моральних якостей, умінь спілкуватися, розуміти себе й інших людей. Сучасна особистість, уважають її представники, має вміння виживати, об'єднуючись із іншими людьми заради захисту життя на Землі. Ця педагогічна течія сформувалась як протест проти негативних наслідків стрімкого розвитку техніки, зменшення природних ресурсів, забруднення води, ґрунту, атмосфери [1].

Крім того слід зазначити, що гуманістична педагогіка закликає до пробудження серця, розвитку інтуїції, приділяє увагу творчості, фантазії, вільному самостійному мисленню. Мета гуманної педагогіки проста і велична – виховання Благородної Людини, високодуховної, культурної, етичної, яка прагне до вдосконалення, розширеного пізнання, яка ставить перед собою завдання принести якомога більше користі оточуючим та спрямовує свій талант на служіння загальному благу, служіння людству [1].

Зазначимо, що головними поняттями гуманістичної педагогіки є «самоактуалізація людини», «особистісний ріст», «розвивальна допомога».



Кожна людина є цілісним утворенням, неповторною особистістю. Поведінка особистості визначається не підкріпленням, що надходять із зовнішнього середовища, як вчить біхевіоризм, а вродженим прагненням людини до актуалізації – розвитку своїх природних здібностей, пошуку свого сенсу і життєвого шляху. Особистість розуміється як складна автономна система, що відрізняється спрямованістю, волею до позитивної діяльності і співпраці.

Як бачимо, сучасна гуманістична педагогіка досить творчо вирішила віковичну дилему стосовно природи педагогічного процесу, суть якої чітко визначив майже століття тому знаменитий американський філософ та педагог Дж. Дьюї. «Історія освітньої теорії, писав він, – позначена протистоянням ідей, одна з яких виводить розвиток освіти з внутрішніх факторів, а інша – з зовнішніх; одна з яких ґрунтується на природних здібностях людини, а інша вважає освіту процесом подолання природних схильностей та їх заміщення звичками, набутими під тиском зовнішнього середовища» [3].

Сучасна гуманістична педагогіка безумовно виходить із пріоритетності внутрішніх джерел освіти та розвитку дитини, відводячи зовнішнім механізмам освіти роль організації та упорядкування внутрішньо вмотивованого процесу навчання та виховання. Зовнішній вплив на дитину може відтак бути визнаним ефективним і соціально доцільним лише у випадку, коли він узгоджується з механізмами її саморозвитку і сприяє розкриттю внутрішніх потенцій дитини. Будь-яке обмеження цих потенцій заради якихось зовнішніх цілей визнається антигуманним і таким, що не відповідає сучасним потребам як освіти, так і суспільства.

На сьогодні постає питання: «Як реалізувати все те хороше, що закладено природою в кожну дитину?»

Гуманістична педагогіка вказує для цього лише один шлях – проникнення у внутрішній світ дитини з боку педагога і відтворення на цій основі партнерства між педагогом та учнем. Педагогіка партнерства – це практична основа гуманоцентричної переорієнтації усєї системи міжособистісної комунікації в школі. Між іншим, основа цього партнерства – внутрішній світ дитини – вказує і на його провідну сторону. Ініціатива у співробітництві лише формально, з організаційної точки зору, належить учителю. Реально її зміст визначається дитиною, і це запорука того, що вказане партнерство не буде формально нав'язане зовні, а матиме міцне коріння у тому ж дитячому житті, яке визначає діяльність гуманоцентрично орієнтованого освітнього закладу [1; 4].

Відповідно гуманістична педагогіка характеризується повагою до дітей, запереченням фізичних покарань, прагненням до вдосконалення здібностей дітей. Гуманісти значної уваги надавали

фізичному й естетичному вихованню дітей, вивченню рідної, грецької, латинської мов, математики, астрономії, механіки, природознавства, географії, літератури, мистецтва. Вони вважали, що в процесі навчання і виховання діти повинні активно мислити, самостійно пізнавати навколишній світ, а тому освітній процес треба зробити привабливим для них, широко використовувати наочність, проводити прогулянки, екскурсії тощо.

Слід зазначити відмінні ознаки гуманістичної педагогіки:

- 1) зміщення пріоритетів на розвиток психічних, фізичних, інтелектуальних, моральних та інших сфер особистості замість оволодіння обсягом інформації і формування певного кола умінь і навичок;
- 2) зосередження зусиль на формуванні вільної, самостійно думаючої і діючої особистості, громадянина-гуманіста, здатного робити обґрунтований вибір в різноманітних навчальних і життєвих ситуаціях;
- 3) забезпечення належних організаційних умов для успішного досягнення переорієнтації освітнього процесу [4].

Зазначимо, що гуманістична педагогіка розглядається як інструмент зміцнення і виховання волі до життя і прагнення конструктивно взаємодіяти зі світом. Вона орієнтує освіту на розвиток у дітей і дорослих креативності, винахідливості, оптимізму, впевненості в собі, гнучкості, відкритості світу і тих змін, які в ньому постійно відбуваються.

Вищезазначене дає підстави стверджувати, що педагогічна складова гуманістичного світогляду полягає в тому, щоб закласти у вихованцях основи розсудливості, навчити самостійно міркувати над проблемами добра і зла, істини і брехні. Вона чужа технологій вироблення сліпого наслідування традиційним правилам, нормам і приписам. Це скоріше дескриптивна, описова і демонстраційна, а не прескриптивна, відповідно до якої або авторитарна педагогіка. Це педагогіка діалогу і співпраці» [5; 8].

Можна стверджувати, що гуманістична педагогіка – педагогіка практичного діяльного гуманізму, який не ухиляється від визнання фактів антигуманізму, у тому числі в педагогіці, а активно бореться з цими педагогічними засобами. «Гуманістичні психологія і педагогіка допомагають людині усвідомити потребу вдосконалення, а також надати їй максимально безпечний для самої особистості характер. Гуманізм визнає можливість і дійсність побутування в людині антигуманного, нелюдського, і людина повинна вчитися максимально обмежувати прояв свого негативу, контролювати темну сторону своєї істоти. Гуманістична педагогіка виходить з впевненості в можливості приборкання людиною своєї нелюдськості в ході особистого самовдосконалення і плідного спілкування зі світом і людьми» [1].

Вітчизняна педагогіка поступово, однак поки дуже повільно, повертається в бік гуманістичних ідей, упроваджуючи їх у педагогічну практику. Кінцева мета гуманістичної педагогіки – це виховання повноцінного і повноправного суб'єкта діяльності, пізнання і спілкування. Найбільш значущою і визначальною мірою виховного процесу гуманістичної педагогіки є створення передумов для самореалізації особистості, розкриття того творчого потенціалу, який закладений у кожній людині спочатку, прояв здібностей особистості, в процесі чого формується гуманістичний світогляд у майбутніх учителів.

Зазначимо, що відмінними ознаками гуманістичної педагогіки є: зміщення пріоритетів педагогіки на психічні, інтелектуальні, моральні і фізичні сфери розвитку особистості, замість оволодіння нею певним обсягом інформації; зосередження зусиль на формуванні вільної, самостійно мислячої і діючої особистості, громадянина-гуманіста, здатного прийняти самостійне рішення в різних життєвих ситуаціях; забезпечення сприятливих умов для створення нового освітнього процесу. Перехід освітнього процесу на новий, гуманістичний рівень слід розуміти як відмову від авторитарної педагогіки, що надає тиск на особистість і заперечує саму можливість виникнення між педагогом і учнями нормальних рівноправних людських відносин, як перехід до особистісно орієнтованої форми навчання, що надає абсолютне значення особистій свободі і самостійності учнів [1; 4; 7].

Зауважимо, що на практиці гуманістична педагогіка реалізується конкретними формами і методами інноваційної діяльності. До цих форм і методів належать: диференціація навчально-виховної діяльності; індивідуалізація процесів навчання і виховання; створення умов для розвитку здібностей і нахилів кожного вихованця; формування гомогенних класів і паралелей; комфортність навчально-виховної діяльності; психологічна захищеність учнів; віра в сили і можливості кожного учня. І ще: прийняття учня таким, яким він є; забезпечення успішності виховання і навчання; зміна цільової установки школи; обґрунтованість рівня розвитку кожного учня; виключення заочного навчання як такого, що заважає прямому спілкуванню педагога з учнем; переорієнтація внутрішніх особистісних установок учителя; посилення гуманітарної освіти.

Деякі аспекти гуманістичної педагогіки не є безперечними, на практиці дуже часто реалізувати абсолютно всі їх часто буває неможливо. І пов'язано це не тільки зі сформованою системою освіти, але ще і з менталітетом основних верств населення. Прийняти гуманістичну педагогіку в школах як основоположну поки неможливо. Однак упроваджувати окремі форми і методи, що

сприяють формуванню нової, відкритої особистості, безумовно, потрібно. Процес зміни шкільної освіти і виховання – це процес досить тривалий, але необхідний [1].

Провідними ідеями гуманістичної педагогіки, на яких доцільно будувати підготовку майбутніх учителів, є:

- 1) надання права для вільного всебічного розвитку людини, повага до гідності її особи;
- 2) розвиток творчої індивідуальності особистості, дух волелюбства і волелюбності;
- 3) самоцінність людської особистості;
- 4) морально автономна, самовизначається особистість;
- 5) гармонізація особистих і суспільних інтересів; турбота про поліпшення навколишнього життя, принесення користі і радості близьким і далеким людям;
- 6) синтез ідеї прав людини з ідеями справедливості, совісті, духовності [1; 4; 5].

Формування гуманістичного світогляду у майбутніх учителів в рамках гуманістичної педагогіки вимагає складної психологічної перебудови вже дорослої людини, перегляду багатьох правил його поведінки і позицій. Г. Берулава і М. Берулава підкреслюють важливість закладу вищої освіти в професійному становленні майбутнього вчителя, зокрема у формуванні світогляду. Педагоги пропонують створювати спеціальні ситуації в рамках професійного навчання, де і відбувалася б стимуляція такої поведінки. Разом із тим це система не нова й активно застосовувалася за радянських часів, коли навчаються «пропонувалися і успішно ними інтеріоризувати зразки моральної поведінки» [2]. Маючи певний рівень світогляду, духовно-моральної поведінки, майбутній учитель буде відповідати сучасним вимогам професійного стандарту педагога.

Вищезазначене дає підстави стверджувати, що гуманістична педагогіка орієнтована на саморозвиток особистості, врахування природної індивідуальності, велику самостійність. Тому сьогодні суспільству потрібен не лише спеціаліст, а вчитель-професіонал, який орієнтований на нове мислення, демократичний стиль діяльності. Особливо актуальним стає формування нового, відповідного часу світогляду у майбутніх учителів, в основі якого лежить цінність будь-якої людської особистості. Гуманістичний світогляд, повинен стати підґрунтям для виховання громадян, у яких органічно поєднувалися б гуманістичні риси, а саме: милосердя, толерантність, віра, світогляд.

Перспектива подальших досліджень має бути спрямована на вивчення розкриття поняття «гуманістичний світогляд» у майбутніх учителів через призму людинотворчості.

### Список використаних джерел

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. Москва : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. 496 с.

2. Берулава Г. А., Берулава М. Н. Новая методология развития личности в информационном образовательном пространстве. *Педагогика*. 2012. № 4. С. 15.
3. Дьюи Дж. Школа и общество. Москва : Госиздат, 1924. 168 с.
4. Кудишина А. А. Гуманистическая педагогика. URL : <http://hum.offlink.ru/education/kurses/pedagogics-main/Pedliterature/> (дата звернення : 11.01.2018).
5. Манифест гуманной педагогики. Донецк : Изд-во «Ноулидж» (донецкое отделение), 2011. 43 с.
6. Пашченко Д. І. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до гуманістичного виховання учнів : монографія. Київ : Науковий світ, 2005. 371 с.
7. Становление гуманистического мировоззрения личности : пособие для студентов педагогических вузов ; под ред. Р. М. Роговой. Москва : Изд. Ин-та развития личности РАО, 1994. 224 с.
8. Черноволенко В. Ф. Мировоззрение и научное познание. Киев : Наука, 1970. 250 с.

### References

1. Amonashvili Sh. A. (1995). *Razmyshleniya o gumannoy pedagogike [Reflections on humane pedagogy]*. Moskva : Izdatel'skiy Dom Shalvyi Amonashvili. 496 s.
2. Berulava G. A., Berulava M. N. (2012). *Novaya metodologiya razvitiya lichnosti v informatsionnom obrazovatel'nom prost'ranstve [A new methodology for the development of the individual in the information educational space]*. Pedagogika. № 4. S. 15 [in Russian].
3. Dyui Dzh. (1924). *Shkola i obschestvo [School and Society]*. Moskva : Gosizdat. 168 s.
4. Kudishina A. A. *Gumanisticheskaya pedagogika [Humanistic pedagogy]*. URL : <http://hum.offlink.ru/education/kurses/pedagogics-main/Pedliterature/> (data zvernennya : 11.01.2018) [in Russian].
5. *Manifest gumannoy pedagogiki [Humanistic pedagogy]*. (2011). Donetsk : Izd-vo «Noulidzh» (donetskoe otdelenie). 43 s. [in Russian].
6. Pashchenko D. I. (2005). *Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do humanistychnoho vykhovannia uchniv [Formulation preparedness maibutnih teachers uchatkovykh klassiv up to humanistic vihovannya uchiviv]*. Monohrafiia. Kyiv : Naukovyi svit. 371 [in Ukrainian].
7. *Stanovlenie gumanisticheskogo mirovozzreniya lichnosti [The formation of a humanistic worldview of the individual]*. (1994). Posobie dlya studentov pedagogicheskikh vuzov ; pod red. R. M. Rogovoy. Moskva : Izd. In-ta razvitiya lichnosti RAO. 224 s. [in Russian].
8. Chernovolenko V. F. (1970). *Mirovozzrenie i nauchnoe poznanie [World outlook and scientific knowledge]*. Kiev : Nauka. 250 s. [in Russian].

#### Павинская Н. А. Формирование гуманистического мировоззрения в будущих учителей средствами гуманистической педагогики

*Сегодня, в условиях изменения постоянных ценностей, как никогда важным является акцентирование внимания на формировании гуманистического мировоззрения будущего учителя, способного управлять гармоничным развитием личности школьника и воспитывать общечеловеческие и духовные идеалы. В статье указано, что общество нуждается в учителе, который будет активным субъектом педагогического процесса, способным к адаптации и эффективной деятельности в современном образовательном среде. Определено, что гуманистическое мировоззрение у будущих учителей формируется благодаря ценностям, принципам и интересам.*

*Ключевые слова: гуманистическая педагогика, гуманизм, мировоззрение, формирование, будущее учителя.*

#### Pavynska N. Formation of the humanistic outlook of future teachers through means of humanistic pedagogy

*Today, in constant values change more than ever important emphasis on the formation of humanistic outlook of the future teacher who can manage the harmonious development of the individual student and to form common in children, the national ideals and spiritual values. The article states that society needs a teacher who will be an active subject of the pedagogical process, capable of adapting and effective activity in the modern educational environment. Determined that the humanistic outlook of future teachers formed by the values, principles and interests.*

*Responding to the requirements paradigm must be done emphasis in the preparation of teachers not only on the professional component, but also in his personal formation, forming the required level of spiritual and moral development. So integrating future teachers are humanistic worldview that manifests itself via humanist pedagogy. Formation of humanistic outlook of future teachers today is based on the idea of preservation of the traditional axiological values, principles of harmonization of private and public interests.*

*The methodological platform for the development of the humanistic outlook of future teachers is the ideas of humane pedagogy. The paradigm of humane pedagogy guides the future teacher to transforming the child into a voluntary and interested ally, like-minded. The basic postulates of humane pedagogy are belief in the child's ability, the disclosure of his original nature, respect for his personality, his focus on serving goodness and justice.*

*Note that humanistic pedagogy, aims to educate a humanist, the formation of high moral qualities in a person, the ability to communicate, to understand themselves and other people.*

*The formation of a humanistic world outlook for future teachers within the framework of humanistic pedagogy requires a complex psychological adjustment of an adult's age, a review of many rules of his behavior and attitudes.*

*Keywords: humanistic pedagogy, humanism, world outlook, formation, future teachers.*

Стаття надійшла до редколегії 02.02.2018

УДК 37.018.554(09)

### Олександр ПАСІЧНИК

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов  
Хмельницького національного університету, м. Хмельницький, Україна  
e-mail: bez-nicka@ukr.net

### Олена ПАСІЧНИК

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов  
Хмельницького національного університету, м. Хмельницький, Україна  
e-mail: bez-nicka@ukr.net

## КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ФОРМІ «ДІАЛОГУ КУЛЬТУР»

*У статті розглянуто особливості реалізації принципу "діалогу культур" під час навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах. Зокрема охарактеризовано основні складові соціокультурного компонента, на які учитель має звертати увагу учнів з метою формування у них відповідних уявлень як про саму культуру, так і про національно-культурний смисловий зміст, закладений у мову. Водночас, насичення процесу навчання іноземних мов соціокультурною інформацією – недостатня умова підготовки учня до «діалогу культур». Процес іншомовної підготовки має забезпечувати учням можливість не лише отримувати тематичну інформацію від своїх співрозмовників відповідно до власних комунікативних потреб, але й надавати їм аналогічні відомості про особливості життя у своїй країні. Автори виокремлюють типи завдань, які зорієнтовані на формування таких умінь, зокрема це проектні завдання, завдання ситуативного мовлення, у тому числі медіація.*

*Ключові слова: іноземна мова, діалог культур, соціокультурна компетенція, краєзнавчі знання, завдання ситуативного мовлення, медіація.*

Компетентнісна парадигма, яка нині є домінуючою численних ініціатив та перетворень у системі освіти, зумовлює перебудову процесу іншомовної підготовки. Одним із пріоритетів є забезпечення її культурологічної спрямованості. Доцільність реалізації цієї стратегії зумовлена рядом об'єктивних чинників. Насамперед, це взаємодоповнюваність понять "мова" і "культура". Так, навчання іншомовного спілкування не може обмежуватися лише опануванням знаковою системою мови, оскільки кожна мова несе в собі інформацію про культуру, історію, реалії, традиції відповідної країни. З іншого боку, компетентнісна парадигма акцентує увагу на результаті навчання. Так, передбачається, що учень має не просто практично оволодіти іноземною мовою як засобом спілкування, але й діяти як соціальний агент, котрий здатен виконувати певні завдання у різних життєвих ситуаціях і новому соціокультурному оточенні. Таким чином, навчання іноземної мови має будуватися у контексті відповідної культури, де поряд із оволодінням іншомовним спілкуванням відбувається формування в учнів навичок культурного усвідомлення і формування культурологічної компетентності. Варто зазначити, що чинна навчальна програма з іноземних мов передбачає залучення учнів до «діалогу культур» [2, 4]. Проте в самому документі мало сказано про те, як його здійснювати і що взагалі уявляє собою «діалог культур».

Проблема доповнення змісту навчання іноземних мов соціокультурною інформацією тривалий час перебуває в орбіті інтересів методистів та педагогів, які висвітлюють її різні аспекти як на рівні наукових теорій, так і практичних розвідок та цікавих знахідок. Ідеї про взаємозв'язок мови і культури відносяться до XVIII ст., проте цілеспрямоване вивчення цієї проблеми розпочалося лише XX ст. При цьому більшість досліджень мали описовий та декларативний характер. Першими серед тих, хто зробили значний внесок у вивчення питань про спорідненість мови і культури були такі учені: Є. М. Верещагін, П. Я. Гальперін, В. С. Костомаров, В. В. Краєвський, І. Я. Лернер, Р. П. Мільруд, С. Л. Рубінштейн. У їхніх працях ідеться про необхідність вивчення мови в умовах її реального функціонування у різних сферах життєдіяльності; висувається вимога викладання мови через призму культурного середовища, в якому вона функціонує. Поняття *діалогу культур* утвердилося у сфері гуманітарних знань завдяки науковим пошукам М. М. Бахтіна та В. С. Біблера і сьогодні воно позиціонується як основний компонент міжкультурної комунікації. Наприкінці XX ст., під впливом інтенсифікації глобалізаційних тенденцій, проблема навчання іноземних мов вийшла за межі окремих дидактико-методичних досліджень і потрапила до сфери інтересів міжнародних гуманітарних організацій, які є платформою для вироблення

спільних стратегій в освітній сфері. Так, у «Декларації Мехіко про політику в сфері культури», яка була прийнята ЮНЕСКО, зазначається, що культурний плюралізм є умовою збереження самобутності та унікальності кожної національної культури, а вивчення культурного різноманіття сприяє збереженню культурного спадку кожного народу, забезпечує повагу як культурних меншин, так і інших культур світу. Незнання культури збіднює як окрему особу, так і все людство загалом. Ця та інші тези підкріплюють необхідність урахування культурного компонента у процесі іншомовної підготовки та апробації альтернативних стратегій його інтеграції в навчальний процес.

Обґрунтувати сутність «діалогу культур» як методичного принципу побудови процесу навчання іноземних мов; пояснити його відмінність від соціокультурного компонента; окреслити оптимальні підходи до побудови процесу іншомовної підготовки у формі «діалогу культур» у загальноосвітніх навчальних закладах.

Для багатьох педагогів поняття «діалогу культур» міцно асоціюється з навчанням культури країни, мова якої вивчається. Проте, словник тлумачить його дещо ширше: як методичний принцип побудови процесу навчання [1, 60]. Його реалізація має на меті: 1) навчити учнів сприймати спільне та відмінне в різних культурах (одна з яких – рідна); 2) усвідомлювати відмінності між культурами як норму їх існування в сучасному світі; 3) формувати в учнів активну життєву позицію проти нерівності культур та культурної дискримінації.

Володіння мовою на *вербально-семантичному рівні* (слова, словосполучення, стандартні формульні фрази) дасть змогу співрозмовникам порозумітися та вирішити деякі питання побутового характеру. Проте, така іноземна мова без урахування культурно-етнічного компонента є засобом лише поверхового контакту. Для того, щоб особа могла здійснювати повноцінну взаємодію з представниками інших культур, необхідне розуміння цих культур (ментальних традицій і цінностей народу-носія мови). Оскільки мова є віддзеркаленням культури, її вивчення має супроводжуватися вивченням культури цього народу (соціокультурна компетенція визначається невід'ємною складовою комунікативної компетентності). При цьому процес вивчення мови і культури має відбуватися взаємопов'язано, а не в окремих площинах. Тому в змісті сучасних підручників вивчення лексики та граматики співвідноситься з певним фрагментом соціокультурної дійсності. Так, у процесі опрацювання теми «Їжа/Харчування» учень знайомиться зі стравами та кулінар-

ними вподобаннями людей у країні вивченої мови; тема «Транспорт» дасть змогу дізнатися про особливості користування міським та міжміським транспортом закордоном тощо. Звичайно такий підхід викликає зацікавлене ставлення з боку учнів, а соціокультурний компонент створює додатковий мотиваційний потенціал до навчання.

Розглядаючи *соціокультурний компонент* у широкому розумінні, можемо констатувати, що він включає у себе *країнознавчі, лінгвокраїнознавчі та соціолінгвістичні* знання. До *країнознавчих* відносяться енциклопедичні знання (географія, клімат, національний склад населення, видатні постаті, особливості побуту тощо), а також знання реалій країни, мова якої вивчається. Знайомство з такою інформацією відбувається у процесі вивчення відповідних тем, визначених навчальною програмою. Поглибленню країнознавчих знань учнів сприяють міжпредметні зв'язки, зокрема вивчення історії, географії, літератури.

*Лінгвокраїнознавчий* блок дає уявлення про національно-культурний смисловий зміст, закладений у мову. Будь-яке слово-знак, яким ми користуємося, виражає щось більше окрім самого себе, воно вміщує певні національно-культурні смисли. Найбільш повно це проявляється в приказках, ідіомах, фразеологізмах, словах-реаліях, безеквівалентній лексиці. Проте побутові слова також не позбавлені такого культурного та культурно-історичного наповнення. Для прикладу: *Bell's invention* – винахід А. Белла (телефон); *Liverpool* – не лише назва одного з найбільших міст Британії, але й батьківщина групи *Beatles*, футбольного клубу *Liverpool* та *Everton*; *10 Downing Street* вказує на події, які розгортаються в офіційній резиденції прем'єр-міністра Великої Британії; фразу «*You are not a Sherlock Holmes*» – варто розуміти переносно та трактувати як неспроможність розплутати складну справу. Уміння асоціювати окремі вирази та лексичні одиниці з певною культурною інформацією є свідченням сформованості соціокультурної компетенції. Значною мірою формування в учнів чутливості до національно-культурних смислів спирається на країнознавчий блок, який забезпечує фактологічні знання учнів. *Соціолінгвістичний компонент* забезпечує знання про особливості національного мовленнєвого етикету, невербальної поведінки; здатність організувати мовленнєве спілкування відповідно до умов комунікативної ситуації, соціальних норм, й соціального статусу комунікантів.

У сукупності ці знання свідчать про сформованість соціокультурної компетенції учня, яка дає йому можливість вибудовувати безперешкодну комунікацію з представниками тих країн і культур,

мову яких вони вивчають. Водночас, маємо пам'ятати, що насичення процесу підготовки соціокультурною інформацією – недостатня умова підготовки учня до «діалогу культур». Міжкультурний діалог можливий за умови, що партнери по спілкуванню є представниками різних культурних спільнот. А тому учень має усвідомити, свою національну приналежність. Це зумовлює важливість уведення *краєзнавчого* компонента до змісту навчання іноземних мов, під яким розуміємо інформацію про рідну країну та культуру учнів. Процес навчання має забезпечувати учням можливість не лише отримувати тематичну інформацію від своїх співрозмовників відповідно до власних комунікативних потреб, але й надавати їм аналогічні відомості про особливості життя у своїй країні. Так, щоб бути цікавим співрозмовником, необхідно знати і розуміти свою культуру, вміти пояснити її особливості – як свідчить практика, обмін інформацією про звичаї, традиції тих народів, представниками яких є комуніканти, займає значне місце під час міжособистісного діалогу.

Аналіз змісту чинної навчальної програми та підручників з іноземних мов засвідчує, що краєзнавчі відомості є їх невід'ємною складовою. Зокрема це теми «Україна», «Київ». Фрагментарно краєзнавчий компонент присутній у темах побутового характеру. Проте він не є таким всеохоплюючим, як соціокультурна інформація, оскільки пріоритетне завдання предмета – навчити мови й культури іншої країни. Водночас, маємо констатувати, що поряд із вітчизняною навчальною літературою в Україні використовуються зарубіжні видання, для яких в останні роки характерним стало використання додаткових посібників, які презентують фрагменти рідної культури учнів. Оскільки тематично вони співвідносяться з основним підручником, учні отримують можливість паралельно та взаємопов'язано пізнавати рідну та чужу культуру, а спеціально розроблені комунікативні завдання зорієнтовують учнів на пошук спільного та відмінного.

Якщо в навчальній книзі, якою користується учитель, недостатньо уваги приділяється реалізації міжкультурного підходу, йому доцільно самостійно стимулювати учнів до виконання завдань, де вони мають презентувати інформацію про рідну культуру як її носії. При цьому має здійснювалися опора на навчальний і життєвий досвід учнів, набутий ними під час вивчення інших навчальних предметів (міжпредметні зв'язки), використовуючи відомий мовний і мовленнєвий матеріал, засвоєний у межах конкретних тем. Серед традиційних завдань, які можуть бути використані як засіб презентації рідної культури або ж для

порівняння культур можемо виокремити *завдання ситуативного мовлення* (важливо, щоб вони виконувалися в різних видах мовленнєвої діяльності). Їх необхідно вводити вже на початковому етапі навчання у межах тем, що вивчаються. Для прикладу, під час опрацювання теми «Свята», доцільно заохочувати учнів пояснити уявному іноземному другу, як святкують Різдво в Україні. *Проектна діяльність* зазвичай є ефективним засобом для стимулювання пошукової, творчої, а також презентаційної діяльності учня. Її доцільно використовувати як завершальний етап опрацювання певної теми.

Ще один аспект, який є недооцінений шкільною практикою, проте має значний прагматичний потенціал – *медіація* (mediation – посередництво), під якою розуміють ситуацію комунікативної взаємодії, щодо передачі смислу повідомлення в усній чи письмовій формі, на подолання лінгвістичних, культурних бар'єрів і досягнення мети спілкування. Кожна культура має особливості, невластиві іншим культурам, та які подекуди можуть стати причиною непорозуміння. Під час виконання таких завдань учень *відіграє роль посередника* між представником іншої культури та власною культурою, намагаючись усунути розбіжності, які перешкоджають взаєморозумінню. На основі знань двох культур, потреб реципієнта посередник вирішує, що і як має бути передано, щоб забезпечити оптимальний результат. Для прикладу, під час вивчення теми «Погода, довкілля» можливим уявляється змоделювати ситуацію, у якій американцю, який зник до шкали Фаренгейта, необхідно пояснити прогноз погоди, в якому температура була вказана в градусах Цельсія.

Виконуючи завдання з медіації, з одного боку, учень вправляється у продуктивному використанні мовних та мовленнєвих засобів, навчається віднаходити альтернативні засоби вираження власних думок зокрема в умовах дефіциту мовних засобів. Такі ситуації дають йому змогу критично переосмислити спільне та відмінне в різних культурах, підготуватися до різних ситуацій комунікативної взаємодії. Вони можуть виникнути в будь-якій сфері комунікації. Відтак, для їх моделювання необхідно визначити, які саме аспекти можуть стати на заваді безперешкодній комунікації, та використати ситуативну взаємодію учнів на уроці з метою попередити їх у майбутньому.

Якщо такі завдання не передбачені змістом підручника учитель може самостійно підготувати їх та використовувати у контексті вивчення відповідних тем. Подібні завдання можуть стосуватися особливостей поведінки людей у різних побутових ситуаціях (наприклад, правила поведінки

в школі, громадських закладах тощо); під час вивчення теми «Їжа, харчування» в основній та старшій школі ефективним може бути завдання пояснити іноземцю страви з меню ресторану національної кухні тощо.

Загалом «діалог культур» сприяє збагаченню лінгвістичних, прагматичних, естетичних та етичних знань та умінь учнів. Він допомагає не лише ознайомитися з культурою країни, мова якої вивчається, але шляхом порівняння досягнути особли-

вості своєї національної культури, познайомитися з загальнолюдськими цінностями. Важливим є те, що у процесі іншомовної підготовки учень повинен усвідомити, що він є суб'єктом міжкультурної комунікації, який постійно знаходиться у вимірі двох різних соціокультурних дійсностей: рідної й чужої. Пріоритетним завданням нині є більш інтенсивна інтеграція завдань на порівняння культури в процесі іншомовної підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

### Список використаних джерел

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. – К., 2017. – 113 с.

### References

1. Azimov Je. G. Novyj slovar metodicheskikh terminov i ponjatij (teoriya i praktika obuchenija jazykam). – М.: Izdatelstvo IKAR, 2009. – 448 s.
2. Navchalni programi z inozemnih mov dlja zagalnoosvitnih navchalnih zakladiv i specializovanih shkil iz pogliblenim vivchennjam inozemnih mov. – К., 2017. – 113 s.

#### **Пасечник А. С., Пасечник Е. А. Компетентностно ориентированное обучение иностранным языкам в форме «диалога культур»**

*В статье рассматриваются особенности реализации принципа «диалога культур» в процессе обучения иностранным языкам в общеобразовательных учебных заведениях. В частности охарактеризованы основные составляющие социокультурного компонента, на которые учителю следует обращать внимание учащихся с целью формирования у них соответствующих представлений как о самой культуре, так и о национально-культурных смыслах, заложенных в языке. В то же время, насыщение процесса обучения иностранным языкам социокультурной информацией рассматривается как недостаточное условие подготовки ученика к «диалогу культур». Процесс иноязычной подготовки должен обеспечивать учащимся возможность не только получать тематическую информацию от своих собеседников в соответствии с собственными коммуникативными потребностями, но и представлять аналогичные сведения об особенностях жизни в своей стране. Авторы выделяют типы заданий, которые ориентированы на формирование таких умений, в частности это проектные задания, а также задания для стимулирования ситуаций ситуативного общения, в том числе медиация.*

*Ключевые слова: иностранный язык, диалог культур, социокультурная компетенция, краеведческие знания, задания ситуативного общения, медиация.*

#### **Pasichnyk O., Pasichnyk O. Providing «Dialogue of Cultures» Approach to Foreign Language Learning in the Context of Competence-based Education**

*The article outlines the key approaches to implementing the principle of «dialogue of cultures» while studying foreign languages in secondary school. The authors define the main components which comprise the socio-cultural block of knowledge. It is emphasized that a teacher is to direct students' attention to these aspects in order to develop their "cultural awareness", including respective ideas about the culture itself, as well as the national and cultural semantic content, put into the language. At the same time, saturating the process of foreign language learning with socio-cultural information and familiarizing students with it is not considered as a sufficient condition of introducing a student to the «dialogue of cultures». In order to achieve this objective it is deemed vital that the process of foreign language training should provide students with the opportunity not only to receive relevant information from their interlocutors to meet their communication needs, but also provide them with similar information about the peculiarities of life in their country. This way the students will not only develop their awareness of 'another culture', but also perform the role of agents of their native culture. In this respect the authors outline types of tasks that are focused on shaping such skills. In particular these are the following: preparing projects and presentations, simulating communicative situations as well as mediation.*

*Keywords: foreign language, dialogue of cultures, cultural awareness, socio-cultural competence, knowledge of native culture, project tasks, communicative situations, mediation.*

Стаття надійшла до редколегії 10.02.2018

УДК 378:004(438)

### Jurij PEŁECH

*doktor habilitowany nauk pedagogicznych, doktor nauk Unii Europejskiej,  
profesor katedry pedagogiki ogólnej i społecznej oraz zarządzania oświatą  
Równieńskiego Państwowego Uniwersytetu Humanistycznego, Rivne, Ukraine  
e-mail: pelekhyurii@ukr.net*

### Olha Juzyk

*doktor nauk pedagogicznych, docent katedry nauk przyrodniczych i matematyki  
Równieńskiego Obwodowego Instytutu Podyplomowego Kształcenia Pedagogicznego,  
Rivne, Ukraine  
e-mail: olichkajuzuk@ukr.net*

## CECHY PRZYGOTOWANIA ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI INFORMATYKI W POLSCE

*W artykule analizowane są osobliwości przygotowania zawodowego nauczyciela informatyki w Rzeczypospolitej Polskiej. Opisano zalety szkolnictwa wyższego w Polsce. Naświetlono korzyści współpracy szkolnictwa wyższego Unii Europejskiej pod egidą UE i Rady Europy. Zbadano PSKZ, w szczególności nauczyciela informatyki i technologii informacyjnej. Porównano system kształcenia podyplomowego z przygotowaniem nauczyciela informatyki w Polsce i na Ukrainie. Przedstawiono propozycje dotyczące doskonalenia przygotowania zawodowego specjalistów z informatyki na Ukrainie.*

*Słowa kluczowe: system szkolnictwa wyższego w Polsce, typy polskich szkół wyższych, autonomia uczelni, wolności akademickie wykładowców, stopnie edukacji, nauczyciel informatyki oraz nauczyciel technologii informacyjnej w Polsce, szkolenie podyplomowe z przygotowania nauczyciela informatyki.*

Obecnie prowadzone są intensywne poszukiwania najbardziej odpowiedniej treści i struktury zawodowo-pedagogicznego przygotowania przyszłych nauczycieli w różnych państwach Europy, w tym także w Rzeczypospolitej Polskiej. Dla nas duży interes ma doświadczenie tego państwa, jako członka europejskiej przestrzeni edukacyjnej i terytorialnie najbliższego sąsiada Ukrainy, z którym nasz kraj ma wiele wspólnego w aspekcie historycznym.

Kwestię integracyjnych wartości pedagogicznych Europy, realizację prawa do edukacji w państwach Unii Europejskiej, innowacje edukacyjne w ramach procesu bolońskiego badali W. Andruszchenko, Ł. Zahorujko, W. Cypko, O. Juzyk [1; 12]. Przystudiowano państwowe reformowanie usług edukacyjnych w Rzeczypospolitej Polskiej: istotę i kryteria jakości edukacji w Polsce; strukturę zarządzania i finansowania przygotowania kadrów; alternatywę edukacji w Polsce (A. Wasyluk, M. Kiczuła, I. Kraweć, O. Karpenko) [3; 4]. Specyfikę organizacji i kształcenia nauczycieli dyscyplin technicznych i informatyki w Polsce badali T. Barskyj, R. Mońko [2; 8]. Określono koncepcję wartościowo-

sensową przygotowania zawodowego przyszłego nauczyciela przez J. Pełecha [9]. Rozwój świadomości zawodowej i kompetencji zawodowych przyszłych nauczycieli Polski badali M. Frejman i S. Frejman.

Uważny przegląd najnowszych publikacji naukowców krajowych na temat kształcenia zawodowego nauczycieli informatyki w Polsce pokazuje, że ten problem nie był u nich priorytetem. Badania w wymienionych wyżej obszarach wskazują na ich aktualność.

Jednak w artykule chcielibyśmy akumulować różne wizje korzyści systemu edukacji w Polsce, w tym systemu szkolnictwa wyższego; struktury, zarządzania, finansowania i przygotowania kadrów; naświetlić doświadczenie wartościowej konsolidacji edukacji przez Wielką Kartę Uniwersytetów; porównać standardy przygotowania nauczyciela informatyki w Polsce i na Ukrainie, w tym w systemie oświaty podyplomowej.

Aby pracować nauczycielem w różnych typach placówek oświatowych w Polsce, trzeba odpowiadać następującym rodzajom kwalifikacji zawodowych (patrz.tab.1):

Tabela 1 – Kwalifikacja rodzajów specjalności w Rzeczypospolitej Polskiej

1 poziom	Nauczyciele przedszkoli i szkoły podstawowej	Pracownik ukończył studia pierwszego lub drugiego stopnia	3 lub 5 lat studiów	Licencjat lub magister
2 poziom	Nauczyciele gimnazjów	Pracownik ukończył studia pierwszego lub drugiego stopnia	3 lub 5 lat studiów	Licencjat lub magister
3 poziom	Nauczyciele akademicy	Pracownik ukończył studia drugiego stopnia	5 lat studiów	Magister



Trzeba mieć na uwadze, że w Polsce nowoczesny pedagog jest przede wszystkim specjalistą o wysokim ogólnokulturalnym poziomie i orientacji humanistycznej. Jest to intelektualista. Zdolność ta kształtuje się na uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych poprzez obowiązkowe studiowanie (niezależnie od wydziału) dyscyplin o ogólnych wartościach kulturowych i humanistycznych. W szczególności, jak zauważył A. Wasyluk, w Polsce państwowe standardy psychologiczno-pedagogicznego kształcenia nauczycieli wynoszą 300 godzin, z nich 90 godz. – studiowanie pedagogiki, 90 godz. – psychologii oraz 120 godz. – metodyki nauczania przedmiotów kierunkowych. Praktykowane również w przygotowaniu nauczyciela kursy z wyboru o przyrodzie, człowieku, społeczeństwie. [4, 95].

A u nas, jak zaznacza J. Pełech, podstawowym czynnikiem kategorialnym, pozwalającym kształtować profesjonalizm przyszłych specjalistów, jest gotowość studentów do rozwijania nowych jakości zawodowego «Ja». «Zasadniczo «Ja»-konceptę określamy jako oceniająco-sensowne (na podstawie składników poznawczych, afektywnych i aktywnych) postrzeganie siebie przez indywidualium, podstawą i siłą napędową którego jest stały samorozwój, ukierunkowany na samoudoskonalenie dla osiągnięcia celów w projektowanych perspektywach zawodowych» [9, 210].

Jak odnotowuje T. Krystopczuk, przygotowanie nauczycieli w Polsce jest prowadzone w dwóch systemach prawno-administracyjnych – publicznym i niepublicznym; w dwóch środowiskach: akademickim (uniwersytety, wyższe szkoły zawodowe, wyższe szkoły pedagogiczne) i edukacyjnym (kolegia nauczycielskie posiadające status szkoły wyższej); w trzech trybach: stacjonarnym, zaocznym, wieczorowym; na różnych poziomach – szkolenie specjalisty (3 lata), uzupełniane magistraturą (2 lata), studia ciągłe magisterskie (5 lat) oraz studia podyplomowe. «Szkolenie ma charakter akademicki, realizowany w ramach jednego przedmiotu specjalizacji uzupełniony przygotowaniem pedagogicznym z psychologii, pedagogiki i dydaktyki oraz 150 godz. praktyki pedagogicznej» [7, 129].

Studia na uczelniach w trybie dziennym są bezpłatne, w trybie wieczorowym – płatne. Instytucje edukacyjne, które są finansowane z budżetu państwa lub samorządu lokalnego, noszą miano Uniwersytetu. Instytucje edukacyjne, finansowane ze środków prywatnych, mają prawo do noszenia nazwy Szkoła Wyższa. W roku akademickim 2013/14 w Polsce działało 439 uczelni ( w tym prywatnych), w których studiowało 1,55 mln studentów, pracowało 98735 wykładowców [14].

W Polsce istnieją następujące typy szkół wyższych (klasyfikacja według A. Wasyluk): 1) uniwersytety; 2) politechniki i wyższe uniwersytety techniczne; 3) akademie medyczne; 4) akademie rolnicze; 5) akademie ekonomiczne; 6) wyższe szkoły pedagogiczne; 7) akademie sztuk pięknych (muzyka, teatr, sztuka, film); 8) akademie wychowania fizycznego; 9) szkoły morskie; 10) szkoły teologiczne; 11) kolegia nauczycielskie; 12) szkoły pozarządowe i prywatne; 13) eksperymentalne kolegia techniczne [3, 154].

Polskie uniwersytety mają pełną autonomię w zakresie zarządzania. Sprzyjają temu ustawy – Ustawa zasadnicza o szkolnictwie wyższym oraz Ustawa o dyplomach i stopniach naukowych, przyjęte przez Sejm 12 września 1990 roku, Ustawa o powołaniu Komitetu Badań Naukowych (KBN) w tym sektorze edukacji (12.01.1991).

Najwięcej autonomii uniwersytety mają we wszystkich sprawach działań wewnętrznych i zewnętrznych. Jeśli jest to konieczne, to powołują nowe wydziały i specjalności. Politechniczne i wyższe uczelnie techniczne zgodnie z Ustawą o szkolnictwie wyższym również mają dużą autonomię. Jest możliwość pracy samorządu uczelni; niezależność od państwa; znaczne rozszerzenie praw wydziałów i jednostek organizacyjnych; ustawy i statuty gwarantują osobiste wolności akademickie nauczycieli szkół wyższych; zamiast scentralizowanego zarządzania działalnością uczelni w Polsce działa zapożyczona metoda wpływu na instytucje za pomocą systemu konkursowego finansowania i konkursowej polityki kadrowej.

Rozróżnia się także zewnętrzną autonomię uczelni i wewnętrzną. Zewnętrzna daje prawo uczelni do samorządu pod warunkiem obecności w rozkładzie etatowym uczelni 60 «pełnych profesorów» i więcej. Mogą oni sami tworzyć Statut oraz nowe specjalności i specjalizacje, kształtować i reformować struktury, ustalać zasady selekcji abiturientów i wymagania dotyczące egzaminów konkursowych, opracowywać plany nauczania i programy i t.d. Wewnętrzna autonomia daje możliwość uczelni rozstrzygać zasadnicze problemy rekrutacji studentów; ustalać ilość miejsc studiowania w trybie dziennym i innych trybach studiów; organizować konkursy na stanowiska nauczycieli akademickich i pracowników naukowych [3, 158].

Wykładowcy mają gwarantowany wysoki poziom mobilności akademickiej; mogą swobodnie wyrażać swoje poglądy i opinie; nikt nie może narzucać im swoich metod nauczania lub ideologii.

Artykuł 23 Ustawy 1990 roku i rozporządzenie Rady Ministrów od dnia 27 sierpnia 1991 roku daje uczelniom prawo do otrzymywania i wykorzystania

środków ze źródeł pozabudżetowych. Wysokość opłat za usługi edukacyjne określa rektor. On może je zmniejszyć lub anulować. Te uzupełnienia do Ustawy o szkolnictwie wyższym szybko zaakceptowały uczelnie. Podstawowymi źródłami finansowania uczelni mogą być: sprzedaż usług i wyników badań naukowych; dochód z działalności gospodarczej; sprzedaż usług oświatowych (dydaktycznych); inne źródła (dzierżawienie lokali, przychody typu donacyjnego i t.p.) [3, 160].

Przejście szkolnictwa wyższego Polski na europejski model stworzył korzystne warunki dla rozwoju szkoły wyższej. Uczelnie otrzymały możliwość podjęcia płatnej formy kształcenia studentów.

Należy zauważyć, że pozytywny wpływ na rozwój i становienie wyższego szkolnictwa Polski miało utworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Procesy integracyjne ułatwiło podpisanie aktów (Wielka Karta Uniwersytetów, Konwencja Lizbońska, Deklaracja Sorbonne, Umowa Bologna), co doprowadziło do stworzenia jednolitej przestrzeni edukacyjnej.

W ramach współpracy szkolnictwa wyższego UE pod egidą UE i Rady Europy w Polsce zostały zrealizowane różne programy międzynarodowe: Comet, Erasmus, Tempus, LingWa; ułatwił się dostęp do szkolnictwa wyższego i zwiększenia mobilności akademickiej studentów oraz ich mobilności na rynku pracy w ramach Unii Europejskiej [1, 7].

W Polsce w kształceniu zawodowym nauczyciela informatyki uwzględnione są standardy europejskie. W szczególności, trwałość studiów 3+2, co oznacza dwupoziomowe przygotowanie nauczyciela tej specjalizacji. Student studiuje 3 lata na licencjacie, a potem na 2-letnich magisterskich studiach uzupełniających. Ponadto, do absolwentów uczelni jest szereg wymagań: dokładna wiedza merytoryczna, związana z wybranym kierunkiem studiów i przedmiotami, nauczany w szkole; zarządzanie procesem uczenia się uczniów; zrozumienie procesów zachodzących we współczesnej szkole w relacjach: uczniowie, nauczyciele, rodzina [8, 39].

Odnotujemy, że umowa o współpracy między Polską a Unią Europejską w roku 1991 zobowiązała Polskę do współpracy, mającej na celu zmniejszenie różnic w tworzeniu standardów i certyfikacji poprzez wykorzystanie specyfikacji technicznych i standardów europejskich, procedur walidacji (Europejska norma № 45000, która została przetłumaczona i przyjęta jako PN E № 45013 – Ogólne kryteria odnoszące się do osobistych cech indywidualnych certyfikacji). Absolwenci uczelni powinni odpowiadać standardom PSKZ (Polskie Standardy Kwalifikacji Zawodowych). Oprócz

powyższych wymagań (dotyczy certyfikacji osobistych cech osoby), standard kwalifikacji zawodowych rozpatrywany jest jako norma wymogów na pewnym poziomie kwalifikacji. Obejmuje to: zestaw umiejętności, wiedzy, cech psychologicznych osobowości niezbędnych do wykonywania zadań, określonych przez ten zawód [10, 19–21].

Co dotyczy standardów przygotowania nauczyciela informatyki, to tam też są swoje szczegóły. W nim są opisane wymogi do nauczyciela informatyki i nauczyciela technologii informacyjnej. Każdy nauczyciel musi być przygotowany do pracy z technologią informacyjną własnej roboty i pracy z uczniami. Standard takiego przygotowania obejmuje następujące zagadnienia: umiejętność pracy z pojęciami (terminologią), środkami (urządzeniami), narzędziami (programami) i metodami technologii informacyjnej (w skrócie IT); technologia-IT jako składnik umiejętności pracy nauczyciela; rola i wykorzystanie IT w dziedzinie przygotowania nauczycieli; wykorzystanie IT w planowaniu i projektowaniu środowiska nauczania, ocena korzyści i oceniania osiągnięć uczniów; aspekty nauk humanistycznych, etyczno-prawnych, społecznych, związanych z dostępem do technologii informacyjnej oraz jej wykorzystania.

Nauczyciel technologii informacyjnej jest to nauczyciel przygotowany do prowadzenia zajęć z przedmiotu informatyka w szkole podstawowej lub gimnazjum, albo nauczyciel z przedmiotu technologia informacyjna w zakresie ogólnego kształcenia szkolnego. Głównym celem tych zajęć jest przygotowanie wszystkich uczniów, w zależności od wymagań i poziomu kształcenia do zarządzania technologią informacyjną w zakresie korzystania z komputerów i komunikacji, a także do korzystania z tych technologii w nauczaniu innych dyscyplin.

Nauczyciel informatyki – to nauczyciel przygotowany do prowadzenia zajęć z przedmiotu informatyka w zakresie rozszerzonym w szkole ponadgimnazjalnej, które mogą kończyć się egzaminem maturalnym. Jego kompetencje są rozszerzeniem kompetencji nauczyciela technologii informacyjnej o zagadnienia z informatyki, jako dziedziny naukowej [13, 3].

Nauczyciel doskonali swoje umiejętności pedagogiczne pracy w szkole poprzez wykorzystanie IT w: opracowaniu informacji w różnych formach, komunikacji i współpracy z innymi nauczycielami, rozwiązywaniu problemów i prowadzeniu badań naukowych w dziedzinie dydaktyki swojego przedmiotu. Stale rozwija swoje możliwości w zakresie IT i prowadzi działalność w tym kierunku. W zależności od swoich potrzeb edukacyjnych i

zawodowych, głównymi programami w jego pracy są: redaktor tekstowy – dla opracowania dokumentów; edytor zdjęć – opracowanie ilustracji; tabele do analizy danych, wykonanie list i obliczeń; bazy danych – do gromadzenia danych i zarządzania nimi. Przygotowuje materiały i prezentacje multimedialne za pomocą zgromadzonych i opracowanych materiałów w formie elektronicznej. Wykorzystuje IT dostęp do różnych źródeł informacji (lokalnie – na przykład na płytach CD-ROM i on-line), oraz informacje gromadzone i przetwarzane dla swoich celów zawodowych.

Nauczyciel informatyki wyzyskuje możliwości komunikacji IT (na przykład, poczty elektronicznej, grup dyskusyjnych). Komunikuje za pomocą IT z uczniami i ich rodzicami; korzysta z komputera i IT w planowaniu i rozszerzeniu swoich możliwości zawodowych a także dla szkolenia i doskonalenia w różnych formach (stacjonarna i na odległość); stosuje IT w rozwiązywaniu swoich zadań zawodowych oraz doskonalenia metod pracy [13, 6].

W standardach kształcenia nauczyciela informatyki w Polsce są precyzyjnie określone wiedza i umiejętności z IT: nauczyciel stale pracuje nad wzbogaceniem kompetencji informacyjnych (znajomość elementów algorytmiki, programowania i bardziej zaawansowanych możliwości systemów operacyjnych, aplikacji i innego opracowania, w szczególności:

- 1) zna podstawy informatyki elementarnej w dziedzinie: historii, struktury, obszaru i jej zasad. Może wyobrazić relacje informatyki oraz IT z innymi dziedzinami nauk i uczenia się;
- 2) zna i korzysta z zaawansowanych możliwości oprogramowania do celów, dla których zostały zaprojektowane: redaktorów, tablic elektronicznych, systemów zarządzania bazami danych;
- 3) zna wybrane algorytmy klasyczne, które są stosowane, w szczególności, do wykonania obliczeń matematycznych wyszukiwania i sortowania danych lub informacji, które utrzymują je w odpowiedniej formie, w tym słownej, graficznej i przeznaczonej dla komputera [13, 8].

Lekcje informatyki w szkole pogimnazjalnej opierają się o przygotowanie informacyjne studenta w zakresie technologii informacyjnych, zgromadzonych na poszczególnych obiektach technologii informacyjnej w szkole podstawowej i w gimnazjum (przedmiot informatyka), a także w zakresie korzystania z komputera i technologii informacyjnych na zajęciach z innych przedmiotów. Nauczyciel, który prowadzi zajęcia z informatyki, powinien również wziąć pod uwagę zakres wiedzy z technologii informacyjnej, przewidzianej dla szkół średnich. Zajęcia z informatyki powinny być także miejscem

przygotowania uczniów do egzaminów na świadectwo dojrzałości z tego przedmiotu. Tutaj nauczyciel powinien posiadać następujące kompetencje, niezbędne do szkolenia w dziedzinie informatyki, która w starszych klasach obejmuje takie elementy technologii informacyjnej: 1) algorytmika, 2) język i techniki programowania, 3) bazy danych (relacyjne), 4) multimedia 5) sieci komputerowe [ibidem, 11].

Analizując standardy branżowe szkolnictwa wyższego z kierunku 040302 «Informatyka» oraz publikacje naukowców I. Wojtowycza, J. Sikory [5; 11], dotyczące charakterystyki zawodowego przygotowania specjalistów z informatyki na Ukrainie, możemy stwierdzić, że standard branżowy szkolnictwa wyższego z kierunku 6.040302 «Informatyka» ma pewne wady. Niestety, w przygotowaniu bakalarza pozostała wielopredmiotowość, która narusza ideę fundamentalizacji szkolnictwa wyższego. Teraźniejszość stawia zupełnie nowe wymagania do przygotowania wykwalifikowanych specjalistów w branży IT. Aby rozwiązać ten problem, należy zmienić system standardów w zakresie szkolnictwa wyższego zgodnie z nową Ustawą Ukrainy «O szkolnictwie wyższym» i dostosować się do wymogów, stawianych do ucznia ogólnokształcącej placówki edukacyjnej. Koniecznym jest określenie szczegółowej listy oczekiwanych efektów uczenia się. Polskie standardy branżowe przygotowania nauczycieli informatyki oraz nauczycieli technologii informacyjnej są bardziej zrozumiałe, posiadają krótkie i precyzyjne wymogi dotyczące kompetencji zawodowych nauczyciela informatyki. Są one dostosowane do wiedzy, umiejętności i nawyków, które powinien posiadać uczeń szkoły, gimnazjum i przygotowania jego do egzaminu na świadectwo dojrzałości. Poprzez zmniejszenie liczby godzin na wyuczenie dyscyplin, z których mało korzystają nasi absolwenci w pracy, można przejść do systemu 3+2, czyli przygotowanie bakalarza można zmniejszyć do 3 lat; zwiększyć liczbę godzin na naukę przedmiotów w kierunku zawodowym. Przedmioty te mogłaby wybierać sama uczelnia, szybko orientując się na potrzeby absolwentów uczelni i potrzeby nowoczesnego ucznia. Ponieważ właśnie nauczyciel informatyki spotyka się z problemem, że stosowane i specjalne programy, studiowane na uczelni w ciągu 4 lat, mogą pozostać już w przeszłości i nie być odpowiednimi dla uczniów w szkołach. A nauczyciel musi samodzielnie uczyć się nowych.

Jeśli mówimy o nauce przez system kształcenia podyplomowego, to tam są następujące niuanse.

Do analizy wzięliśmy Uniwersytet Wrocławski (link do strony uniwersytetu pod adresem e-mail:

<http://www.rekrutacja.uni.wroc.pl>). Na stronie tej instytucji w zakładce «Kształcenie podyplomowe» wybieramy «Informatyka dla nauczycieli». Zawiera ona informacje dla kandydatów. Szkolenie jest przeznaczone dla absolwentów wyższych studiów zawodowych lub magisterium, jeśli oni studiowali i korzystali z kierunków informatyki, a także dla osób, zainteresowanych w uzyskaniu lub rozszerzeniu wiedzy z informatyki i jej praktycznego zastosowania. W zależności od przygotowania i gotowości do studiów, słuchacze otrzymują pozwolenie na nauczanie w szkołach podstawowych i gimnazjach lub szkołach średnich. Zgodnie z postanowieniem MENiS od dnia 07 września 2004 r. głównym celem kształcenia podyplomowego z informatyki jest przekazanie niezbędnej wiedzy w zakresie IT, przygotowanie czynnych nauczycieli do nauki i stosowania narzędzi IT. Ponadto przyszłych specjalistów przygotowują do wykorzystania technologii informacyjnych w nauczaniu innych przedmiotów, a także do pracy w statusie nauczyciela po szkole. Ważnym celem edukacji jest przygotowanie słuchaczy do roli nauczycieli-konsultantów, którzy korzystają z komputerów na swoich lekcjach.

Studia są stacjonarne. Zajęcia trwają 410 godzin (w tym 60 godzin praktyki pedagogicznej) i obejmują takie przedmioty: «Podstawowe zasady działania i wykorzystania systemów komputerowych oraz sieci», «Elementy programowania i tworzenia aplikacji», «Wybrane systemy użytkowe, i stosowanie technologii informacyjnej», «Algorytmika i rozwiązywanie problemów», «Metodyka nauczania informatyki», «Narzędzia i usługi w Internecie», «Multimedialne wspomaganie dydaktyki» oraz odbycie przez studentów praktyki pedagogicznej różnego rodzaju.

W programie studiów duży nacisk kładzie się na poznanie i wykorzystanie systemów wspomagających nauczanie, w tym na rozwijanie umiejętności pozyskania i udostępniania wiedzy za pośrednictwem sieci lokalnej i rozległej. Warunkiem ukończenia studiów jest zaliczenie wszystkich przedmiotów, zdanie przewidzianych w programie egzaminów, przedstawienie oraz zaliczenie pracy dyplomowej. Absolwenci otrzymują Świadectwo Ukończenia Studiów Podyplomowych w zakresie Informatyki.

Czas trwania studiów: 3 semestry – 350 godzin + 60 godzin praktyki pedagogicznej. Uzyskane kwalifikacje: w zależności od przygotowania oraz ukończonego kierunku studiów, słuchacze otrzymują uprawnienia do uczenia w szkołach podstawowych i gimnazjach lub szkołach ponadgimnazjalnych.

Jeśli porównać z Centrum Kształcenia Podyplomowego i Przygotowania do Studiów Żytomierskiego Uniwersytetu Państwowego imienia Iwana Franki (tryb dostępu do serwisu uniwersytetu: <https://zu.edu.ua/osvita.html>), to według warunków ich wstępu czas szkolenia nauczyciela informatyki 2 lata. U nas to się nazywa uzyskanie drugiego wykształcenia wyższego lub przekwalifikowanie.

Inne centrum szkoleniowe przekwalifikowania i kształcenia podyplomowego Drohobyckiego Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego imienia Iwana Franki (tryb dostępu do serwisu uczelni <http://ddpu.drohobych.net/centr-perepidgotovki-ta-pislyadiplo/>) oferuje uzyskanie drugiego wykształcenia wyższego ze specjalności Oświata średnia (Informatyka) za 1 rok 10 miesięcy. Absolwent uzyskuje kwalifikację «matematyk-programista, nauczyciel informatyki».

Więc, w systemie kształcenia podyplomowego w przygotowaniu nauczyciela informatyki w Polsce czas trwania studiów jest krótszy o jeden semestr; wykładane przedmioty w większości należą do szkolenia zawodowego i praktycznego.

Ta analiza, więc pozwala zrobić projekcję porównawczą na zawodowe przygotowanie nauczyciela informatyki w Polsce i na Ukrainie w kontekście tych zmian w systemie szkolnictwa wyższego, które są dziś niezbędne. Naturalnie, mamy swój unikalny ukształtowany system szkolnictwa wyższego i strukturę przygotowania specjalistów. Ale równoległa w strategii i konsekwencji polskiego podejścia jest dla nas bardzo wyjątkowa.

Nasze badania nie są wyczerpujące. Perspektywy dalszych badań naukowych widzimy w bardziej szczegółowym porównaniu planów nauczania kształcenia nauczycieli informatyki na uniwersytetach i prywatnych szkołach wyższych w Rzeczypospolitej Polskiej i na Ukrainie; aktywnym badaniu cech przygotowania na uczelniach nauczycieli informatyki i cechy pracy nauczyciela informatyki w Polsce w szkole, gimnazjum i liceum.

### Список використаних джерел

1. Андрущенко В. Интеграция ценностей: педагогический опыт Европы. Стаття перша. Велика Хартія Університетів/ В.Андрущенко// Вища освіта України. – 2013. – № 1. – С. 5 – 8.
2. Барський Т. Дидактичні основи технології підготовки викладачів технічних дисциплін (за матеріалами технічної освіти у Польщі). Автореф. дис. ... д-ра пед.наук: 13.00.04/ Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України/ Т.Барський. К. – 1993.– 43 с.
3. Василюк А. Вища освіта Польщі: структура, управління, фінансування, підготовка кадрів / А.Василюк // Освіта і управління. – К. – 1998. – № 2. – С.154-163.
4. Василюк А. Реформи і гуманізація освіти в сучасній Польщі та шляхи формування особистості вчителя / А.Василюк // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць. – К. – 1999. – № 2. – С. 92 – 95.

5. Войтович І. Галузеві стандарти підготовки майбутніх вчителів інформатики. / І.Войтович // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка. – 2014. – 2(13). – С. 243-247.
6. Галузевий стандарт вищої освіти України. (2010). Освітньо-кваліфікаційна характеристика: [освітньо-кваліфікаційний рівень] бакалавр. Галузь знань 0403 «Системні науки та кібернетика». Напрямок підготовки 040-040302 «Інформатика». Кваліфікація 3121 Фахівець з інформаційних технологій. 3340 Викладач-стажист / Міністерство освіти і науки України. – К., 32 с.
7. Кристопчук Т.Є. Педагогічна освіта в Республіці Польща: структура та зміст. / Т.Є.Кристопчук // Неперервна професійна освіта за кордоном. – 2013. – № 5.– С. 127- 134.
8. Монько Р.М. Историчний аналіз становлення системи підготовки вчителів «техніки та інформатики» в Республіці Польщі / Р.М.Монько // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Василя Стефаника, 2011. – № 3. – С. 385-390.
9. Пелех Ю.В. Ціннісно-сміслові концепції професійної підготовки майбутнього педагога: монографія / Ю.В.Пелех; за ред. М.Євтуха. – Рівне, 2009. – 400 с.
10. Сисоєва С. Напрями реалізації стандартів професійних кваліфікацій: досвід Республіки Польщі / С.Сисоєва // Шлях освіти. – 2008. – № 1. – С. 19-23.
11. Сікора Я. Особливості змісту професійної підготовки бакалаврів інформатики / Я.Сікора [Електронний ресурс]. Проблеми методики фізико-математичної технологічної освіти. Серія: Наукові записки. 2015. – Випуск 7 (I). – С. 170-174. – Режим доступу: [http://eprints.zu.edu.ua/17162/1/170\\_znp-2015-04-08.pdf](http://eprints.zu.edu.ua/17162/1/170_znp-2015-04-08.pdf)
12. Юзик О.П. (2013). Якісна освіта – одна із умов модернізації системи освіти в Україні в рамках Болонського процесу / Ольга Юзик// Матер. XI Міжнар. наук.-метод. конф. «Забезпечення наступності змісту в системі ступеневої вищої та післядипломної освіти». Нова педагогічна думка. – 2013. – № 1. – С. 50-53.
13. Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki (2003). (Dokument przygotowany przez Radę ds. Edukacji Informacyjnej i Medialnej – sierpień) – 15 s. Retrieved from: [http://www.math.uni.opole.pl/~ebryniarski/standardy\\_inf.pdf](http://www.math.uni.opole.pl/~ebryniarski/standardy_inf.pdf)
14. System edukacji w Polsce w skrocie 2015. (2015). Grudzień 2015. S.11. Retrieved from: [http://eurydice.org/pl/wp-content/uploads/2016/01/BRIEF\\_PL\\_FINAL2015.pdf](http://eurydice.org/pl/wp-content/uploads/2016/01/BRIEF_PL_FINAL2015.pdf)

## References

1. Andrushchenko V. (2013). Intehratsiia tsinnosti: pedahohichniy dosvid Yevropu. Stattia persha. Veluka Khartiia Universtetiv. Vushcha osvita Ukrainy, 1, 5 – 8.
2. Barskyi T. (1993). Dudaktuchni osnovy tehnologii pidhotovky vykladachiv tehniknykh dystsyplin (za materialamy tehniknoi osvity Polshchi). Avto-ref. dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04. Instytut pedahohiky i psyholohii profesiinoi osvity APN Ukrainy. Kyiv. 43 s.
3. Vasyliuk A. (1998). Vyshcha osvita Polshchi: struktura, upravlinnia, finansuvannia, pidhotovka kadriv. Osvita i upravlinnia, Kyiv, 2, 154-163.
4. Vasyliuk A. (1999). Reformy i humanizatsiia osvity v suchasni Polshchi ta shliakhy formuvannia osobystosti vchytelia. Tvorchia osobystist uchytelia: problem teorii i praktyky: zb.nauk.prats. – Kyiv, 2, 92 – 95.
5. Voitovych I. (2014). Haluzevi standarty pidhotovky maibutnih vchyteliv informatyki. Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Serii: Pedahohika, 2(13), 243-247.
6. Haluzeviy standart vyshchoi osvity Ukrainy (2010). Osvitno-kvalifikatsiina kharakterystyka: [osvitno-kvalifikatsiinyi napriam] bakalavr. Haluz znan 0403 "Systemni nauky i kibernetyka". Napriam pidhotovky 040302 «Informatyka». Kvalifikatsiia 3121 Fahivets z informatsiinykh tekhnologii. 3340 Vykladach-stazhyt. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. – Kyiv. 32 s.
7. Krystopchuk T.Ye. (2013). Pedahogichna osvita v Repyblitsi o Polshcha: struktura ta zmist. Neperervna profesiina osvita za kordonom, 5, 127- 134.
8. Monko R.M. (2011). Istorychni naliz stanovlennia systemy pidhotovku vchyteliv "tekhniky ta informatyki" v Respublitsi Polshcha. Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnogo pedahohichnogo universytetu imeni Vasula Stefanyka, 3, 385-390.
9. Pelekh Yu.V. (2009). Tsinnisno-smyslovi kontseptsii profesiinoi pidhotovku maibutnoho pedahoha: monohrafia. Yu.V.Pelekh; za red. M.Yevtuha. – Rivne. 400 s.
10. Sysoieva S. (2008). Napriamy realizatsii standartiv profesiinykh kvalifikatsii: dosvid Respubliki Polshchi. Shliakh osvity, 1, 19-23.
11. Sikora Ya. (2015). Osoblyvosti zmistu profesiinoi pidhotovky bakalavriv informatyki [Elektronnyi resurs]. Problemy metodyky fizyko-matematychnoi tekhnologichnoi osvity. Serii: Naukovi zapusky. Vypusk 7 (I), 170-174. – Retrieved from: [http://eprints.zu.edu.ua/17162/1/170\\_znp-2015-04-08.pdf](http://eprints.zu.edu.ua/17162/1/170_znp-2015-04-08.pdf)
12. Yuzyk O.P. (2013). Yakisna osvita – odna iz umov modernizatsii systemy osvity v Ukraini v ramach Bolonskoho protsesu. Mater.XI Mizhnarodnoi nauk.-metod. konf. "Zabezpechennia nastupnosti zmistu v systemi stupenevoi vyshchoi ta pislia-dyplomnoi osvity». Nova pedahohichna dumka, 1, 50-53.
13. Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki (2003). (Dokument przygotowany przez Radę ds. Edukacji Informacyjnej i Medialnej – sierpień) – 15 s. Retrieved from: [http://www.math.uni.opole.pl/~ebryniarski/standardy\\_inf.pdf](http://www.math.uni.opole.pl/~ebryniarski/standardy_inf.pdf)
14. System edukacji w Polsce w skrocie 2015. (2015). Grudzień 2015. S.11. Retrieved from: [http://eurydice.org/pl/wp-content/uploads/2016/01/BRIEF\\_PL\\_FINAL2015.pdf](http://eurydice.org/pl/wp-content/uploads/2016/01/BRIEF_PL_FINAL2015.pdf)

### **Пелех Ю. В., Юзык О. П. Особенности профессиональной подготовки учителя информатики в Польше**

*В статье проанализированы особенности профессиональной подготовки учителя информатики в Республика Польша. Описаны превосходства высшей системы образования Польши. Раскрыто преимущества кооперации высшего образования Евросоюза под эгидой ЕС и Совета Европы. Исследовано PSKZ, в*

частности учителя информатики и учителя информационных технологий. Сравнимо системи последнего дипломного образования по подготовке учителя информатики в Польше и в Украине. Изложены предложения по совершенствованию профессиональной подготовки специалистов из информатики в Украине.

*Ключевые слова:* высшая система образования Польши, типы высших учебных Польши, автономия ВУЗу, академические свободы преподавателей, ступенчатое образование, учитель информатики и учитель информационных технологий в Польше, последипломное образование по подготовке учителя информатики.

**Пелех Ю. В., Юзык О. П. Особливості професійної підготовки вчителя інформатики в Польщі**

*У статті проаналізовано особливості професійної підготовки вчителя інформатики в Республіка Польща. Описано переваги вищої системи освіти Польщі. Розкрито переваги кооперації вищої освіти Євросоюзу під егідою ЄС та Ради Європи. Досліджено PSKZ, зокрема вчителя інформатики та вчителя інформаційних технологій. Порівняно систему післядипломної освіти з підготовки вчителя інформатики в Польщі та в Україні. Викладено пропозиції щодо удосконалення професійної підготовки фахівців з інформатики в Україні.*

*Ключові слова:* вища система освіти Польщі, типи вищих закладів Польщі, автономія ВЗО, академічні свободи викладачів, ступенева освіта, вчитель інформатики та вчитель інформаційних технологій в Польщі, післядипломна освіта з підготовки вчителя інформатики.

**Pelekh Ju., Yuzyk O. The peculiarities of IT teacher training in Poland**

*The problem: university students who are preparing to be specialists in the field of informatics, note that applied and special programs that were studied in universities within 4 years can remain in the past and not be relevant. Teacher is forced to study new ones on their own. The experience of the Republic of Poland as a member of the European educational space and the nearest neighbor of Ukraine, with which our country has much in common in the historical aspect, is of great interest to us. The article analyzes the features of IT teacher training in Poland. The advantages of higher educational system in Poland are described. Graduates from the University of Poland must comply with the PSKZ standards (Polish standards for professional qualifications). In addition to the above requirement, the standard of professional qualifications is considered as a requirement standard for a certain level of qualification. This includes: a set of skills, knowledge, psychological characteristics of the individual, necessary for the tasks, which determine this profession. Each teacher of computer science must be prepared to work with the information technology of his own work and work with students. Today, it introduces fundamentally new requirements for professional training of a qualified specialist in the IT industry. The system of postgraduate education of IT teacher training in Poland and Ukraine is compared. The ideas for the improvement of the IT teachers professional training are presented. To solve this problem it is necessary to change the system of standards in the field of higher education in accordance with the new Law of Ukraine «On Higher Education». The study of new special and applied programs could be chosen by the university itself, quickly guided by the needs of graduates of higher educational institutions; shorten the duration of the bachelor's degree in computer science and the duration of the acquisition of the second higher education in the direction of «teacher of informatics».*

*Keywords:* Polish system of higher education, types of Polish higher educational institutions, the autonomy of the university, academic freedom of teachers, stages of education, computer teacher and teacher of information technology in Poland, postgraduate education of an IT teacher.

Стаття надійшла до редакції 16.02.2018

УДК 378:351.

**Оксана ПОВСТИН**

кандидат економічних наук, доцент,  
завідувач кафедри права та менеджменту у сфері цивільного захисту  
Львівського державного університету безпеки життєдіяльності,  
м. Львів, Україна  
e-mail: oksana\_povstyn@ukr.net

**ДОСВІД НАВЧАННЯ ФАХІВЦІВ  
У ГАЛУЗІ БЕЗПЕКИ ЛЮДИНИ В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ:  
УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТ**

*У статті проаналізовано зарубіжний досвід підготовки фахівців у галузі безпеки людини, а саме формування їх управлінської компетентності. На підставі інформації, яку отримано з офіційних сайтів зарубіжних спеціалізованих вищих навчальних закладів з'ясовано, що головною метою навчання є підготовка фахівців до управління в кризових ситуаціях. Значна увага приділяється механізмам протидії кризовим випадкам шляхом планування, організації та реалізації превентивних дій, у процесі їх перебігу, організації рятувальних заходів, а також ліквідації наслідків. Розглянуто навчальні програми цих ВНЗ, які сконцентровані на підготовці фахівців із питань кризового управління, головним чином для органів і підрозділів державної виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, а також установ і суб'єктів, що відповідають за безпеку життєдіяльності держави і населення. Запропоновано під час реформування національної системи освіти узгоджувати інновації з міжнародними освітніми моделями і стандартами, усталеними цінностями і спільними цілями.*

*Ключові слова:* вища освіта, безпека життєдіяльності, кризова ситуація, зарубіжний досвід.

Сучасна українська освіта, набуває транскордонного та транснаціонального характеру, що сприяє формуванню єдиного світового освітнього простору шляхом зближення підходів різних країн до організації освіти, визнання документів про освіту інших країн, реалізації міжнародних програм мобільності студентів та професорсько-викладацького складу. Це актуалізує вивчення, осмислення та застосування кращого досвіду організації освітніх систем у розвинутих країнах, передусім Європейського союзу. Приєднання вітчизняної вищої школи до єдиного освітнього простору, зокрема українських ВНЗ ДСНС України, спонукає нас дослідити найбільш важливі аспекти і тенденції розвитку професійної освіти фахівців у галузі безпеки в зарубіжних країнах у площині управлінської підготовки.

Методологію порівняльної педагогіки розробляли Б. Л. Вулфсон, О. М. Джуринський, В. М. Жуковський, С. І. Змійова, К. В. Корсак, Ф. Кумбс, В. І. Луговий, З. О. Малькова, О. В. Матвієнко, Л. П. Пуховська та ін. Вивчення досвіду інших країн, безперечно, допомагає оцінити ефект від різних варіантів стратегічних рішень і впровадження новітніх моделей у національній освіті, що дозволяє мінімізувати можливі помилки, а також порівняти зі світовою практикою власні рішення, спрямовані на близьку та подальшу перспективу, оцінити їх доцільність і ризики. Звернення до зарубіжного досвіду, таким чином, дає

змогу краще усвідомити вітчизняні освітні проблеми, додаткові смисли, потенційні можливості тощо [4, 87–88].

На думку міжнародних експертів, статус закладів вищої освіти в європейських країнах унаслідок реалізації низки узгоджених реформ, пов'язаних з Лісабонською угодою та Болонською декларацією, значно підвищився. Цей досвід, безперечно, становить інтерес у контексті модернізації підготовки фахівців у галузі безпеки людини у ВНЗ ДСНС України, приведення її у відповідність до вимог часу. Конкретизуємо його стосовно основних тенденцій розвитку професійної освіти фахівців у галузі безпеки в зарубіжних країнах. Метою статті є аналіз переваг і можливості застосування досвіду навчання фахівців у галузі безпеки людини в зарубіжних країнах у контексті їхньої управлінської підготовки.

Передусім доцільно згадати, що позитивний досвід країн Європи доводить ефективність системного регулювання на державному рівні безпеки життєдіяльності в ринкових умовах. Уже кілька десятиліть в Європейському співтоваристві впроваджуються науково обґрунтовані превентивні заходи, що значно знизили кількість техногенних катастроф і зменшили втрати від надзвичайних ситуацій природного характеру [3, 87]. Держави ЄС започаткували роботу зі створення децентралізованої системи освіти в галузі безпеки людини як важливої складової Угоди про основні

небезпеки (EUR-OPA) – договору Ради Європи щодо запобігання, захисту та організації взаємодопомоги під час великих природних і техногенних катастроф [8]. Понад 400 європейських університетів проголосили свою підтримку цієї програми, метою якої є проведення досліджень щодо прогнозування стихійних лих, управління ризиками, посткризового аналізу та реабілітації, і серед них – низка ВНЗ України [2]. Як негативні, на жаль, є підстави назвати тенденції до поступового роздержавлення сектору безпеки життєдіяльності в багатьох розвинутих країнах.

Відзначимо, що не лише в Україні відбуваються процеси реорганізації в підготовці фахівців у галузі безпеки людини (передусім, пожежних і рятувальників). Це загальносвітова тенденція. Наприклад, у Швеції, яка традиційно вважається європейським лідером у цій галузі, донедавна діяли чотири державні пожежні навчальні центри. Сьогодні – лише два, з яких залишиться один, який планують приватизувати. У Великобританії діє потужний, Королівський Її Величності Пожежний Навчальний Центр у м. Мортон-ін-Марш (Moreton-in-Marsh). Нині цей центр із віковими традиціями, який багато в чому є зразком для всієї галузі, поетапно приватизується. Тобто, навіть найуспішніші країни схиляються до думки, що навчальні заклади цієї галузі та навіть самі служби порятунку, зокрема пожежного захисту – занадто важкий тягар для державного бюджету. Все більше надій у Європі покладається на місцеву владу та приватний капітал, а також волонтерство. У Польщі, наприклад, 22 тренінгові пожежно-рятувальні центри будуються за кошти місцевих бюджетів [7].

Волонтерство в галузі безпеки людини за кордоном дуже різноманітне з точки зору його організації не лише в різних країнах, а навіть у муніципальних і територіальних утвореннях. Усталені традиції, пов'язані з місцевими умовами і національним менталітетом зумовили в кожному регіоні свій, достатньо ефективний підхід до єдиної мети – боротьби з пожежами й іншими надзвичайними ситуаціями. У переважній більшості країн рятувальник-доброволець – це сімейна традиція і почесна місія, престиж якої підтримується суспільством і державою. Зокрема, в Австрії виконують обов'язки 2,5 тис. штатних працівники і 257 тис. волонтерів, у Словенії – 550 державних і 60 тис. «вільних» рятувальників, у Франції – 38,7 тис. службовців і 200 тис. добровольців, у Польщі – 28 і 460 тис. відповідно [6].

До недержавних організацій, що опікуються діяльністю фахівців у галузі безпеки людини, належать: EFSCA – Асоціація коледжів європейської

протипожежної служби; STIF – міжнародна асоціація протипожежних і рятувальних служб; FEU – Панєвропейська федерація національних пожежних асоціацій; NFPA – Недержавна пожежна організація в США, що розробляє стандарти з широкого кола рятувальних спеціалізацій; UL – Недержавний пожежний науково-дослідний випробувальний і сертифікаційний центр, найбільший у США. Всі ці асоціації різні за кількістю країн-членів, чисельністю учасників, територіальними ознаками, призначенням і функціями [7].

Розглянемо особливості навчання провідних фахівців у галузі безпеки людини в зарубіжних країнах. Передусім, цікавим є європейський досвід підготовки кваліфікованих менеджерів, здатних працювати й організовувати роботу в надзвичайних ситуаціях. Наприклад, фахівців у галузі безпеки людини за різними спеціалізаціями навчають у шести ВНЗ Євросоюзу, зокрема, в містах Більбао, Дубліні, Марселі та Упсале. У кожного навчального закладу свій провідний напрям, наприклад: «Гуманітарна допомога», «Проведення відновлювальних робіт», «Управління конфліктами» або «Довгострокова допомога країнам, що розвиваються» [5].

У **Німеччині** таких фахівців готують у Рурському університеті м. Бохума. З 1993 р. цей університет пропонує магістерську спеціальність «Гуманітарна допомога» (*Master in Humanitarian Assistance*), в рамках якої в кооперації з іншими ВНЗ Європи навчають майбутніх фахівців із попередження та ліквідації надзвичайних ситуацій. Студентів вчать діяти, допомагаючи постраждалим у надзвичайних ситуаціях. На кафедрі Міжнародного гуманітарного права цього університету слушно стверджують, що одне з основних завдань у різноманітних кризових ситуаціях – вміти правильно управляти, керувати працею інших і забезпечувати ефективність сумісної діяльності. Це потребує здатності ефективно підбирати персонал та організовувати роботу, тобто бути кваліфікованим менеджером.

Вступити на спеціальність «Гуманітарна допомога» можуть лише ті, в кого вже є вища освіта (як мінімум бакалаврат) в одній із таких галузей: медичній, економічній, юридичній, інженерній або етнологічній. Навчання є міждисциплінарно орієнтованим. Магістратура розрахована на три семестри. Під час першого обов'язковими для відвідування є навчальні дисципліни: менеджмент, антропологія, геополітика, медицина та правознавство. У другому семестрі студенти можуть продовжити навчання в одному з європейських університетів-партнерів. Вибір спеціалізації залежить від того, в якій сфері майбутній фахівець планує працювати в подальшому.



Особливість спеціальності «Гуманітарна допомога» полягає в тому, що значна увага приділяється менеджменту виконання проектів, а також створенню гуманітарних установ та організацій. У рік Рурський університет випускає лише 20 фахівців у цій галузі, і всі вони надзвичайно затребувані. При цьому щорічно на 20 навчальних місць надходить 300 заяв від абітурієнтів. Згідно зі статистикою, лише Євросоюзу кожного року потрібно 140 нових експертів із питань надання гуманітарної допомоги (Червоний хрест, різні комітети і місії ООН, а також благодійні фонди). Випускники спеціальності «Гуманітарна допомога» працюють у галузі безпеки людини в Афганістані, Ефіопії, Йорданії, Південній Кореї, Сомалі тощо [5].

Вищі навчальні заклади Північної Америки приділяють питанням безпеки підвищений інтерес у зв'язку із терористичними актами 11 вересня 2001 року та ін. Навчання та популяризація питань про безпеку ведуться за допомогою різних ресурсів як для студентів, так і професорсько-викладацького складу закладів освіти. При цьому увага звертається не тільки на охорону праці, а й на безпеку у повсякденні та під час надзвичайних ситуацій [1].

Проте, у США відсутня система загальнодержавних вимог щодо освіти і підготовки особового складу пожежно-рятувальної служби. Всі вимоги до підготовки майбутніх рятувальників визначаються на рівні штату, а іноді міста, а також окремого підрозділу. У країні створено та працює декілька десятків пожежних асоціацій і спільними зусиллями вони виробляють і невпинно вдосконалюють рекомендації щодо атестації штатних працівників і добровольців, а також розробляють тренувальні програми. В Америці, країні з найпотужнішою в світі економікою суспільство самостійно вирішує питання свого цивільного захисту, не покладаючись цілковито на державу. До пожежної безпеки залучено сотні тисяч добровольців: з 1,1 млн пожежних 756 тис. (тобто 69%) є непрофесійними рятувальниками.

Державна (федеральна) рятувальна служба в США налічує всього близько 70 осіб, разом із викладачами Пожежної академії поблизу м. Вашингтона. У компетенції кожного штату вибір і затвердження нормативних документів із пожежної безпеки, формування пожежної служби штату та допомога у формуванні муніципальних і добровільних пожежних об'єднань (ДПО). Переважно, на рівні штату створюються підрозділи для боротьби з лісовими пожежами і різні служби спеціального призначення (для ліквідації хімічних катастроф, технологічних аварій, морські рятувальники тощо). Всі інші пожежні рятувальники працюють

в муніципальних, корпоративних (відомчих) і добровільних підрозділах. Найбільш поширена схема комбінованих пожежних депо, де працюють 2–4 професійні фахівці та 10–20 добровольців. Характерною рисою є те, що, на відміну від європейської системи, де всі бійці збираються в приміщенні підрозділу та разом виїжджають на завдання, в Америці після надходження виклику з депо виїжджає рятувальна техніка з черговими штатними працівниками, а добровольці самотужки прибувають до місця надзвичайної ситуації зі своєю амуніцією, екіпіруються на місці та вступають у дію. З огляду на масштаби країни такий порядок збору підрозділу дозволяє скорочувати час прибуття [6].

У Республіці Польщі підготовка фахівців у галузі безпеки здійснюється за спеціальностями «Внутрішня безпека», «Антитерористична діяльність», «Пожежна безпека», «Суспільна безпека», «Кібербезпека», «Слідство та дізнання», «Логістика безпеки життєдіяльності», «Охорона об'єктів та осіб», «Правознавство безпекової галузі», «Кризове управління». Стосовно завдань підготовки фахівців у цій галузі в Польщі, слід зазначити що урядові та самоврядні служби потребують працівників, які здатні управляти людськими колективами в різноманітних кризових ситуаціях, а навчальні заклади країни відповідають тим запитам, які формуються національним ринком праці. Зокрема, випускники спеціальності «Кризове управління» працюють на посадах радника, експерта або інспектора у відділах або центрах кризового управління, підпорядкованих воєводствам, повітовим і гмінним формуванням цивільного захисту країни, а також в установах, які забезпечують оборонні завдання.

Проаналізуємо діяльність найвідоміших у галузі навчальних закладів.

*Головна Школа Пожежної Служби (Szkoła Główna Służby Pożarniczej)* є відомчим державним навчальним закладом, який здійснює підготовку фахівців із пожежної безпеки для Державної Пожежної Команди Польщі, а також інших служб і підрозділів у царині загальної безпеки й охорони населення. Місією Школи є створення знань, їх поширення та використання через навчання офіцерських кадрів для потреб динамічного розвитку протипожежної охорони, а також оцінювання стану техногенних і природних загроз, охорони життя, здоров'я, майна перед цими загрозами, виховання у студентів почуття патріотизму, жертвовності, дисциплінованості, пошани до служби, а також проведення досліджень із метою саморозвитку та набуття нових знань у галузі безпеки громадян [9].

Цікавою для нас є підготовка фахівців за спеціальністю «Внутрішня безпека», що здійснюється

відділом Інженерії цивільної безпеки. Фахівці за цією програмою готуються до виконання дорадчих, контрольних і адміністративних функцій на різних щаблях державної адміністрації. Випускник повинен:

- розуміти і вміти аналізувати надзвичайні ситуації, що мають місцевий або державний характер, а також оцінювати їх вплив у послідовності: людина – середовище – інфраструктура;
- володіти вміннями і навиками командної роботи, здатністю управляти великими колективами;
- розуміти основні технологічні процеси, що мають вплив на функціонування суспільства;
- під час виконання завдання вміти застосувати фахову літературу, а також нормативно-правові акти, що регулюють правовідносини в галузі безпеки, діяльності служб, охорони та інспекції господарської діяльності суб'єктів господарювання.

У результаті навчання випускник має оволодіти вмінням комунікації із зовнішнім і внутрішнім оточенням для ефективної реалізації своєї суспільної місії, а саме – охорона життя та здоров'я людини, безпеки середовища й інфраструктури. Фахівець спеціальності «Внутрішня безпека» повинен відповідати сучасним професійним запитам, які розвивають його схильність до виконання керівних, дорадчих і адміністративних функцій на різних рівнях державних і самоврядних структур управління безпекою, володіти комплексною підготовкою до ведення та реалізації всіх елементів і процедур інтегрованої системи управління громадською безпекою, охороною населення й управління ризиком у кожній адміністративній одиниці та на кожному підприємстві. Також його треба підготувати до застосування нових директив, нормативних актів і процедур, що обов'язкові до виконання в Польщі і відповідають світовим стандартам.

Оскільки відповідно до Болонської угоди однією з ознак якісної вищої освіти є міждисциплінарність навчання, слухачі напряму «Внутрішня безпека» формують компетентності не лише з ефективного управління, а також одержують теоретичні знання та практичні вміння з таких напрямів:

- ідентифікація й інвентаризація загроз, а також визначення їх джерел;
- аналіз ризиків виникнення загроз і прогнозування їх потенційних наслідків;
- проектування та впровадження сучасних і ефективних систем управління безпекою в структурних підрозділах місцевих і державних адміністрацій;

- ідентифікація, прогнозування й оцінювання загроз, а також розроблення методів запобігання, протидії та підготовки дій на випадок несприятливих наслідків і кризових ситуацій;
- створення умов, що забезпечують безперервність функціонування рятувальної інфраструктури, та планування попереджувальних дій;
- проектування систем управління безпекою, обслуговування, а також удосконалення процедур цієї системи
- створення організаційних, технічних і фінансових умов ефективного кризового управління;
- організація систем зв'язку та контролю, забезпечення систем спостереження та сповіщення про тривогу;
- створення безпечних умов для населення у кризових ситуаціях;
- забезпечення безперервності функціонування органів державної та місцевої влади;
- здійснення оцінки заподіяної шкоди і розрахунок втрат, що виникли внаслідок катастроф і надзвичайних ситуацій;
- прогнозування надзвичайних ситуацій, розроблення методів і способів протидії їм;
- співробітництво з установами громадського правопорядку;
- застосування на практиці норм цивільного, адміністративного та кримінального права.

Також майбутні фахівці в галузі безпеки набувають уміння користуватися інформаційно-комунікаційними технологіями з метою прогнозування надзвичайних ситуацій для виконання проектів із професійно орієнтованих дисциплін. Досконале вивчення іноземних мов дозволить майбутнім фахівцям вільно користуватись необмеженим обсягом інформації, спілкуватись із представниками інших країн у професійній сфері та побуті. Сформовані компетентності дають змогу випускникам: ефективно застосовувати комп'ютерні програми з метою ефективного управління в прогностичних дослідженнях і проектних роботах; застосовувати інформаційні системи для планування й організації дій щодо мінімізації наслідків кризових ситуацій; розвивати інноваційність у галузі безпеки.

Отже, в Головній Школі Пожежної Служби відбувається підготовка молодих фахівців у галузі безпеки людини, здатних до виконання професійних обов'язків із цілісним застосуванням інженерних, економічних, правових, організаційних знань задля розвитку та безпеки держави і суспільства.

*Вища Школа Безпеки (Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa)* – спеціалізований університет із відділеннями в семи містах, і з концепцією безпеки в широкому значенні цього слова. Загальним

напрямом діяльності університету є освіта на рівні вищих професійних досліджень у галузі національної безпеки, внутрішньої безпеки, громадської безпеки, охорони здоров'я, педагогіки, психології та управління. Це перший у Польщі та один з небагатьох університетів Європи, науково-освітня діяльність якого сконцентрована на питаннях безпеки людини – затребуваного напряму на міжнародному ринку праці. Випускники університету здобувають необхідні професійні компетентності та стають основою піонерської команди менеджерів із безпеки, які очікує польське суспільство [10].

Цей ВНЗ виховує студентів та надає їм можливість для особистого розвитку та творчої діяльності в різних сферах, пов'язаних із безпекою людини та суспільства. Це питання є також основним предметом наукових досліджень, консалтингових і консультаційних заходів з активною участю у них студентів. Головною метою навчання є підготовка фахівців до управління в кризових ситуаціях, які повинні вирішувати сукупність питань щодо протидії кризовим випадкам шляхом планування, організації та реалізації превентивних дій, у процесі їх перебігу, організації рятувальних заходів, а також ліквідації наслідків. Програма сконцентрована на підготовці фахівців із питань кризового управління, головним чином для органів і підрозділів державної виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, а також установ і суб'єктів, що відповідають за безпеку життєдіяльності держави і населення.

Теоретичні та практичні заняття проводять досвідчені педагоги і практики з галузі безпеки, військові, представники поліції, пожежної служби та служб безпеки, які не лише використовують сучасну академічну літературу, а, передусім, діляться своїм досвідом і натхненням. Університет активно розвивається, відкриваючи нові напрями навчання, зокрема у трьох відділах функціонує підготовка психологів, а також розпочалося навчання фахівців з охорони здоров'я. У межах існуючих напрямів навчання створюються нові спеціальності, розроблені з урахуванням очікувань потенційних роботодавців, запитів студентів і досліджень потреб ринку праці. Девізом діяльності всієї академічної спільноти є зміст, закладений в словах: людина – безпека – життєдіяльність, із розрахунком, що випускники керуватимуться в житті та роботі такими цінностями як: честь, гідність і відповідальність, які визначають профіль їхньої підготовки. З метою реалізації цих освітніх завдань у ВНЗ організовані заходи щодо:

- розроблення системних рішень з питань підготовки до безпечної роботи і здорового способу життя;
- упровадження в освітню практику модельних розробок, процедур, методів і технологій формування знань з основних положень безпеки, а також особистої відповідальності;
- співробітництва та взаємодії з різними організаціями, установами і фахівцями, що займаються безпекою і здоров'ям людини;
- сприяння пропагуванню безпечної діяльності людини, визначення відповідної сукупності знань, системи цінностей і положень, формування культури запобігання ризикам для життя та діяльності;
- інтегрованості змісту теоретичного навчання та виховання стосовно безпеки і здоров'я, з практичним професійним життям і поза професійною діяльністю людини;
- включення до навчальних програм проблематики участі неповноправних осіб у суспільних процесах;
- пристосовування освітніх програм в галузі формування безпечних умов життя, науки і діяльності до вимог міжнародного освітнього простору;
- забезпечення високої якості підготовки науково-педагогічних кадрів, всебічно готових до популяризації здоров'я та безпечної життєдіяльності;
- сприяння громадським ініціативам і діям, що ведуть до практичних змін в освітній політиці держави щодо безпеки і здоров'я, через пошук рішень і відповідей на першочергові завдання, які виникають перед польською освітою.

Таким чином, Вища Школа Безпеки здійснює підготовку висококваліфікованих, компетентних, ініціативних фахівців у галузі безпеки людини, що характеризуються високим рівнем професійної етики і здатні конкурувати на сучасному ринку праці.

Загалом у Республіці Польщі добре розуміють важливість завдань, що стоять перед місцевими органами й адміністраціями щодо гарантування охорони життя та здоров'я населення, а також збереження навколишнього середовища. Забезпечується це формуванням взаємопов'язаної системи протидії надзвичайним ситуаціям, спричиненими силами природи, цивілізаційним розвитком або можливими збройними конфліктами. Щоб така система діяла ефективно, налагоджена підготовка керівних і адміністративних кадрів, що є одним з її ключових елементів. Таку кваліфікацію отримують випускники ВНЗ за освітніми програмами «Кризове управління».

Підсумовуючи досвід навчання фахівців у галузі безпеки людини в деяких зарубіжних країнах, зазначимо, що науково-педагогічні працівники навчальних закладів цієї галузі в країнах з розвинутими освітніми системами добре усвідомлюють

свою відповідальність за рівень, результати і якість навчання, належну підготовку випускників до подальшої професійної діяльності, а також створення моделі безпечного життя через всебічне співробітництво з суспільством, для якого безпека є найвищим пріоритетом. Вивчення й осмислення кращого досвіду організації освіти в різних країнах дає змогу в процесі модернізації вітчизняної підготовки фахівців у галузі безпеки людини, зокрема до управлінської діяльності, брати до уваги апробовані заходи, спрямовані на імплементацію міжнародних освітніх норм, угод, стандартів; використовувати загальноприйняті стратегії, ідеї та теорії, спрямовані на вдосконалення управлінської підготовки фахівців; враховувати найбільш вагомі світові тенденції розвитку професійної освіти фахівців у галузі безпеки. Передусім, вважаємо доцільним взяти до уваги концепцію радикального оновлення неперервної професійної підготовки і підвищення кваліфікації керівників усіх рівнів шляхом застосування цільового підходу на основі сучасних дидактичних підходів, у тому числі запозичених із неформальної освіти та підвищення кваліфікації. При цьому під час реформування доцільно узгоджувати інновації з міжнародними освітніми моделями і стандартами, усталеними цінностями і спільними цілями, що за висновком європейських експертів значно підвищує роль і статус навчальних закладів. Також, не зважаючи на тенденції поступового роздержавлення сектору безпеки життєдіяльності, у вітчизняній освіті треба враховувати позитивний багаторічний досвід європейських країн щодо

системного регулювання галузі безпеки людини на державному рівні.

Дослідження свідчать, що державні та самоврядні служби захисту європейських країн потребують працівників, які здатні керувати колективами в різноманітних кризових ситуаціях, і навчальні заклади усіх країн, які готують професійних кадрів із різних спеціальностей, що прямо чи опосередковано пов'язані з особистою та цивільною безпекою, відповідають тим запитам, які формуються національними і загальноєвропейськими ринками праці. Вивчення й осмислення кращого досвіду навчання фахівців у галузі безпеки людини в різних зарубіжних країнах спонукає в процесі модернізації вітчизняної підготовки фахівців цієї галузі, зокрема до управлінської діяльності, брати до уваги апробовані заходи, спрямовані на імплементацію міжнародних освітніх норм, угод, стандартів; використовувати загальноприйняті стратегії, ідеї та теорії, спрямовані на вдосконалення управлінської підготовки фахівців; враховувати найбільш вагомі світові тенденції розвитку професійної освіти фахівців у галузі безпеки. У подальших дослідженнях вважаємо доцільним взяти до уваги концепцію оновлення неперервної професійної підготовки і підвищення кваліфікації керівників усіх рівнів шляхом застосування цільового підходу на основі сучасних дидактичних підходів, у тому числі запозичених із неформальної освіти та підвищення кваліфікації. При цьому, за висновком європейських експертів, інновації доцільно узгоджувати з міжнародними освітніми моделями і стандартами, усталеними цінностями і спільними цілями.

### Список використаних джерел

1. Гвоздів С. Зарубіжний досвід підготовки молоді до безпечної життєдіяльності / С. Гвоздів // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. – 2016. – № 1. – С. 317-323. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup\\_2016\\_1\\_64](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2016_1_64)
2. Кузнецов В. О. Концепція освіти з напрямку «Безпека життя і діяльності людини» / В. О. Кузнецов, В. В. Мухін, О. Ю. Буров та ін. // Вища освіта : інформаційний вісник. – К. : Вид-во наук-метод. центру вищої освіти МОНУ, 2001. – № 6. – С. 6-17.
3. Курняк Л. М. Безпека людини – невід'ємна складова характеристики стратегічного напрямку розвитку людства / Л. М. Курняк, О. А. Курняк / Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2012. – № 6. – С. 87-91.
4. Олейникова О. Н. Основные тенденции развития и современное состояние профессионального образования в странах Европейского Союза : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Олейникова Ольга Николаевна. – Казань, 2003 – 374 с.
5. Рятувальники Німеччини там, де потрібна допомога [Електронний ресурс] / Мат-л для сайту НУГЗУ підгот. Лариса Кошеварова ; Національний університет цивільного захисту України. – Режим доступу : <http://nuczu.edu.ua/ukr/news/?id=674>.
6. Себенцов Д. А. Пожарное добровольчество за рубежом / Денис Андреевич Себенцов // Вестник МЧС. – 2011. – № 4 (38). – <http://www.mchsmedia.ru/folder/3228/item/5002542/>
7. Себенцов Д. А. Пожарно-спасательные учебные центры за рубежом [Электронный ресурс] / Себенцов Денис Андреевич // Вестник МЧС. – 2015. – № 12. – Режим доступа : <http://www.extremum.spb.ru/data1/extremum/ex.nsf/>
8. European and Mediterranean Major Hazards Agreement [Electronic resource] // Council of Europe. – Access Mode : <https://www.coe.int/en/web/europarisks/home>.
9. Szkoła Główna Służby Pożarniczej [Electronic resource]. – Access Mode : <https://www.sgsp.edu.pl/uczelnia>
10. Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa [Electronic resource]. – Access Mode : <https://www.wsb.net.pl/uczelnia/odpowiedzialnosc-wizja-misja>.

## References

1. Hvozdy S. Foreign Experience in Youth Preparation for Safe Life / S. Gvozdy // Scientific Bulletin of Nikolayev National University named after V.O. Sukhomlynsky. Series: Pedagogical Sciences. – 2016. – № 1. – P. 317-323. – Access mode: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup\\_2016\\_1\\_64](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2016_1_64)
2. Kuznetsov V.O. Concept of education in the direction «Safety of life and human activity» / V.O. Kuznetsov, V.V. Mukhin, A.Yu. Burov and others. // Higher Education: Information Bulletin. – K.: View of the sciences method. Higher Education Center of the Ministry of Education and Science of Ukraine, 2001. – No. 6. – P. 6-17.
3. Kurnyak L. M. Human security – an integral part of the characteristics of the strategic direction of human development / L. M. Kurnyak, O. A. Kurnyak / Collection of scientific works of the Khmelnytsky Institute of Social Technologies of the University of Ukraine. – 2012. – No. 6. – P. 87-91.
4. Oleynikova O. N. The main tendencies of development and the current state of vocational education in the countries of the European Union: dis. ... Dr. Ped. Sciences: 13.00.01 / Ol'nikova Olga Nikolaevna. – Kazan, 2003 – 374 c.
5. Rescuers of Germany where there is need for help [Electronic resource] / Matal for NUGZU site preparations. Larisa Koshchevarova; National University of Civil Protection of Ukraine. – Mode of access: <http://nuczu.edu.ua/ukr/news/?id=674>.
6. Sebentsov D. A. Fireguard volunteering abroad / Denis Andreevich Sebentsev // Bulletin of the Ministry of Emergencies. – 2011. – No. 4 (38). – <http://www.mchsmmedia.ru/folder/3228/item/5002542/>
7. Sebentsov D. A. Fire and rescue training centers abroad [Electronic resource] / Sebentsov Denis Andreevich // The Vestnik of the Ministry of Emergencies. – 2015. – No. 12. – Access mode: <http://www.extremum.spb.ru/data1/extremum/ex.nsf/>
8. European and Mediterranean Major Hazards Agreement [Electronic resource] // Council of Europe. – Access Mode :<https://www.coe.int/en/web/europarisks/home>.
9. Szkoła Główna Służby Pożarniczej [Electronic resource]. – Access Mode : <https://www.sgsp.edu.pl/uczelnia>
10. Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa [Electronic resource]. – Access Mode : <https://www.wsb.net.pl/uczelnia/odpowiedzialnosc-wizja-misja>.

### **Повстын О. В. Опыт обучения специалистов в области безопасности человека в зарубежных странах: управленческий аспект**

*В статье проанализирован зарубежный опыт подготовки специалистов в области безопасности человека, а именно формирование их управленческой компетентности. На основании информации, полученной из официальных сайтов зарубежных специализированных высших учебных заведений установлено, что главной целью обучения является подготовка специалистов к управлению в кризисных ситуациях. Значительное внимание уделяется механизмам противодействия кризисным случаям путем планирования, организации и реализации превентивных действий, в процессе их течения, организации спасательных мероприятий, а также ликвидации последствий. Рассмотрены учебные программы этих вузов, сконцентрированы на подготовке специалистов по вопросам кризисного управления, главным образом для органов и подразделений государственной исполнительной власти, органов местного самоуправления, а также учреждений и субъектов, отвечающих за безопасность жизнедеятельности государства и населения. Предложено при реформировании национальной системы образования, согласовывать инновации с международными образовательными моделями и стандартами, принятыми ценностями и общими целями.*

*Ключевые слова:* высшее образование, безопасность жизнедеятельности, кризисная ситуация, международный опыт.

### **Povstyn O. The experience of training specialists in the field of human security in foreign countries: the aspect of management**

*The article analyzes the foreign experience of training specialists in the field of human security, namely, the formation of their managerial competence. Based on information obtained from official websites of foreign specialized higher education establishments, it has been established that the main goal of training is the training of specialists for management in crisis situations. Considerable attention is paid to the mechanisms of counteraction to crisis cases by planning, organizing and implementing preventive actions, in the course of their flow, organization of rescue activities, and also liquidation of consequences. The curricula of these universities are considered, they are focused on training specialists in crisis management, mainly for the bodies and divisions of the state executive power, local self-government bodies, as well as institutions and subjects responsible for safety of the state and population. It was proposed at reforming the national education system, coordinating innovations with international educational models and standards, accepted values and common goals.*

*Key words:* higher education, life safety, crisis situation, international experience.

Стаття надійшла до редколегії 19.02.2018

УДК 378.147:78.01

**Євгенія ПРОВОРОВА**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри теорії та методики постановки голосу  
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова,  
м. Київ, Україна  
e-mail: ev.provorova@gmail.com

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ НА ЗАСАДАХ ПРАКСЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ**

*У статті досліджено теоретико-методологічні основи методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу. Складено категоріальну матрицю, яка демонструє авторське розуміння теорії та праксеології, гармонізує логіко-змістовне відображення об'єкта і предмета наукової проблеми дослідження. Визначено структурну схему методології дослідження наукової проблеми, яка містить предметну область, загальнонаукові підходи, компоненти методології та наукові результати. Предметною областю виступає: теорія і практика педагогіки, особливості музичної педагогіки, стан методичної підготовки у ВНЗ, на основі зазначених складових розробляється концепція методичної підготовки майбутніх учителів музики та система підготовки на праксеологічному підході. Загальнонаукові підходи визначають праксеологічний підхід базовим.*

*Ключові слова: майбутній вчитель музики, методична підготовка, праксеологічний підхід, категоріальна матриця, методологія.*

Трансформації в освітній мистецькій галузі зумовлюють переосмислення теоретико-методологічної основи фахової і, насамперед, методичної підготовки майбутніх учителів музики, що визначають напрям, змістове наповнення, функціональні особливості музично-методичних дисциплін, їх взаємодію й інтеграцію із дисциплінами фахового, психолого-педагогічного циклів, дають змогу виявити певний аспект аналізованих освітніх явищ.

У теорії і практиці освіти накопичено вагомий досвід, що окреслює перспективні напрями теоретичного переосмислення методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу. Сутність фахово-методичної підготовки майбутніх учителів музики в контексті музично-педагогічної діяльності досліджують Е. Абдуллін, О. Єрьоменко, А. Козир, О. Михайличенко, Г. Ніколаї, О. Отич, В. Орлов, Г. Падалка, А. Растрігіна, О. Реброва, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Хижна, О. Щолокова, В. Федоришин, В. Черкасов та ін.

Разом з тим, теоретичний аналіз наукових досліджень свідчить, що проблема комплексного дослідження теоретико-методологічної основ методичної підготовки майбутніх учителів музики не були предметом цілісного наукового дослідження. Саме тому метою статті є дослідження теоретико-методологічних основ методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу, зокрема визначення

категорійної матриці наукової проблеми, структурної схеми методології дослідження.

Здійснений аналіз наукових джерел щодо методичної підготовки майбутніх учителів музики та систематизація категоріального апарату власного наукового пошуку, дозволили скласти категоріальну матрицю, яка демонструє наше розуміння теорії та праксеології, а також гармонізує логіко-змістовне відображення об'єкта і предмета наукової проблеми дослідження «методична підготовка вчителя музики на праксеологічному підході» (табл. 1). Поряд з розробкою категорійної матриці необхідно розробити також структурну схему методології дослідження наукової проблеми «методична підготовка майбутніх учителів музики». Зазначимо, що у наукових дослідженнях термін «методологія» розглядається як:

- учення про метод, наука про побудову людської діяльності [6, 498];
- сукупність прийомів дослідження, що застосовуються у певній науці;
- учення про методи пізнання і перетворення дійсності [10, 184].

Розуміючи методологію у ролі вчення про структуру, логіку, організацію, методи і засоби діяльності у будь-яких сферах теорії та практики, педагогічну методологію визначають як особливу галузь знань про сутність принципів, засобів, методів і форм науково-педагогічного пізнання, спрямованих на позитивне перетворення освітньої та виховної діяльності. Тобто у широкому

розумінні цього поняття методологію розглядають як сукупність теоретичних положень про педагогічне пізнання і перетворення дійсності.

Структурна схема методології дослідження наукової проблеми «методична підготовка майбутніх учителів музики» (рис. 1). Структурна схема методології дослідження містить предметну область, загальнонаукові підходи, компоненти методології та наукові результати. Предметною областю у даній розробці виступає: теорія і практика сучасної педагогіки, особливості музичної педагогіки, стан методичної підготовки у ВНЗ, на основі зазначених складових розробляється концепція методичної підготовки майбутніх учителів музики та система підготовки на праксеологічному підході. Загальнонаукові підходи визначають праксеологічний підхід базовим, а також враховують специфічні підходи, наукові та педагогічні принципи.

До компонентів методології розробленої структурної схеми входять категоріальний аналіз наукової проблеми, парадигмальне моделювання, концептуальне моделювання, організаційно-технологічне забезпечення процесу методичної підготовки. Науковими результатами у даній схемі виступаю категорійна матриця, модель парадигми, концепція вирішення проблеми та інноваційні технології.

У визначенні методологічних засад оперуємо терміном «підхід», «науковий підхід». У довідковій літературі поняття «підхід» охарактеризовано як сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до

кого-, чого-небудь і узгоджується із поняттями «принцип», «позиція», «ідея», «метод», «методика», «якість», «особливість» [1], комплексний педагогічний засіб, що містить основні поняття, які використовуються у процесі вивчення, управління і перетворення навчальної практики; принципи як вихідні положення або головні правила здійснення педагогічної діяльності; методи побудови освітнього процесу, що найбільшою мірою відповідають обраній орієнтації педагогічних дій [13].

Науковий підхід дослідники розглядають як:

- вихідну позицію, що складає основу дослідницької діяльності;
- певний вихідний принцип, вихідну позицію, основне положення чи переконання (цілісний, комплексний, системний, синергетичний та ін.);
- напрям вивчення предмета дослідження (історичний, логічний, змістовий, формальний та ін.) [9].

Залучення наукових підходів до дослідження дозволяє пояснити логіку наукового пошуку, сприйняття, пізнання, розуміння й оцінювання окремих явищ, фактів, послідовне розгортання теорії методичної підготовки майбутнього вчителя музики до співацької діяльності, її особливостей і функцій у вищому педагогічному навчальному закладі.

У процесі вирішення методологічних проблем підготовки майбутнього вчителя музики в праксеологічному вимірі доцільно використовувати не лише праксеологічний підхід, а й інші наукові підходи з урахуванням їх функціонального

Таблиця 1 – Категорійна матриця наукової проблеми «методична підготовка вчителя музики на праксеологічному підході»

		дедукція				
		→	→	→	→	→
		Універсальне	Загальне	Особливе	Одиничне	Конкретне
індукція	↑ Універсальне	Наука	Освіта	Методологія	Рівень підготовки	Якість
	↑ Загальне	Філософія	Мистецька	Структура	Форма навчання	Успішність
	↑ Особливе	Педагогіка	Музична	Теорія	Спеціальність (вокал)	Результативність
	↑ Одиничне	Психологія	Вокальна	Методика	Спеціалізація (народний спів, академічний спів)	Ефективність
	↑ Конкретне	Праксеологія	Навчальний процес	Методична дія	Компетенції	Продуктивність
		Фундаментальна наука			Експериментальна наука	

призначення. З-поміж основних у процесі методичної підготовки майбутнього вчителя музики вважаємо *системний, компетентнісний, особистісний, гносеологічний, діяльнісний, аксіологічний підходи*. Обрані підходи органічно взаємодоповнюють і взаємозбагачують один одного, взаємодіють, й, у такий спосіб, утворюють системно-синергетичну цілісність.

У дослідженні методичної підготовки майбутнього вчителя музики враховуємо такі ознаки *системного підходу*, як цілісність, функціональність, ієрархічна структурованість, динаміка, єдність змісту, структури, мети навчання і виховання, сукупність професійно важливих, особистісних якостей особистості (С. Архангельський, І. Блауберг, В. Садовський).

Системний підхід до характеристики педагогічних явищ вимагає: по-перше, визначення поняття «педагогічна система»; по-друге, побудови теоретичної моделі педагогічних систем; по-третє, доведення продуктивності запропонованої теоретичної моделі (тут йдеться про застосування методів математичної статистики). Сутність системи, її ознаки та взаємозв'язки науковці визначають у таких положеннях:

- система як цілісний комплекс взаємопов'язаних елементів;
- система як особлива єдність із середовищем; система, що досліджується, є системою більш високого порядку порівняно із своїми внутрішніми компонентами, які є системами більш низького порядку [3].

У такий спосіб підкреслюється внутрішній і зовнішній зв'язок, що уможливорює функціонування системи «за певної внутрішньої її організації, наявності функціональних характеристик системи в цілому та її окремих компонентів, а також наявності комунікативних властивостей системи (взаємодія із середовищем, іншими суб'єктами, суперсистемами, наслідування минулого й майбутнього в системі та її компонентах)» [2, 98].

Урахування положень системного підходу дозволяє вибудувати змістове наповнення навчальних дисциплін на засадах міжпредметної інтеграції, з урахуванням міждисциплінарних зв'язків коригувати зміст модулів і тем музичних, вокально-методичних, психолого-педагогічних дисциплін, збагачувати і систематизувати мету і завдання педагогічної практики протягом усіх років навчання у вищому педагогічному навчальному закладі. Це дає можливість більш ефективно

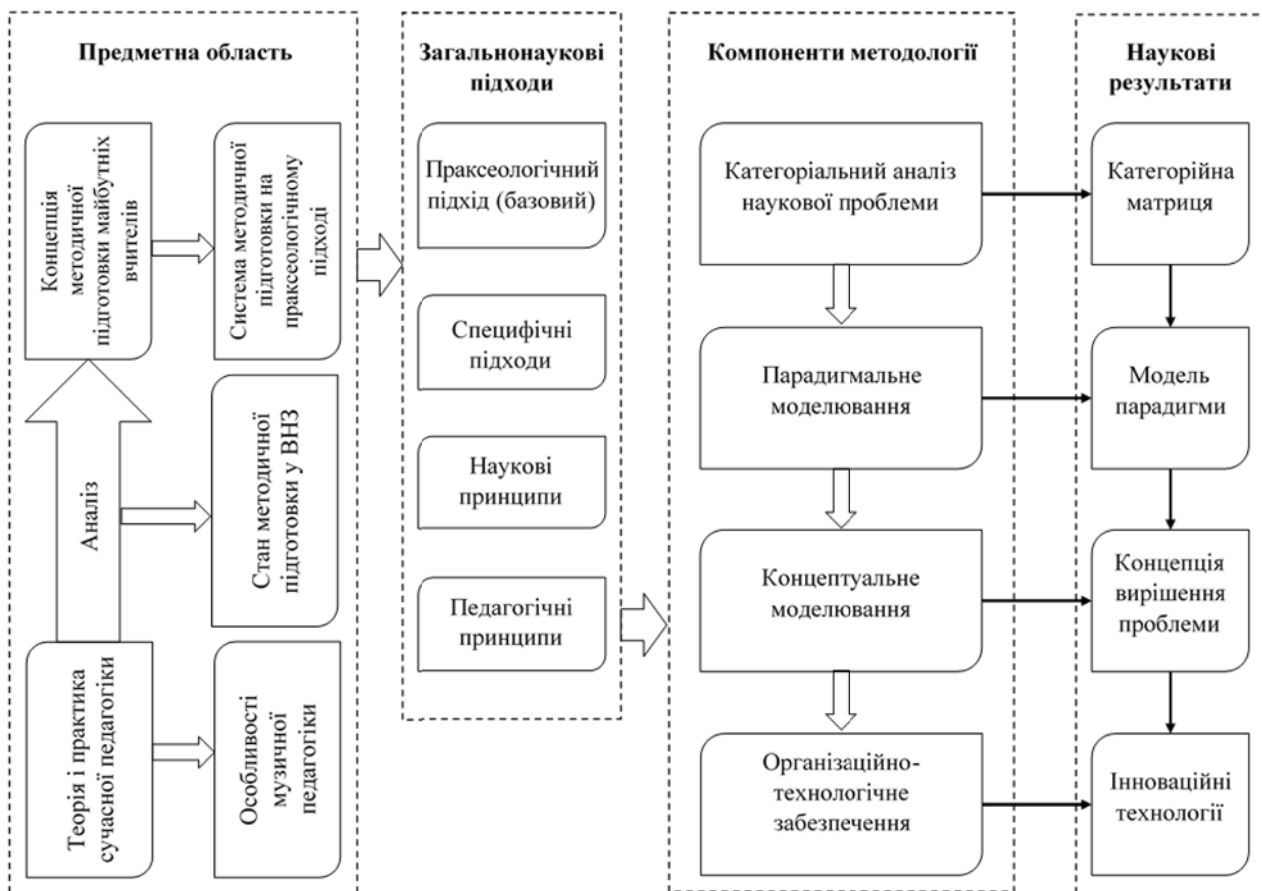


Рисунок 1 – Структурна схема методології дослідження наукової проблеми «методична підготовка майбутніх вчителів музики»



мотивувати студентів до майбутньої професійної діяльності, професійного розвитку, саморозвитку і самореалізації.

Важливим напрямом модернізації української мистецької освіти є напрям реалізації *компетентнісного підходу* у практиці фахово-методичної підготовки майбутніх учителів музики. Компетентнісний підхід до методичної підготовки майбутніх учителів музики має ґрунтуватися на впровадженні інтеграційних зв'язків між фаховими дисциплінами і вдосконаленні музичного мислення, творчого потенціалу на засадах самостійного пошуку, спрямованого на творче самовираження майбутніх учителів. Використання положень компетентнісного підходу дає можливість посилити практичну спрямованість навчання майбутніх учителів музики; для них важливі метапредметні знання, уміння й здібності, які дозволяють здійснювати різні види педагогічних дій у праксеологічному контексті, визначають успішність музично-педагогічної діяльності, здатність до самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення [14, 188].

Відповідно до компетентнісного підходу збагачуємо програми робочих навчальних програм, навчально-методичне забезпечення дисциплін, що зорієнтовані на формування музичного мислення студентів; комплексне застосування праксеологічно цінних знань, формування у студентів механізмів самонавчання і самовиховання через організацію самостійної роботи.

У дослідженні враховуємо основні характеристики *особистісного підходу*, що утворює уявлення про соціальну, діяльну, творчу сутність людини як особистості, носія культури, передбачає ефективну організацію навчально-виховного процесу (Є. Бондаревська, Г. Падалка, О. Олексюк) з метою утвердження учня/студента людини як неповторної індивідуальності, культуро-, духовно- і життєтворчого суб'єкта культури, як об'єкта власного мистецького розвитку; передбачає індивідуально-особистісну значущість навчання, перехід від пояснення до розуміння, від монологу до діалогу, від соціального контролю до розвитку, від керування до самокерування, формування творчих здібностей, духовних якостей, створення умов для самореалізації особистості, вироблення власної позиції у мистецтві.

У філософських і педагогічних джерелах особистість визначають як «динамічну, відносно стабільну, цілісну систему інтелектуальних, соціально-культурних, морально-вольових якостей людини» [4, 628], «унікальний людський мікрокосмос». Психолог С. Рубінштейн наголошував, що особистістю є передусім людина, в якій наявна

власна життєва позиція, яскраво виражене свідоме ставлення до життя. Важливий і світогляд, набутий у результаті наполегливої праці [12].

Особистісний підхід означає орієнтацію в педагогічному процесі на особистість як мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності. Він вимагає визнання унікальності особистості, її інтелектуальної та моральної свободи, права на повагу. Цей підхід дослідники ототожнюють із суб'єктивним підходом до цілісного розвитку учнів (студентів), який передбачає створення умов, поля можливостей, що максимально має сприяти розвитку їх природних задатків та суб'єктності.

Проектуючи змістовне наповнення лекцій, практичних занять, самостійної роботи, максимально враховуються мотиви, потреби, психологічні особливості розвитку студентського віку, створюються умови для формування пізнавальних та професійних інтересів, виявлення соціальної позиції, розвитку самостійності у стратегічних видах життєдіяльності, включаючи цілепокладання і планування. Особливості реалізації особистісно орієнтованого підходу полягають також і у специфічній взаємодії викладача і студентів, режисури педагогічної дії, в усвідомленні студентами власних освітньо-мистецьких цілей, інтересів, вокально-педагогічних можливостей.

Застосування у музично-методичній підготовці положень *гносеологічного підходу* дає змогу поєднати міждисциплінарне знання, історичний досвід методичної та співацької діяльності та інноваційні підходи в сучасній педагогіці. Ураховуємо, що розвиток наукового пізнання фіксується в логічних формах мислення, у практичній діяльності, ґрунтується на основоположних принципах об'єктивності, пізнаваності, активного творчого відображення, діалектики, практики, історизму, конкретності істини та оперує такими поняттями, як: пізнання, свідомість, відчуття, розум, істина, завдяки якій долається обмеженість внутрішнього досвіду індивіда й отримане знання «піднімається» до рівня об'єктивно-істинного [17, 81]. Важливими ознаками реалізації гносеологічного підходу є використання на заняттях інноваційних технологій для оптимізації пізнавальної діяльності.

Урахування ідей *діяльностного підходу* дозволяє формувати у майбутніх учителів музики необхідні уміння і навички щодо виконання методичних дій, вияву активності та апробації раціональних моделей методичної та співацької діяльності. Б. Теплов доводив, що будь-які здібності існують не самі по собі, а тільки в конкретній діяльності [16] в якій виділяють, зокрема такі компоненти, як суб'єкт з його потребами, мета, відповідно якої перетворюється предмет в об'єкт, на який

спрямована діяльність, засіб реалізації мети; результат діяльності.

Музично-методична підготовка майбутнього вчителя музики враховує основні положення *аксіологічного підходу*: моральність, прагнення розвинути внутрішній потенціал самості, ціннісні орієнтири (А. Козир, В. Федоришин, О. Олексюк, Г. Падалка, А. Растрігіна, О. Ростовський, Т. Стратан-Артишкова та ін.). Серед цінностей, які мають особистісний сенс для майбутніх учителів музики, О. Ростовський [11, 638] виділяє цінності, важливі для діяльності вчителя: формування загальнолюдської та педагогічної культури, духовних потреб, естетичних ідеалів та смаків; потреби у навчанні мистецтву, педагогічну компетентність, педагогічну майстерність; потреби у мистецькому спілкуванні та ін. Важливими для вчителя музики є педагогічні цінності: здатність навчати, виховувати, розвивати учнів у сфері вокального мистецтва; володіння ефективними навчально-виховними методами та засобами, культура спілкування, творчий характер взаємодії, визнання цінності іншої людини.

Використання *аксіологічного підходу*, що надає можливість майбутнім учителям «засвоїти унікальні смисли» людства (В. Франкл), актуалізувати світоглядні цінності, забезпечити можливість залучення до соціально значущих художніх цінностей й, у такий спосіб, сприяти гармонізації внутрішнього світу майбутнього фахівця, розширити межі його духовного збагачення, детермінувати активність пізнання й мислення, розвинути ціннісно-особистісні мотивації, душевно-емоційну й діяльнісно-практичну сфери, спрямувати на творче самовдосконалення, спонукати до «привнесення смислу» у будь-який момент життєдіяльності, що робить людину людиною, а також у свої власні цінності, котрі надалі реалізуються в професійній діяльності та виявляються як особистісні досягнення (О. Рудницька).

*Культурологічний підхід* у підготовці майбутнього вчителя музики передбачає пізнання, розуміння і тлумачення не тільки музичних творів, а й творів різних видів мистецтва, що уможливило їх використання у творчих проектах студентів, синестезію, доповнення, взаємодію, інтеграцію у процесі власної творчості, співтворчості під час художньо-проектувальної діяльності майбутніх учителів. У цьому сенсі культурологічний підхід тісно пов'язаний із синергетичним і передбачає пізнання студентами досягнень культури і науки, розуміння доцільності використання сучасних новітніх технологій у процесі творчовиконавської діяльності, застосуванні різних видів художньої творчості, виконанні студентами власних творів, художніх композицій, проектів, мюзиклів, видовищних заходів та ін.

Акмеологія досліджує людину як цілісний феномен, суб'єкт творчої, навчально-пізнавальної, професійної діяльності, розглядає причини її саморуху до вищих досягнень, процес та результат досягнення людиною вершин як індивідом, індивідуальністю, особистістю, суб'єктом діяльності (К. Абульханова-Славська, А. Деркач, Н. Кузьміна та ін.). В. Сластьонін [15] зазначає, що найбільші «внески» у формування особистості учнів, здійснення впливу на їх життєві установки і цінності, стимулювання розквіту творчих сил і здібностей, досягнення духовно-творчої вершини здатні зробити ті вчителі, котрі досягли розвитку своєї творчої індивідуальності, котрі займають активну суб'єктну позицію у життєтворчості.

Формування особистісно-ціннісних позицій майбутнього вчителя музики з акмеологічних позицій дає змогу розглядати методичну підготовку під кутом соціального запиту на учителів музики як фасилітаторів, т'юторів, успішних модераторів індивідуальної освітньої траєкторії школярів, котрі, уміло використовуючи високохудожній репертуар, з урахуванням глибоких знань специфіки співацької діяльності, організаційно-просвітницьких знань, вокальної майстерності формують в учнів мотивацію до занять вокально-виконавською діяльністю, здатні до неперервного професійного розвитку, саморозвитку.

Доцільно застосовувати ідеї *герменевтичного підходу*, який вирізняється високим ступенем занурення у процес пізнання й осягнення мистецького дискурсу, емоційно-чуттєвою реакцією на слово, інтонацію, широким полем художніх асоціацій, образністю, силою творчої уяви, асоціативністю мислення. Використання такого потенціалу сприяє формуванню умінь використовувати музичні, соціокультурні знання та навички у процесі інтерпретації оригінальних музичних текстів.

Охарактеризуємо сутність *праксеологічного підходу* та його використання як провідного у методичній підготовці майбутніх учителів музики. Праксеологічна методологія, як зазначають фахівці [8, 28], стала актуальною у зв'язку із зростанням уваги до раціональної і продуктивної діяльності в умовах ускладнення педагогічної праці і неминучості підвищення ступеня її свідомості.

Як засвідчує аналіз наукових джерел, ідеї праксеологічного підходу дозволяють розглядати знання і практику в єдності. Праксеологічний підхід інтегрується з іншими загальнонауковими підходами, оскільки передбачає цілеспрямовану музично-педагогічну, методичну підготовку майбутніх учителів музики, що дає змогу поєднати міждисциплінарне знання, національний і зарубіжний досвід музично-педагогічної діяльності, інноваційні підходи; сприяє формуванню у студентів необхідних умінь і навичок виконання

Таблиця 2 – Методологічні підходи до організації методичної підготовки майбутніх учителів музики

Методологічний підхід	Сутність підходу до методичної підготовки
Особистісний	Організація методичної підготовки з орієнтацією на особистість майбутнього вчителя як мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності;
Системний	Розглядає методичну підготовку як достатньо специфічну і складно структуровану педагогічну систему, що складається з різноманітних компонентів, елементів та їх функціональних взаємозв'язків, які вимагають обґрунтованого виявлення і теоретичного моделювання;
Гносеологічний	Дозволяє подолати обмеженість внутрішнього досвіду індивіда й підняти отримане знання до рівня об'єктивно-істинного;
Акмеологічний	Дозволяє розглядати методичну підготовку майбутнього вчителя музики як необхідну передумову самовдосконалення на шляху його подальшої самореалізації та досягнення акме-вершин у професії;
Компетентнісний	Зміщує акценти під час методичної підготовки з процесу накопичення знань, умінь і навичок в площину формування й розвитку в студентів здатності ефективно діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у музично-педагогічній діяльності;
Аксіологічний	Надає можливість засвоїти унікальні смисли людства, актуалізувати світоглядні цінності, які реалізуються у музично-педагогічній діяльності та виявляються як особистісні досягнення;
Культурологічний	Зумовлює методичну підготовку як процес і результат оволодіння майбутніми вчителями «художньою картиною світу», бути творцями національної культури, зберігати та збагачувати її;
Праксеологічний	Дозволяє організацію раціональної і оптимальної методичної підготовки майбутніх учителів музики з метою досягнення ефективності, результативності та якості музично-педагогічного процесу

педагогічних дій, набуттю теоретичного та практичного досвіду успішної педагогічної діяльності.

Основне завдання праксеологічного підходу – вивчення й упровадження необхідного для проведення ефективної діяльності: цінностей і змісту, якостей, норм, цілей, дій та процедур, результатів та продуктів, корекції діяльності. Сутність підходу у фахово-методичній підготовці майбутніх учителів музики полягає в організації найбільш раціональної і оптимальної діяльності учасників освітнього процесу, що забезпечує ефективне досягнення поставлених цілей навчання й формування методичної підготовленості до співацької діяльності.

Сутність праксеологічного підходу до методичної підготовки майбутніх учителів музики полягає в організації музично-педагогічної, навчально-методичної діяльності студента з позиції її відповідності поставленій меті (результативності), доцільності; продуктивності осмисленості і обґрунтованості (раціональності), правильності (точності, адекватності, максимального наближення до заданого зразка – норми, уникнення непередбачених наслідків і непотрібних додаткових включень; надійності, об'єктивності, послідовності.

Отже з-поміж основних підходів у побудові методичної підготовки майбутнього вчителя музики вважаємо системний, компетентнісний, особистісно-орієнтований, гносеологічний, діяльнісний, аксіологічний праксеологічний підходи (табл. 2). Поєднання означених вище підходів із праксеологічним створює теоретичну передумову для структурування методичної підготовленості майбутнього вчителя музики на праксеологічній основі.

Таким чином, аналіз методології підготовки майбутнього вчителя музики дозволив визначити: категоріальну матрицю, яка демонструє наше розуміння теорії та праксеології, а також гармонізує логіко-змістовне відображення об'єкта і предмета наукової проблеми дослідження «методична підготовка вчителя музики на праксеологічному підході»; структурну схему методології дослідження, що містить предметну область, загальнонаукові підходи компоненти та наукові результати. Методологічними підходами до організації методичної підготовки визначено особистісний, системний, гносеологічний, акмеологічний, компетентнісний, аксіологічний, культурологічний та праксеологічний підхід визначено базовим.

### Список використаних джерел

1. Анисимов О.С. Основы методологического мышления / О.С. Анисимов. – М., 1989. – С. 215-223.
2. Афанасьев В.Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.
3. Блауберг И.В. Философский принцип системности и системный подход / И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин // Вопросы философии. – 1978. – № 8. – С. 39-53.

4. Бойко А.М. Особистість / А.М. Бойко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 628.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
6. Енциклопедія освіти / АПН України; голов. ред. В.Г. Кремень; [заст. голов. ред. О.Я. Савченко, В.П. Андрущенко; відп. наук. секр. С.О. Сисоєва]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – с. 498.
7. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія] / А.В. Козир. – К.: Вид-тво НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2008. – 380 с.
8. Марон А.Е. Педагогическая праксиология: структура знания и модели реализации в профессиональном обучении / А.Е. Марон, Л.Ю. Монахова, В.С. Федотова // Человек и образование: Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых РАО – Вызовы времени и ресурсы обновления образования. № 2 (31). – 2012. С.27-30.
9. Новиков А.М. Методология: словарь системы основных понятий / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: Либроком, 2013. – 208 с.
10. Професійна освіта: словник: навч. посіб. / [уклад.: С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало, О.С. Дубинчук, Н.О. Талалуєва, А.О. Молчанова, Л.Б. Лук'янова; за ред. Н.Г. Ничкало]. – К.: Вища шк., 2000. – С. 184
11. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: навч.-метод. посібник / О.Я. Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 720 с.
13. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко; в 2 т.; Т. 1. – М.: НИИ школьных техн., 2006. – 816 с.
14. Сисоєва С.О. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження: наук. видання / С.О. Сисоєва, І.В. Соколова / НАПН України. Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих, МОН, Маріупольський держ. Гуманітарний ун-т – Київ: Видавничий Дім «ЕКМО», 2010. – С.188
15. Слостенін В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры / В.А. Слостенин // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 12. – С. 4-15.
16. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов // Избр. труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 42-222.
17. Философия: учеб. пособ. для высших учеб. завед. 8-е изд. / отв. ред. докт. филос. наук, проф. В.П. Кохановский. – Ростов н/Д: «Феникс», 2004. – С. 81.

## References

1. Anisimov O.S. (1989) Osnovy metodologicheskogo myishleniya. [in Russian].
2. Afanasev V.G. (1980) Sistemnost i obschestvo. [in Russian].
3. Blauberg I.V. (1978) Filosofskiy printsip sistemnosti i sistemnyy podhod / I.V. Blauberg, V.N. Sadovskiy, E.G. Yudin // Voprosy filosofii. – # 8. [in Russian].
4. Boyko A.M. (2008) Osobistist / A.M. Boyko // Entsiklopediya osvlti / Akad. ped. nauk UkraYini; gol. red. V.G.Kremen. – K. [in Ukrainian].
5. Goncharenko S. (1997) Ukrayinskiy pedagogichniy slovník. [in Ukrainian].
6. Entsiklopediya osvity (2008) / APN Ukrayini; golov. red. V.G. Kremen. [in Ukrainian].
7. Kozir A.V. (2008) Profesiyna maysternist uchiteliv muziki: teoriya i praktika formuvannya v sistemi bagatorivnevoyi osvlti: [monografya]. [in Ukrainian].
8. Maron A.E. (2012) Pedagogicheskaya praksiologiya: struktura znaniya i modeli realizatsii v professionalnom obuchenii / A.E. Maron, L.Yu. Monahova, V.S. Fedotova // Chelovek i obrazovanie: Akademicheskij vestnik Instituta pedagogicheskogo obrazovaniya i obrazovaniya vzroslyih RAO – Vyizovyi vremeni i resursy obnovleniya obrazovaniya. #2 (31). [in Russian].
9. Novikov A.M. (2013) Metodologiya: slovar sistemyi osnovnyih ponyatyi. [in Russian].
10. Profesiyna osvita (2000): slovník: navch. posib. / [uklad.: S.U. Goncharenko, I.A. Zyazyun, N.G. Nichkalo, O.S. Dubinchuk, N.O. TalaluEva, A.O. Molchanova, L.B. Luk'yanova; za red. N.G. Nichkalo]. – K.: Vischa shk. [in Ukrainian].
11. Rostovskiy O.Ya. (2011) Teoriya i metodika muzichnoyi osvlti: navch.-metod. posibnik. [in Ukrainian].
12. Rubinshteyn S.L. (2000) Osnovyi obschey psihologii. in Russian].
13. Selevko G.K. (2006) Entsiklopediya obrazovatelnyih tehnologiy / G.K. Selevko; v 2 t.; T. 1. – M.: NII shkolyih tehn. [in Russian].
14. Sisoeva S.O. (2010) Problemi neperervnoyi profesiynoyi osvlti: tezaurus naukovogo doslidzhennya: nauk. vidannya / S.O. SisoEva, I.V. Sokolova / NAPN Ukrayini. In-t pedagogichnoyi osvlti i osvlti doroslih, MON, Mariupolskiy derzh. Gumanitarniy un-t – Kiyiv: Vidavnichiy Dim «EKMO». [in Ukrainian].
15. Slastenin V.A. (2008) Professionalizm uchitelya kak yavlenie pedagogicheskoy kulturyi / V.A. Slastenin // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. # 12. [in Russian].
16. Teplov B.M. (1985) Psihologiya muzykalnyih sposobnostey / Izbr. trudyi: V 2 t. – M.: Pedagogika. – T. 1. [in Russian].
17. Filosofiya (2004): ucheb. posob. dlya vyisshih ucheb. zaved. 8-e izd. / отв. red. dokt. filos. nauk, prof. V.P. Kohanovskiy. – Rostov n/D: «Feniks». [in Russian].

### **Проворова Е. М. Теоретико-методологические основы методической подготовки будущего учителя музыки на основе праксеологического подхода**

*В статье исследованы теоретико-методологические основы методической подготовки будущего учителя музыки на основе праксеологического подхода. Составлена категориальная матрица, которая демонстрирует авторское понимание теории праксеологии, гармонизирует логико-содержательное отражение объекта и предмета научной проблемы исследования. Определена структурная схема*

*методологии исследования научной проблемы, которая содержит предметную область, общенаучные подходы, компоненты методологии и научные результаты. Предметной областью выступает: теория и практика педагогики, особенности музыкальной педагогики, состояние методической подготовки в вузе. На основе указанных составляющих разрабатывается концепция методической подготовки будущих учителей музыки и система подготовки на прaxeологическом подходе. Общенаучные подходы определяют прaxeологический подход базовым.*

*Ключевые слова: будущий учитель музыки, методическая подготовка, категориальная матрица, методология.*

**Provorova Y. Theoretical and methodological basis of methodical preparation of the future teacher of music on the principles of praxeological approach**

*In the article, the theoretical and methodological basis of methodical preparation of the future teacher of music on the principles of praxeological approach is considered.*

*The analysis and systematization of the categorical apparatus allowed to make a categorical matrix that demonstrates the author's understanding of the theory of praxeology, harmonizes the logical meaningful reflection of the object and the subject of the scientific research problem «methodical preparation of the future teacher of music on the principles of praxeological approach».*

*The concept of methodology is considered as a set of theoretical provisions on pedagogical knowledge and transformation of reality. The structural scheme of the methodology of research of the scientific problem «methodical preparation of future music teachers» contains the subject area, general scientific approaches, components of the methodology and scientific results.*

*The subject area of the research is the theory and practice of modern pedagogy, the features of musical pedagogy, the state of methodological training in higher educational institutions. Based on these components, the concept of methodical training of the future teachers of music and the system of their training on the praxeological approach are being developed. The general scientific approaches determine the praxeological approach as the basic approach, as well as taking into account specific approaches, scientific and pedagogical principles.*

*The components of the methodology of the designed structural scheme include a categorical analysis of the scientific problem, paradigmatic modeling, conceptual modeling, organizational and technological support for the process of methodical preparation. The scientific results in this scheme are categorical matrix, model of the paradigm, concept of problem solving and innovative technologies.*

*Among the main approaches in constructing the methodological training of the future teacher of music, we consider systematic, competent, person-oriented, epistemological, activity based, axiological, praxeological approaches. The combination of the aforementioned approaches with praxeological creates theoretical precondition for structuring the methodological preparedness of the future teacher of music on the principles of praxeological approach.*

*Keywords: future teacher of music, methodical preparation, categorical matrix, methodology.*

Стаття надійшла до редколегії 11.02.2018

УДК 355.233.2:796.8

## Костянтин ПРОНТЕНКО

кандидат наук з фізичного виховання та спорту,  
доцент кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту  
Житомирського військового інституту імені С. П. Корольова,  
м. Житомир, Україна  
e-mail: prontenko-kostya@ukr.net

# ОБґРУНТУВАННЯ ІНФОРМАТИВНО ЗНАЧУЩИХ ДЛЯ НАВЧАННЯ КУРСАНТІВ ГИРЬОВОГО СПОРТУ КОМПОНЕНТІВ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ

У статті досліджено рівень розвитку загальних і спеціальних фізичних якостей у курсантів-гирьовиків різної кваліфікації. У дослідженні взяли участь 77 курсантів, які займалися гирьовим спортом у секції військового інституту. Було сформовано 3 групи: група № 1 – курсанти, які виконали III та II розряди з гирьового спорту ( $n=34$ ), група № 2 – курсанти I розряду і КМС ( $n=27$ ), група № 3 – курсанти рівня МС і МСМК ( $n=16$ ). Виявлено, що курсанти-гирьовики рівня МС і МСМК у вправах на витривалість, гнучкість, статичну витривалість, силу м'язів ніг і спини та у спеціально-підготовчих вправах показують достовірно кращі результати ( $P<0,05-0,001$ ), ніж курсанти-розрядники. У вправах на швидкість, спритність та силу грудних м'язів результати достовірно не відрізняються ( $P>0,05$ ). Встановлено, що інформативно значущими для навчання курсантів гирьового спорту компонентами загальної фізичної підготовленості є витривалість, гнучкість, сила «робочих» м'язів ніг і спини; спеціальної фізичної підготовленості – результати у спеціально-підготовчих вправах.

Ключові слова: інформативно значущі компоненти, загальна і спеціальна фізична підготовленість, курсант, гирьовий спорт.

Вдосконалення і поява нових способів і форм збройної боротьби, проведення Антитерористичної операції (АТО) на сході України, оснащення армії новими видами озброєння і виконання стратегічних завдань нечисленними, але добре підготовленими збройними формуваннями – все це потребує підвищених вимог до навчання і підготовки майбутніх офіцерів, насамперед із погляду їх професійності, особистої фізичної та методичної підготовленості [2, 6]. Це обумовлює необхідність удосконалення фізичного виховання курсантів вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ).

За даними вчених [4, 5], сучасна професійна діяльність випускників ВВНЗ відбувається в екстремальних умовах зовнішнього середовища за наявності таких несприятливих чинників бойової діяльності, як: постійне перебування у стані нервового і фізичного напруження, у стані втоми і стресу; низька рухова активність під час довготривалого перебування в умовах обмеженого простору (блокпости, кунги, бліндажі); перенесення на собі значної ваги (зброя, спорядження, боєприпаси); необхідність діяти вночі, за будь-якої погоди і на будь-якій місцевості; нерегламентованість рухового режиму та інші.

Опитування учасників бойових дій, які повернулися із АТО, а також вивчення результатів досліджень [2, 5] свідчать, що через недостатній рі-

вень фізичної підготовленості випускників, а також через вплив несприятливих чинників бойової діяльності в організмі військовослужбовців відбуваються негативні зміни. Крім того, відсутність систематичних занять із фізичної підготовки у зоні АТО та належної матеріальної бази спричиняють такі наслідки, як: порушення обміну речовин та збільшення маси тіла (поява зайвої ваги), зниження рівня фізичної підготовленості та погіршення стану здоров'я, підвищення травматизму (особливо, опорно-рухового апарату), виникнення різних захворювань, погіршення показників психологічного стану.

Аналіз літературних джерел [1, 3, 7, 8] показав, що ефективним засобом фізичної підготовки курсантів ВВНЗ, а також військовослужбовців у період ведення бойових дій може бути гирьовий спорт, який наділений рядом переваг: відсутність значних матеріальних затрат; компактність інвентарю; можливість проведення тренування як в обмеженому просторі, так і на відкритій місцевості; можливість проведення як самостійного тренування так, і заняття одночасно з великою групою осіб; широкий діапазон простих і доступних вправ виключає можливість адаптації до однотипного навантаження; можливість проводити заняття одночасно з військовослужбовцями з різним рівнем фізичної підготовленості, висока ефективність щодо розвитку фізичних і морально-

вольових якостей, зміцнення м'язів спини та усього тіла; профілактика травмування хребта і суглобів. Разом із тим, випускники ВВНЗ, як керівники занять, не володіють методикою проведення занять з використанням засобів гирьового спорту та методикою навчання військовослужбовців. Тому актуальність нашого дослідження обумовлена необхідністю визначення інформативних для ефективного навчання курсантів гирьового спорту компонентів загальної та спеціальної фізичної підготовленості.

Мета статті – дослідити рівень загальної та спеціальної фізичної підготовленості курсантів-гирьовиків різної кваліфікації.

Методи дослідження: теоретичний аналіз та узагальнення наукової і методичної літератури, педагогічне спостереження, тестування, методи математичної статистики.

Організація дослідження. У дослідженні взяли участь 77 курсантів 1–5-го курсів, які займалися гирьовим спортом у секції Житомирського військового інституту імені С. П. Корольова. Було сформовано 3 групи курсантів: група № 1 – курсанти, які виконали III та II спортивні розряди з гирьового спорту ( $n=34$ ), група № 2 – курсанти I розряду і КМС ( $n=27$ ), група № 3 – курсанти рівня МС та МСМК ( $n=16$ ). Рівень загальної фізичної підготовленості перевірявся за тестами: біг на 100 м, підтягування, біг на 3 км, згинання рук на брусах, комплексно-силова вправа (КСВ, комплексна вправа на спритність (КВС), стрибок у довжину з місця, нахил тулуба вперед із положення сидячи, схрещування рук за спиною, кут в упорі на брусах, утримання тулуба у горизонтальному положенні, вис на перекладині, присідання зі штангою на плечах, тяга штанги станова, жим штанги лежачи. Оцінювання показників спеціальної фізичної підготовленості здійснювалося за результатами виконання спеціально-підготовчих вправ, які найбільш точно свідчать про підготовленість курсантів до змагальної діяльності у гирьовому спорті: утримання гир 32 кг у вихідному положенні, підйом гир 32 кг на груди за 10 хв, напівприсідання з гирями 32 кг у вихідному положенні, стійка з гирями 24 кг у положенні фіксації, тяга ривкова гирі 32 кг, вистрибування з гирею 40 кг за 2 хв, станова тяга гирі 40 кг за 2 хв.

Аналіз результатів з бігу на 100 м показав, що найкращий рівень розвитку швидкісних якостей зафіксовано у курсантів рівня I розряду і КМС. У гирьовиків високої кваліфікації результати з бігу на 100 м є гіршими ніж у групі № 2 та № 1, але різниця між показниками груп є недостовірною ( $P>0,05$ ) (табл. 1). Це означає, що швидкісні якості не є інформативно значущими для навчання курсантів гирьового спорту. Аналіз результатів у під-

тягуванні на перекладині засвідчив позитивну динаміку силових показників курсантів-гирьовиків з підвищенням їх кваліфікації. Так, у групі № 3 результати (23,2 разу) є найвищими серед досліджуваних груп. У курсантів групи № 2 результати є достовірно кращими ніж у групі № 1 на 4,1 разу ( $P<0,001$ ), а у групі № 3 результати є кращими ніж у групі № 2 на 0,6 разу, але достовірно не відрізняються ( $P>0,05$ ) (табл. 1). Це свідчить про важливе значення розвитку силових якостей для досягнення рівня I розряду і КМС, а для досягнення рівня МС і МСМК потреба у подальшому вдосконаленні силових якостей знижується.

Дослідження результатів з бігу на 3 км свідчить про високий рівень розвитку витривалості у курсантів-гирьовиків усіх трьох груп та достовірно покращання показників з підвищенням кваліфікації (табл. 1). Так, якщо у курсантів III і II розрядів середнє значення з бігу складає 12 хв 24 с, то у курсантів I розряду і КМС – на 35,4 с краще (11 хв 49 с) ( $P<0,05$ ). Найкращий рівень розвитку загальної витривалості виявлено у групі курсантів МС і МСМК – 11 хв 20 с, цей показник є достовірно вищим ніж у решти досліджуваних груп ( $P<0,05-0,001$ ). Аналіз показників витривалості у курсантів-гирьовиків різної кваліфікації свідчить про важливість розвитку загальної витривалості у курсантів для забезпечення їх ефективного навчання гирьового спорту та досягнення високих результатів.

Аналіз результатів згинання і розгинання рук в упорі на брусах свідчить про позитивну тенденцію силових показників плечового поясу у курсантів-гирьовиків різної кваліфікації – найкращі результати у даному тесті зафіксовано у групі № 3 – 39,9 разу (табл. 1). Однак це значення є достовірно кращим тільки порівняно із показниками групи курсантів III та II розрядів на 6,8 разу ( $P<0,01$ ), а порівняно із результатами курсантів I розряду і КМС є достовірно однаковими ( $P>0,05$ ). Результати даного тесту свідчать, що розвиток сили м'язів-розгиначів рук є важливим завданням під час навчання курсантів гирьового спорту до досягнення ними рівня I розряду і КМС, а для досягнення рівня МС і вище значущість показників даного тесту знижується. Оцінювання результатів у комплексно-силовій вправі дозволяє відмітити, що у гирьовиків групи № 3 показники є найвищими і становлять 80,4 разу (табл. 1). Але, якщо показники курсантів групи № 3 є достовірно кращими ніж у групі № 1 на 10,7 разу ( $P<0,05$ ), то від показників групи № 2 достовірно не відрізняються ( $P>0,05$ ) – різниця становить 1,6 разу. Тобто силові показники м'язів плечового поясу та пресу є інформативними та результативно значущими для навчання курсантів для досягнення ними рівня КМС.

Дослідження результатів у комплексній вправі на спритність свідчить, що у курсантів рівня I розряду і КМС показники достовірно покращуються відносно показників III та II розрядів на 0,7 с ( $P < 0,05$ ); у курсантів рівня МС і МСМК показники спритності є найвищими серед усіх досліджуваних груп курсантів (8,2 с) та переважають показники груп № 1 та № 2 на 1,0 с ( $P < 0,05$ ) та 0,3 с ( $P > 0,05$ ) відповідно (табл. 1). Відсутність достовірної різниці між результатами курсантів груп № 2 і № 3 у КВС свідчить, що спритність не є інформативним показником під час навчання курсантів гирьового спорту. Аналіз результатів у стрибку в довжину з місця свідчить, що підвищення показників відбувається до групи № 2, де вони найкращі – 246,9 см. Результати у цій вправі у МС і МСМК знижуються відносно групи № 2 на 1,7 см ( $P > 0,05$ ), і є вищими тільки порівняно з групою № 1 на 6,1 см, хоча достовірно не відрізняються ( $P > 0,05$ ). Різниця між показниками розвитку швидкісно-силових якостей у курсантів групи № 2 і № 1 становить 7,8 см та є достовірною ( $P < 0,05$ ) (табл. 1). Це свідчить, що показники швидкісно-силових якостей не є результативно значущими під час навчання курсантів гирьового спорту.

Рівень розвитку показників гнучкості у курсантів-гирьовиків різної кваліфікації ми оцінювали за двома вправами: нахил тулуба вперед із положення сидячи (гнучкість хребта) та схрещуван-

ня рук за спиною (гнучкість плечових та ліктьових суглобів). Оцінювання показників гнучкості свідчить про достовірну різницю між показниками курсантів досліджуваних груп в обох вправах ( $P < 0,05 - 0,001$ ), при цьому найвищі показники виявлено у курсантів рівня МС і МСМК (табл. 1). Це свідчить, що показники гнучкості є інформативними для навчання курсантів гирьового спорту. Дослідження статичної витривалості м'язів пресу у курсантів-гирьовиків різної кваліфікації за тестом – кут в упорі на брусах свідчить, що хоча й спостерігається тенденція до покращання результатів у цій вправі з підвищення кваліфікації курсантів, але достовірну різницю виявлено тільки між показниками курсантів груп № 2 і № 1 – 18,3 с ( $P < 0,001$ ) (табл. 1). Це дозволяє зазначити, що статична витривалість м'язів пресу не є результативно значущим показником фізичної підготовленості курсантів у процесі навчання їх гирьового спорту. Під час аналізу рівня статичної витривалості м'язів спини виявлено дещо іншу тенденцію – показники достовірно покращуються з підвищенням спортивної кваліфікації курсантів. Так, найкраще значення утримання тулуба у горизонтальному положенні зафіксовано у курсантів рівня МС та МСМК, воно становить 3 хв 58 с і є достовірно кращим ніж у курсантів рівня I розряду і КМС на 16,5 с ( $P < 0,05$ ) та на 30,8 с – ніж у курсантів рівня III та II розрядів ( $P < 0,001$ ). У висі на

**Таблиця 1 – Рівень загальної фізичної підготовленості курсантів-гирьовиків різної спортивної кваліфікації ( $X \pm m$ ,  $n=77$ )**

Досліджувані тести	Група № 1 (III, II розряд $n=34$ )	Група № 2 (I розряд, КМС) $n=27$	Група № 3 (МС, МСМК) $n=16$	Достовірність різниці		
				P1-P2	P2-P3	P1-P3
Біг на 100 м, с	13,98±0,09	13,95±0,08	14,02±0,10	>0,05	>0,05	>0,05
Підтягування, р.	18,5±0,87	22,6±0,69	23,2±0,71	<0,001	>0,05	<0,001
Біг на 3 км, с	744,6±12,15	709,2±9,87	680,3±10,43	<0,05	<0,05	<0,001
Згинання рук в упорі на брусах, р.	31,7±2,23	38,5±2,06	39,9±1,95	<0,05	>0,05	<0,05
КСВ, р.	69,7±2,70	78,8±2,45	80,4±2,18	<0,05	>0,05	<0,05
КВС, с	9,2±0,18	8,5±0,21	8,2±0,25	<0,05	>0,05	<0,01
Стрибок у довж., см	239,1±2,63	246,9±2,77	245,2±2,94	<0,05	>0,05	>0,05
Нахил тулуба, см	15,2±0,63	17,1±0,69	18,9±0,57	<0,05	<0,05	<0,001
Схрещування рук за спиною, см	2,4±0,49	5,8±0,52	8,7±0,61	<0,001	<0,001	<0,001
Кут на брусах, с	98,1±2,75	116,4±2,90	123,9±3,27	<0,001	>0,05	<0,001
Утримання тулуба у горизонт. полож., с	207,2±4,96	221,5±5,04	238,0±5,54	<0,05	<0,05	<0,001
Вис на перекл., с	116,3±8,21	177,9±8,47	230,4±7,82	<0,001	<0,001	<0,001
Присідання, кг	106,2±3,27	117,1±3,58	121,6±3,69	<0,05	>0,05	<0,01
Жим лежачи, кг	82,8±2,12	86,4±2,30	91,3±2,88	>0,05	>0,05	>0,05
Тяга станова, кг	104,9±2,94	118,6±3,07	133,5±3,27	<0,01	<0,01	<0,001



перекладині на прямих руках найкращі значення статичної витривалості м'язів рук також виявлено у курсантів-гирьовиків групи № 3 (3 хв 50 с). Це свідчить про зв'язок високих досягнень у гирьовому спорті з показниками статичної витривалості м'язів спини і рук. Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що статична витривалість м'язів спини і рук є інформативно значущими для навчання гирьового спорту компонентами фізичної підготовленості курсантів.

Дослідження абсолютних силових показників у курсантів-гирьовиків показали, що як у присіданні зі штангою на плечах, так і у жимі штанги від грудей лежачи та становій тязі кращі результати зафіксовано у спортсменів рівня МС і МСМК (табл. 1). Однак, якщо у становій тязі показники курсантів групи № 3 є достовірно кращими ніж у решти групах ( $P < 0,001$ ), у присіданні результати курсантів групи № 3 достовірно переважають лише результати групи № 1 ( $P < 0,01$ ), то у жимі штанги лежачи результати усіх трьох груп виявилися достовірно однаковими ( $P > 0,05$ ). Так, у становій тязі штанги курсанти групи № 3 показали 133,5 кг, курсанти групи № 2 – 118,6 кг, а групи № 1 – 104,9 кг; різниця між групами № 3 і № 2 становить 14,9 кг ( $P < 0,01$ ), між групами № 2 і № 1 – 13,7 кг ( $P < 0,01$ ), між групами № 3 і № 1 – 28,6 кг ( $P < 0,001$ ). Також достовірну різницю між показниками досліджуваних груп виявлено у результатах присідання зі штангою на плечах – показники курсантів-гирьовиків високого класу (121,6 кг) є достовірно кращими, ніж у групі курсантів III та II розрядів (106,2 кг) на 15,4 кг ( $P < 0,01$ ). Різниця між абсолютними показниками сили м'язів ніг у курсантів груп № 3 і № 2 становить 4,5 кг, але є

недостовірною ( $P > 0,05$ ). У жимі штанги лежачи від грудей курсанти групи № 3 (91,3 кг) також мають кращі результати, ніж курсанти-гирьовики групи № 2 (86,4 кг) і № 1 (82,8 кг) на 4,9 кг та 8,5 кг відповідно, однак достовірної різниці між ними не виявлено ( $P > 0,05$ ). Проведений аналіз результатів у силових вправах зі штангою показав, що основне навантаження під час виконання вправ із гирями припадає на м'язи спини та ніг. Тому для підвищення змагальних результатів, а також у ході навчання гирьового спорту, основну увагу необхідно звернути на розвиток та вдосконалення саме цих м'язових груп у курсантів. Тобто показники у становій тязі та присіданні є інформативно значущими для навчання гирьового спорту курсантів показниками фізичної підготовленості.

Слід зазначити, що у гирьовому спорті існують вагові категорії і цей чинник необхідно враховувати під час застосування диференційованого підходу у ході навчання курсантів. Тому ми здійснили також аналіз динаміки силових показників курсантів за ваговими категоріями. Курсантів-гирьовиків було розподілено на 4 групи вагових категорій: 60–65 кг ( $n=20$ ); 70–75 кг ( $n=22$ ); 80 кг ( $n=18$ ); 90– +95 кг ( $n=17$ ) (табл. 2). Аналіз результатів у присіданні зі штангою на плечах за ваговими категоріями показав, що із підвищенням вагової категорії покращання результатів у цій тестовій вправі у курсантів різної кваліфікації відбувається неоднаково. Так, у курсантів рівня III та II розрядів (група № 1) спостерігається достовірне зростання сили м'язів ніг з підвищенням категорії – результати у вагових категоріях 90 і +90 кг є достовірно кращими ніж у категоріях 60 і 65 кг на 26,7 кг ( $P < 0,001$ ), ніж у категоріях 70 і

Таблиця 2 – Рівень та динаміка силових якостей у курсантів-гирьовиків різної кваліфікації за ваговими категоріями ( $\bar{X} \pm m, n=77$ ), кг

Досліджувані групи курсантів-гирьовиків	Групи вагових категорій, кг			
	60–65	70–75	80	90–+ 90
	n=20	n=22	n=18	n=17
<i>Присідання зі штангою на плечах</i>				
Група № 1	92,5±3,17	98,4±4,12	106,8±3,78	119,2±4,73
Група № 2	99,8±4,28	112,7±4,57	119,5±4,61	127,3±4,92
Група № 3	113,3±5,83	120,5±4,93	125,9±6,24	126,6±6,77
<i>Жим штанги від грудей лежачи</i>				
Група № 1	65,7±3,84	72,4±3,96	81,9±5,11	92,6±4,50
Група № 2	75,5±4,36	82,6±4,12	90,7±4,84	96,8±4,88
Група № 3	80,4±5,92	88,7±4,47	92,8±6,08	95,9±7,12
<i>Тяга штанги станова</i>				
Група № 1	90,7±3,96	99,8±3,25	110,4±4,78	121,8±4,88
Група № 2	107,6±4,15	114,5±3,81	125,6±4,58	133,8±5,06
Група № 3	120,1±4,67	128,3±4,54	136,3±5,86	142,2±6,19

75 кг на 20,8 кг ( $P < 0,01$ ), ніж у категорії 80 кг на 12,4 кг ( $P < 0,05$ ). У курсантів рівня I розряду і КМС (група № 2) також відбувається покращання результатів у присіданні з підвищенням вагової категорії: найкращі результати зафіксовано у курсантів категорій 90 і +90 кг (127,3 кг). Дещо інша тенденція визначена у динаміці результатів у присіданні у курсантів-гирьовиків високого класу (група № 3) – показники курсантів усіх груп вагових категорій між собою достовірно не відрізняються ( $P > 0,05$ ), різниця між курсантами у найлегшій та найважчій категоріях становить усього 13,3 кг.

Дослідження результатів курсантів різної кваліфікації у межах кожної з груп вагових категорій свідчить, що у групах легких і середніх вагових категорій (60, 65 кг та 70, 75 кг) показники сили м'язів ніг достовірно покращуються з підвищенням кваліфікації ( $P < 0,05-0,001$ ); у категорії до 80 кг результати також зростають з підвищенням кваліфікації, однак різниця між показниками курсантів рівня МС і МСМК та курсантів-розрядників (групи № 1 і № 2) є недостовірною ( $P > 0,05$ ). А у вагових категоріях 90 і +90 кг взагалі найвищі результати у присіданні виявлено у курсантів групи № 2 (127,3 кг), при цьому достовірна різниця між показниками усіх трьох досліджуваних груп курсантів відсутня ( $P > 0,05$ ).

Таким чином у групах № 1 і № 2 відбувається постійне достовірне покращання сили м'язів ніг із підвищенням вагової категорії, а у групі № 3 достовірного зростання не визначено. При цьому у легких і середніх вагових категоріях спостерігається достовірне покращання результатів у цій тестовій вправі із підвищенням кваліфікації, а у важких категоріях результати курсантів різної кваліфікації між собою достовірно не відрізняються. Це дає право стверджувати про важливість розвитку сили м'язів ніг у курсантів у вагових категоріях 60–75 кг для забезпечення їх ефективного навчання, а у категоріях 80 кг і вище необхідність у вдосконаленні силових якостей знижується. Крім того, відсутність достовірної різниці між результатами курсантів груп № 2 і № 3 у всіх вагових категоріях свідчить, що для підвищення результатів у гирьовому спорті необхідно розвивати силу м'язів ніг у курсантів до досягнення ними рівня I розряду і КМС.

Дослідження результатів у жимі штанги від грудей лежачи засвідчило подібну до присідання динаміку показників. Так, у групах № 1 і № 2 найкращі показники розвитку грудних м'язів виявлено у курсантів вагових категорій 90 і +90 кг (92,6 та 96,8 кг відповідно). Ці показники є достовірно кращими ніж у курсантів легких і середніх ваго-

вих категорій ( $P < 0,05-0,001$ ). У групі № 3 достовірної різниці між показниками курсантів різних груп вагових категорій не виявлено ( $P > 0,05$ ) (табл. 2). Проведений аналіз дозволяє дійти висновку, що під час навчання курсантів гирьового спорту диференціювання навантажень для розвитку грудних м'язів повинно відбуватися у вагових категоріях 60, 65 кг та 70, 75 кг до досягнення курсантами рівня I розряду і КМС. Для досягнення високих показників у гирьовому спорті (виконання нормативів МС і ММК), особливо курсантам важких вагових категорій (від 80 кг і вище), покращувати результати у жимі штанги від грудей лежачи недоцільно.

Динаміка результатів у становій тязі штанги відрізняється від попередніх силових тестових вправах – у курсантів усіх досліджуваних груп показники сили м'язів спини достовірно покращуються із підвищенням вагової категорії ( $P < 0,05-0,001$ ). Найвищі значення у кожній з груп зафіксовано у вагових категоріях 90 і +90 кг (табл. 2.). Це дозволяє зазначити, що сила м'язів спини є інформативним значущим для навчання гирьового спорту компонентом фізичної підготовленості курсантів. Аналіз показників курсантів у тестовій спеціально-підготовчій вправі «стійка з двома гирями 32 кг у вихідному положенні» показав, що тривалість утримування гир на грудях у статичному положенні у курсантів-гирьовиків групи № 3 (9 хв 48 с) є достовірно кращою ніж у групі № 2 (7 хв 05 с) на 2 хв 43 с ( $P < 0,001$ ) та у групі № 1 (2 хв 52 с) на 6 хв 55 с (табл. 3). Результати аналізу дозволяють стверджувати, що показники цієї вправи є інформативно значущими для навчання гирьового спорту курсантів.

Підйом двох гир на груди є основним елементом поштовху та, особливо, поштовху гир за довгим циклом. Так, дослідження результатів у підйомі двох гир 32 кг на груди за 10 хв свідчить, що показники курсантів високого класу (69,9 разу) є найкращими серед інших досліджуваних груп та достовірно переважають показники курсантів III і II розрядів (на 43,3 разу) та I розряду і КМС (на 30,1 разу) ( $P < 0,001$ ) (табл. 3). Варто додати, що у групі № 3 100% курсантів-гирьовиків виконували вправу протягом визначеного часу (10 хв), у групі № 2 близько 60% курсантів змогли виконати підйом гир на груди протягом 10 хв, а у групі № 1 жоден курсант не виконав вправу протягом 10 хв.

Аналіз виконання напівприсідання з гирями 32 кг на грудях показав, що результати у цій вправі зростають з підвищенням спортивної кваліфікації курсантів. Так, якщо курсанти рівня III та II розрядів виконали 67,4 разу у цій вправі, курсанти рівня I розряду і КМС – на 117,9 разу більше

(185,3 разу,  $P < 0,001$ ), то курсанти рівня МС і МСМК – 356,2 разу, що є достовірно кращим ніж у інших групах на 170,9 разу та 297,8 разу відповідно ( $P < 0,001$ ) (табл. 3.3).

Важливою фазою усіх вправ гирьового спорту є фаза фіксації гир угорі на прямих руках, тому однією з основних спеціально-підготовчих вправ курсантів-гирьовиків є «стійка з двома гирями угорі на прямих руках». Аналіз результатів виконання цієї тестової вправи з двома гирями по 24 кг у положенні фіксації показав, що тривалість утримання гир у статичному положенні угорі на прямих руках у кваліфікованих курсантів-гирьовиків становить 1 хв 16 с та є достовірно кращою, порівняно із показниками курсантів групи № 2 (44,8 с) на 31,4 с ( $P < 0,001$ ) та групи № 1 (22,5 с) на 53,7 с ( $P < 0,001$ ). Дослідження результатів у ривковій тязі гирі 32 кг свідчить, що тенденція результатів курсантів різної кваліфікації має подібну до попередніх спеціально-підготовчих вправ динаміку – найкращі показники мають курсанти рівня МС і МСМК (36,2 разу). У курсантів рівня I розряду і КМС показники у цій тестовій вправі є достовірно нижчими ніж у курсантів рівня МС і МСМК на 8,9 разу ( $P < 0,05$ ), а у курсантів III та II розрядів – на 16,6 разу ( $P < 0,001$ ). У вистрибуванні з гирею 40 кг в опущених донизу руках за 2 хв та у становій тязі гирі 40 кг впродовж 2 хв (вправах, які характеризують силову витривалість м'язів ніг та спини), найкращі результати продемонстрували курсанти групи № 3 – 82,1 разу та 74,8 разу відповідно (табл. 3). Ці значення є достовірно кращими ( $P < 0,05-0,001$ ), порівняно із результатами курсантів груп № 2 і № 1. Це дозволяє

орієнтуватися на показники у вказаних тестових вправах під час навчання гирьового спорту курсантів ВВНЗ у процесі фізичного виховання. Таким чином, аналіз показників спеціальної фізичної підготовленості дозволяє стверджувати, що спеціально-підготовчі вправи відіграють важливу роль у досягненні високих результатів у гирьовому спорті, а показники у досліджених тестах є інформативно значущими для навчання курсантів гирьового спорту.

Таким чином, за результатами проведених досліджень виявлено, що курсанти-гирьовики рівня МС і МСМК у вправах на загальну витривалість, гнучкість, статичну витривалість, силу м'язів ніг і спини, а також спеціально-підготовчих вправах показують достовірно кращі результати, ніж курсанти I розряду і КМС, а також III і II розрядів ( $P < 0,05-0,001$ ). У вправах на швидкість, спритність та силу грудних м'язів результати достовірно не відрізняються ( $P > 0,05$ ). З'ясовано, що із підвищенням вагових категорій результати у силових вправах у курсантів-гирьовиків низької кваліфікації достовірно покращуються ( $P < 0,05-0,001$ ), а у курсантів рівня МС і МСМК зростання відбувається у легких і середніх вагових категоріях, а у важких категоріях силові показники стабілізуються ( $P > 0,05$ ). Це дає право стверджувати про важливість розвитку сили м'язів ніг і спини у курсантів у вагових категоріях 60–75 кг для забезпечення їх ефективного навчання та досягнення високих результатів у гирьовому спорті, а у категоріях 80 кг і вище необхідність у вдосконаленні силових якостей знижується. Встановлено, що для ефективного навчання гирьового спорту

Таблиця 3 – Рівень спеціальної фізичної підготовленості курсантів-гирьовиків різної спортивної кваліфікації ( $\bar{X} \pm m$ ,  $n=77$ )

Досліджувані тести	Група № 1 (III, II розряд)	Група № 2 (I розряд, КМС)	Група № 3 (МС, МСМК)	Достовірність різниці		
	n=34	n=27	n=16	P1-P2	P2-P3	P1-P3
Стойка з гирями 32 кг у вих. положенні, с	172,4±33,17	425,1±25,24	587,6±30,09	<0,001	<0,001	<0,001
Підйом гир 32 кг на груди за 10 хв, р.	26,5±2,91	39,7±2,26	69,8±3,18	<0,01	<0,001	<0,001
Напівприсідання з гирями 32 кг у вих. положенні, р.	67,4±9,68	185,3±28,45	356,2±37,40	<0,001	<0,01	<0,001
Стойка з гирями 24 кг у полож. фіксації, с	22,5±2,76	44,8±2,17	76,2±3,50	<0,001	<0,001	<0,001
Тяга ривкова гирі 32 кг, р.	19,6±2,25	27,3±1,89	36,2±2,91	<0,05	<0,05	<0,001
Вистрибування з гирею 40 кг за 2 хв, р.	49,7±2,04	64,5±1,97	82,1±2,35	<0,001	<0,001	<0,001
Станова тяга гирі 40 кг за 2 хв, р.	58,3±2,19	66,1±2,05	74,8±2,49	<0,05	<0,05	<0,001

першочергове значення набуває розвиток загальної витривалості, гнучкості, статичної витривалості м'язів спини та рук, силових якостей (сили «робочих м'язів» – спини та ніг), а також широке застосування спеціально-підготовчих вправ. Показники розвитку силових якостей, що досліджувалися за тестами згинання і розгинання рук на брусах, КСВ, кут в упорі на брусах, жим штанги лежачи, повинні враховуватися на початкових етапах навчання курсантів та розвиватися до рів-

ня I розряду і КМС. Рівень розвитку швидкісних, швидкісно-силових якостей і спритності не відіграє важливої ролі для підвищення ефективності навчання курсантів та покращання їх результатів у гирьовому спорті. Передбачається обґрунтувати, розробити і впровадити авторську методичну систему навчання гирьового спорту курсантів у процесі фізичного виховання на основі інформативно значущих компонентів фізичної підготовленості.

### Список використаних джерел

1. Гирьовий спорт у ВНЗ : навч.-метод. посіб. / Г. П. Грибан, К. В. Пронтенко, В. В. Пронтенко [та ін.]. – Житомир : Вид-во «Рута», 2014. – 400 с.
2. Методика підготовки курсантів до виконання вправ із гирями : метод. рекомендації / розроб. К. В. Пронтенко, В. В. Пронтенко. – Житомир : ЖВІ, 2018. – 68 с.
3. Організація та методика проведення занять з гирьового спорту : навч.-метод. посібник / В. М. Романчук, С. В. Романчук, К. В. Пронтенко, В. В. Пронтенко. – Житомир : ЖВІ НАУ, 2010. – 196 с.
4. Фізичне виховання військовослужбовців : навч. посіб. / М. Ф. Пічугін, Г. П. Грибан, В. М. Романчук [та ін.]. – Житомир : ЖВІ НАУ, 2011. – 820 с.
5. Factors that Determine the Necessity for Developing Skills Required by Cadets in Higher Education Institutions of the Aerospace Forces to Organize their Kettlebell Self-training / A Bolotin, V. Bakayev, S. Vazhenin // Journal of Physical Education and Sport. – 2016. – 16 (1). – P. 102-108.
6. Development of the Physical Qualities of Future Specialists in Protective Activities due to the use of the Kettlebell Sport During Studies / D. Kyslenko, K. Prontenko, V. Bondarenko, Iu. Iukhno, R. Radzievskii, V. Prontenko, O. Kizyun // Journal of Physical Education and Sport. – 2017. – 17 (2). – art. 120. – P. 789-794.
7. Improvement of the Physical State of Cadets from Higher Educational Establishments in the Ukrainian Armed Forces due to the use of the Kettlebell Sport / K. Prontenko, V. Prontenko, V. Bondarenko, S. Bezpaliy, G. Bykova, O. Zeleniuk, V. Dvoretzky // Journal of Physical Education and Sport. – 2017. – 17 (1). – art. 67. – P. 447-451.
8. Kettlebell Lifting as a Means of Physical Training Cadets in Higher Military Educational Institution / K. Prontenko, G. Griban, V. Prontenko, V. Andreychuk, P. Tkachenko, Yu. Kostyuk, Ye. Zhukovskiy // Journal of Physical Education and Sport. – 2017. – 17 (4). – art. 310. – P. 2685-2689.

### References

1. Griban, G. P., Prontenko, K. V., Prontenko, V. V. (2014) Girovuy sport u VNZ [Kettlebell lifting in HEE]. Zhutomir : Ruta, 400 [in Ukrainian].
2. Prontenko, K. V., Prontenko, V. V. (2018). Metoduka pidgotovki kursantiv do vikonannya vprav z girami [Method of preparation of cadets to kettlebell exercises]. Zhutomir : ZhVI, 68 [in Ukrainian].
3. Romanchuk, V. M., Romanchuk, S. V., Prontenko, K. V., Prontenko, V. V. (2010). Organizaciya ta metodica provedennya zanyat z gurovogo sportu [Organization and method of conducting of employments from kettlebell lifting]. ZhVINAU, 196 [in Ukrainian].
4. Pichugin, M. F., Griban, G. P., Romanchuk, V. M. (2011). Fizichne vihovannya viyskovosluzhbovciv [Physical education of servicemen]. Zhutomir : ZhVINAU, 820 [in Ukrainian].
5. Bolotin, A., Bakayev, V., Vazhenin, S. (2016). Factors that Determine the Necessity for Developing Skills Required by Cadets in Higher Education Institutions of the Aerospace Forces to Organize their Kettlebell Self-training // Journal of Physical Education and Sport. – 16 (1). – P. 102-108.
6. Kyslenko, D., Prontenko, K., Bondarenko, V., Iukhno, Iu., Radzievskii, R., Prontenko, V., Kizyun O. (2017) Development of the Physical Qualities of Future Specialists in Protective Activities due to the use of the Kettlebell Sport During Studies // Journal of Physical Education and Sport. – 17 (2). – P. 789-794.
7. Prontenko, K., Prontenko, V., Bondarenko, V., Bezpaliy, S., Bykova, G., Zeleniuk, O., Dvoretzky, V. (2017). Improvement of the Physical State of Cadets from Higher Educational Establishments in the Ukrainian Armed Forces due to the use of the Kettlebell Sport // Journal of Physical Education and Sport. – 17 (1). – P. 447-451.
8. Prontenko, K., Griban, G., Prontenko, V., Andreychuk, V., Tkachenko, P., Kostyuk, Yu., Zhukovskiy, Ye. (2017). Kettlebell Lifting as a Means of Physical Training Cadets in Higher Military Educational Institution // Journal of Physical Education and Sport. – 17 (4). – P. 2685-2689.

### Пронтенко К. В. Обоснование информативно значимых для обучения курсантов гиревого спорта компонентов физической подготовленности

*В статье исследован уровень развития общих и специальных физических качеств у курсантов-гиревиков различной квалификации. В исследовании приняли участие 77 курсантов, которые занимались гиревым спортом в секции военного института. Было сформировано 3 группы: группа № 1 – курсанты, которые выполнили III и II разряды по гиревому спорту (n=34), группа № 2 – курсанты I разряда и КМС (n=27), группа № 3 – курсанты уровня МС и МСМК (n=16). Выявлено, что курсанты-гиревики уровня МС и МСМК в упражнениях на выносливость, гибкость, статическую выносливость, силу мышц ног и*

спины и в специально-подготовительных упражнениях показывают достоверно лучшие результаты ( $P < 0,05-0,001$ ), чем курсанты-разрядники. В упражнениях на скорость, ловкость и силу грудных мышц результаты достоверно не отличаются ( $P > 0,05$ ). Установлено, что информативно значимыми для обучения курсантов гирьового спорта компонентами общей физической подготовленности является выносливость, гибкость, сила «рабочих мышц» ног и спины; специальной физической подготовленности – результаты в специально-подготовительных упражнениях.

*Ключевые слова:* информативно значимые компоненты, общая и специальная физическая подготовленность, курсант, гиревой спорт.

### **Prontenko K. Substantiation of informing meaningful components of physical preparedness for teaching of cadets of kettlebell sport**

*The level of development of general and special physical qualities of the cadets with a different qualification in kettlebell sport is explored in the article. Cadets in the 1<sup>st</sup>–5<sup>th</sup> year of study (n=77) of S. P. Koroliiv Zhytomir Military Institute, who were attending a kettlebell lifting class while the studying, took part in the investigation. Cadets were participated on 3 groups: group № 1 – cadets of grade 3 and 2 (n=34); group № 2 – cadets of grade 1 and candidates in the sports masters (n=27); group № 3 – cadets of sports masters and international sports masters (n=16). The level of general physical preparedness was examined via the following tests: 100 m of running, pulling up on a cross-beam, 3 km of running, hands bending on the squared beams, complex power exercise, complex adroitness exercise, broad jump from a place, forward inclination of the body in a seating position, crossing of hands after the back, holding the corner in support on the squared beams, holding the body in a horizontal position, squatting with a barbell on shoulders, traction of barbell is class, the press of barbell lying. The level of special physical preparedness was examined via the results of special-preparatory exercises. The examination of the exercises was held by the instructors of department of physical education, special physical training and sport during control matching (tests, examinations).*

*The aim of the article is to examine the level of development of general and special physical preparedness of the cadets with a different qualification in kettlebell sport.*

*Research methods: theoretical analysis and generalization of scientific and methodical literature, pedagogical supervision, testing, methods of mathematical statistics.*

*It is set, that informing meaningful components of physical preparedness for teaching of cadets of kettlebell sport are: endurance, flexibility, power of «working muscles» of legs and back; the special physical preparedness – results in special-preparatory exercises.*

*Key words:* informing meaningful components, general and special physical preparedness, cadet, kettlebell lifting.

Стаття надійшла до редколегії 03.02.2018

УДК 378.14

**Наталя ПУТІЛОВСЬКА***кандидат педагогічних наук, доцент,**доцент кафедри культурології Відокремленого підрозділу**«Миколаївський філіал Київського національного університету культури і мистецтв»**e-mail: nputilovskaya@ukr.net***ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ  
ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТІВ  
В ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*Стаття присвячена питанням складових професійного спілкування викладача і студентів в умовах навчально-виховного процесу вищого навчального закладу. Виділено педагогічні умови за яких можливе через професійне спілкування оптимізувати взаємовідносини між викладачем і студентами. Ефективність професійного спілкування як педагогічна взаємодія безпосередньо залежить від таких чинників: спільна комунікативна мета, спільний комунікативний мотив, спільні комунікативні дії, спільний результат, отриманий його учасниками. Педагогічне спілкування викладача і студентів буде продуктивним за відповідними педагогічними умовами: зняття вікового бар'єру; спілкування у полі професійних інтересів; діалогове спілкування; емпатійні якості викладача і студента; комунікативні уміння викладача як консультанта та радника.*

*Ключові слова: професійне спілкування, викладач, студент, віковий бар'єр, діалогове спілкування, комунікативні уміння.*

Проблема спілкування викладача зі студентами в процесі підготовки сучасного спеціаліста є актуальною у зв'язку з тим, що сучасне суспільство знаходиться у системі ринкових відносин, які впливають на професійні якості людини і залежать від рівня її технологічної, загальнокультурної та психологічної підготовки. Все це майбутній спеціаліст набуває у процесі навчальної діяльності, практики і педагогічного спілкування з викладачем.

Особистості викладача вищого навчального закладу присвячена велика кількість як вітчизняних так і зарубіжних досліджень. Вимоги до особистості викладача вищого навчального закладу у структурі його професійної компетентності розглядали І. Зязюн, Н. Волкова, О. Котенко, А. Кузьмінський та ін. Аналіз шляхів впливу викладача на розвиток особистості студента здійснено у наукових працях Л. Спіріна, С. Вітвицької, О. Бондаревської, А. Капської, В. Гриньової та ін. Аналіз вербальної взаємодії викладача і студента вивчали О. Бодальов, В. Грехнев, В. Кан-Калік, О. Леонт'єв, С. Мусатов, А. Реан та ін. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів досліджували І. Булах, Л. Долинська. Проте педагогічні умови професійного спілкування викладача зі студентами в процесі підготовки сучасного фахівця знаходяться на стадії всебічного дослідження.

Метою статті є дослідження педагогічних умов професійного спілкування викладача зі студентами в процесі навчально-виховної діяльності, визначення їх складових та шляхів ефективності.

Спілкування – процес обміну між людьми певними результатами їх психічної та духовної ді-

яльності: засвоєною інформацією, думками, судженнями, оцінками, почуттями й настановами. Професійно-педагогічне спілкування становить основу науково-педагогічної діяльності викладача вищої школи. Спілкування охоплює усі основні форми організації навчального процесу. Лекція, семінарське, практичне заняття, залік, іспит, аналітична, наукова, виховна робота та інша діяльність у вищій школі пройняті цим складним і багатофункціональним соціально-психологічним явищем. Педагогічне спілкування є способом реалізації змісту, методів і прийомів педагогічних впливів, спрямованих на формування особистості студента. Воно є одним із найголовніших аспектів професіоналізму і педагогічної майстерності викладача.

Отже, для професійного спілкування важливими є такі вміння, як транслювати особистісне «Я» іншому суб'єкту, при цьому зберігати особливості власного «Я»; чути й бачити іншу людину; співпереживати, поважати іншого; приймати іншого як данність.

Ефективність професійного спілкування як педагогічна взаємодія безпосередньо залежить від таких чинників: спільна комунікативна мета, спільний комунікативний мотив, спільні комунікативні дії, спільний результат, отриманий його учасниками. Розглянемо їх.

Спільна комунікативна мета представляє програму формування майбутнього спеціаліста через професійне спілкування викладача і студента. Вона виконує такі функції: інформаційна – взаємообмін навчальною і науковою інформацією; ціннісно-орієнтаційна – передача суспільно-

значущих і професійно-важливих норм і цінностей; спонукальна – підтримка студента, мотивація його діяльності; соціальна – узгодження спільних дій, отримання зворотного зв'язку про характер стосунків між суб'єктами педагогічної взаємодії.

Спільний комунікативний мотив. Успіх у навчанні залежить від багатьох факторів, серед яких провідне місце займають мотиви (причини, що спонукають до навчання), установки (психологічне налаштування, готовність до діяльності), пізнавальні потреби й інтереси, а також цілеспрямованість та інші вольові якості студента [6, 196]. Важливим є те, що саме через педагогічне спілкування в студентів виникає *мотив* самоосвіти й професійного самовиховання.

У результаті професійного спілкування викладача і студентів виникають спільні комунікативні дії, пов'язані з усвідомленням навчальної мети, професійною зацікавленістю, розширенням навчальних завдань та їх творчим виконанням.

Професійне спілкування в умовах вищого навчального закладу, з одного боку представляє педагогічний процес, в результаті якого відбувається набуття студентами практичних навичок професійної взаємодії, з іншого – спільний результат спілкування його учасників: викладача і студентів. Результатом може бути вироблення спільних професійних міркувань, відношень, підходів, знань, вподобань, рішень. Спільний результат, отриманий учасниками від професійного спілкування представляє найбільшу соціальну цінність тому, що змінює, як викладача, так і студентів; зближує їх та надає професійної впевненості.

Педагогічне спілкування викладача і студентів буде продуктивним за відповідними педагогічними умовами. Серед них можна виділити: зняття вікового бар'єру; спілкування у полі професійних інтересів; діалогове спілкування; емпатійні якості викладача і студента; комунікативні уміння викладача як консультанта та організатора спілкування.

Для найбільш ефективної організації педагогічного спілкування викладача і студента необхідно розглянути ці особливості.

Відомо, що бар'єр спілкування – це внутрішня перешкода психологічної природи, що заважає людині успішно спілкуватися. Ця проблема розглядається не випадково, оскільки існування таких бар'єрів призводять до почуття незадоволення, до непорозуміння, стресів, до міжособистісних конфліктів тощо.

У системі вищої школи взаємодія між викладачем і студентом може набути характеру бар'єру у спілкуванні, особливо якщо мова йде про студента-першокурсника. Перебуваючи у стані переходу від абітурієнта до студента, останні ще не усвідомлюють свою нову роль. Старі стереотипи, що

залишилися від школи зберігаються деякий час.

У навчальному процесі вищої школи М. І. Пирогов відводив одне з головних місць саме взаєминам між викладачами і студентами. Глибоко аналізуючи сутність цих взаємин, він писав, що в університеті одні представляють ступінь просвітництва й зрілості суспільства; інші – його молодість, нужди, потреби, спрямування, погляди, захоплення, пристрасті, пороки тощо. Таким чином, між цими двома «представниками» в навчальному процесі повинні складатися відносини співробітництва й взаєморозуміння [3].

Спілкування у полі професійних інтересів представляє ланцюг професійного спілкування між викладачем і студентом. Одним із завдань викладача є формування значимих змістовних новоутворень пов'язаних з професійною спрямованістю особистості студента. Педагогічне спілкування відбувається в умовах професійного поля, професійних інтересів, професійних знань, умінь та навичок.

Професійна педагогічна діяльність викладача може розглядатися як цілісна динамічна система, яка містить п'ять структурних елементів: суб'єкт педагогічного впливу, об'єкт педагогічного впливу, предмет їх спільної діяльності, цілі навчання, засоби педагогічної комунікації. Ці компоненти складають систему, бо ні один з них не може бути замінений іншим або їх сукупністю. Всі вони знаходяться у прямій та зворотній взаємозалежності.

Отже, праця викладача вищого навчального закладу являє собою свідому, доцільну діяльність щодо навчання, виховання і розвитку студентів. Вона є двобічною – спеціальною та соціально-виховною, що є найважливішими передумовами ефективності педагогічної праці.

Таким чином, праця викладача вищого навчального закладу – це висококваліфікована розумова праця щодо підготовки й виховання кадрів спеціалістів вищої кваліфікації з усіх галузей народного господарства, інтелектуальної еліти суспільства, української інтелігенції.

Визначальним і найбільшим за об'ємом компонентом праці викладача є навчально-педагогічна діяльність. За своїм змістом навчальна робота у вищому навчальному закладі – це частина цілеспрямованої трудової діяльності щодо підготовки спеціалістів вищої кваліфікації, що включає види конкретних робіт, визначених структурою навчального плану спеціальності.

Навчально-педагогічна діяльність спрямована на організацію процесу навчання у вищій школі у відповідності з вимогами суспільства. Для навчального процесу у вищій школі характерним є органічне поєднання навчального і науково-дослідного аспектів, підвищення активності самостійної роботи студента. У педагогічній діяльності поєднується теоретична складова,

пов'язана з розкриттям нових закономірностей, сутності науки, а також практична, спрямована на перетворення конкретних ситуацій, на розв'язання системи педагогічних задач. Виконання всіх цих завдань можливе за умов спілкування у полі професійних інтересів.

У складові педагогічного спілкування викладача зі студентами входить діалогове спілкування. Воно пов'язане з тим, що студенти у процесі діалогового спілкування можуть міркувати над проблемою, шукати вірні відповіді, емоційно сприймати процес педагогічного спілкування [5, 143].

Взагалі діалог розглядається як форма продуктивного, безконфліктного, конструктивного спілкування. Він відбувається на паритетних засадах: позиції викладача та студента рівні.

Діалог базується на довірі та повазі один до одного. Потрібно виявляти впевненість у вирішенні проблеми. Завжди можна виявити декілька способів її вирішення, тому важливо спрямовувати увагу на спільну мету, на бажання знайти згоду в її досягненні. Велику допомогу в цьому надає підхід до питань, за допомогою яких можна викликати людину на відвертість. Питання спрямовують хід міркування. Антична риторика знала 7 питань, здатних упорядкувати факти: що? хто? де? коли? яким чином? навіщо? чому? [2]. Навчитися ставити своєчасно змістовні запитання – це шлях розвитку свого інтелекту.

У діалозі, таким чином, треба використовувати питання, а не ствердження: перші викликають відповідь, а другі – опір. Після запитання треба зробити паузу. Якщо пропозиція опонента нерозумна, треба мовчати. Мовчання створює необхідність висунути нову пропозицію. Є правило: потрібно бути впевненим у собі та зберігати спокій навіть у стресових ситуаціях.

Тактика діалогу передбачає наступні правила:

- головний об'єкт обговорення проблема, а не особистість;
- не зациклюватися на минулому, а говорити про те, що відбувається зараз;
- намагатися зрозуміти проблему, її причини, шляхи вирішення, а не поспішати з оцінкою;
- у діалогічному спілкуванні звертати увагу не тільки на вербальну комунікацію, а й особистісний простір співбесідника, його міміку, пантоміміку, рухи, швидкість та ритм мовлення тощо.

Культура ведення діалогу зараз стає новим світоглядом людей, бо це оптимальний тип міжособистісних взаємин, відносин народів, націй і держав. Діалог веде до взаєморозуміння – стану, коли люди узгоджують дії між собою, вирішують проблеми, гармонізують свої стосунки.

Слід зазначити, що спілкування це перш за все – слова, а слова – це символи ідей, смислів,

тому й треба зрозуміти ставлення студента до проблеми і його переживання. Саме тут потрібна емпатія викладача щодо студента, безумовне прийняття його особистості. Це ще одна умова продуктивного професійного спілкування викладача і студентів. Заважає діалогу авторитарність викладача, його зверхнє ставлення до студентів, байдужість до їх проблем.

Під емпатією розуміють, насамперед, почуття внутрішнього співпереживання іншій людині, яка в даний момент часу потребує розради. Коли ми сприймаємо почуття опонента, як свої власні, то дійсно можемо зрозуміти, що з ним відбувається насправді. Глибоке емпатійне слухання полягає в пошуку можливостей надати допомогу людині, що опинилася в складному становищі.

Емпатичні якості викладача і студентів відіграють суттєву роль у спілкуванні. Такі якості впливають на психічний стан тих, хто спілкується, на емоційні співпереживання [6, 211].

Метод емпатії полягає в тому, щоб навчитися представляти себе на місці іншої людини. Це зробити досить складно на перший погляд. Досить просто почати уявляти собі, що дорого і значимо для конкретного індивіда, намагатися його зрозуміти. Сам метод у виконанні зовсім не складний, але досить ефективний. Метод емпатії важливий тим, що дозволяє розвивати особистість, сформувати в собі щирі здатність до співпереживання. Справжнє саморозкриття можливо тільки тоді, коли ми повністю зосереджені на тому, щоб допомогти іншій людині. Безкорислива самовіддача збільшує ймовірність того, що оточуючі люди будуть нам так само беззастережно довіряти. Метод емпатичного проникнення в душу іншої людини сприяє розвитку кращих якостей характеру.

Що однією умовою професійного спілкування викладача і студентів є комунікативні уміння викладача як консультанта та радника. Викладач демократичного стилю завжди з'ясовує думку студента, обговорює з ним результати виконання завдання. Він втручається в роботу студентів епізодично, за необхідності. Спілкування зі студентами проходить у формі побажань, рекомендацій, порад, заохочень за якісне, оперативне і творче виконання завдань [1, 87].

Професійне спілкування викладача зі студентами є важливою і визначальною умовою їх становлення як майбутніх фахівців. Сучасне життя вимагає від молодих спеціалістів уніфікації, інтеграції та технологізації. Все це можливе завдяки наявності відповідної наукової, практичної, технологічної школи, яку надає вищий навчальний заклад в особі викладача. Саме через професійне спілкування відбувається процес становлення майбутнього ринку спеціалістів в Україні.



**Список використаних джерел**

1. Журавська Л. М. Компетенції викладача в управлінні самостійною роботою студентів / Л. М. Журавська // Вісник «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2009. – № 3 – с.127. [Електронний ресурс]. – Режим доступу – [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/VKPI\\_fpp/2009-3-/03\\_Vojchuk.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/VKPI_fpp/2009-3-/03_Vojchuk.pdf).
2. Корж Н.Г., Луцька Ф.Й. Из скарбниці античної мудрості / Н. Г. Корж, Ф. Й. Луцька. – Київ : Вища школа, 1988. – 316, [1] с. : ил.
3. Пирогов М.И. Собрание литературно-педагогических статей, 1858–1861. – К. : Ун-т тип., 1861. – 353 с.
4. Конфуций. Уроки мудрости: Сочинения / Конфуций. – М.: ЭКСМО, 2001. – 958 с.
5. Педагогічна майстерність: /Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред.І.В.Зязюна.-3-ге вид., допов. і переробл.-К.: СПБ Богданова А.М., 2008.-376с.
6. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи: Навчальний посібник для магістрантів і аспірантів /Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. – К.: ТОВ “Філ-студія”, 2006. – 320с.

**References**

1. Zhuravska L.M. (2009). Kompetentsii vykladacha v upravlinni samostiynoyu robotoyu studentiv [Lecturer's competences while guiding students' individual work]. Visnyk "KPI". Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika, #3, 127.
2. Korzh N.G., Lutska F.Y. (1988). Iz skarbnytsi antychnoi mudrosti [Form the treasure of Antique wisdom]. Kyiv: Vishcha Shkola.
3. Pirogov M.I. (1861). Sobraniye literaturno-pedagogicheskikh statey, 1858–1861 [Collection of literary and pedagogical articles 1858–1861]. K.: Un-t typ.
4. Konfutsyi. (2001). Uroki mudrosti; Sochineniya/ Konfutsyi [Lessons of wisdom: Collection of books/ Confucius]. M.: EKSMO.
5. Zyazyun I.A., Kramushchenko L.V., Kryvonos I.F. (2008). Pedagogichna maysternist:/Pidruchnyk/ [Pedagogical Skills: /textbook/]. K.: SPB Bogdanova A.M.
6. Podolyak L.G. (2006). Psikhologia vyshchoi shkoly: navchalnyi posibnyk dlya magistrantiv i aspirantiv [High School Psychology: teaching guidebook for masters and postgraduates]. K.: TOV "Fil-studiya".

**Путиловская Н. Б. Педагогические условия профессионального общения преподавателя и студентов в процессе учебно-воспитательной деятельности**

*Статья посвящена вопросам составных профессионального общения преподавателя и студентов в условиях учебно-воспитательного процесса высшего учебного заведения. Выделены педагогические условия, по которым через профессиональное общение, возможно оптимизировать взаимоотношения между преподавателем и студентами. Эффективность профессионального общения, как педагогическое взаимодействие, непосредственно зависит от следующих условий: общая коммуникативная цель, общий коммуникативный мотив, общие коммуникативные действия, общий результат, полученный его участниками. Педагогическое общение преподавателя и студентов будет продуктивным, если придерживаться определенных условий: снятие возрастного барьера, общение в поле профессиональных интересов, диалоговое общение, эмпатические качества преподавателя и студента, коммуникативные умения преподавателя как консультанта и советчика.*

*Ключевые слова: профессиональное общение, преподаватель, студент, возрастной барьер, диалоговое общение, коммуникативные умения.*

**Putilovska N. Pedagogical Conditions of Lecturer-Student Communication in the Process of Teaching and Educational Activities**

*The problem of communication between a lecturer and students in the process of training of present-day specialists is considered to be up-to-date one and that is connected with the fact that our today's society is existing on the terms of market relations. The last ones influence not only person's professional skills but depend on the level of his/her technological, non-technical and psychological abilities. Future professionals are to gain mentioned-above skills and abilities while educational process, practical training and pedagogical communication with the lecturer.*

*Foreign and national scholars such as S. Vitvytska, N. Volkova, I. Zyazyun, N. Kan-Kalik, A. Kapska, O. Kotenko, A. Kuzminskyi, A. Rean and others used to investigate the lecturer's personality of the higher educational institution, his influence on the development of student's professional skills and their interaction during the process of communication.*

*Professional pedagogical communication is the basis of scientific-pedagogical activities of the university lecture. The communication embraces all principal forms of educational process organization.*

*Effective professional communication as pedagogical interaction, actually, depends on the following factors: mutual communicative goal, mutual communicative motive, mutual communicative actions, mutual result which has been received by the participants of the communicative process.*

*Pedagogical communication between the lecturer and students can be effective in accordance with certain pedagogical conditions: the age difference elimination; communication on the base of professional interests; dialogue communication; lecturer's and student's empathic qualities; lecturer's communicative skills as a consultant and an initiator of the communication process.*

*Key words: professional communication, student, age difference, dialogue communication, communicative skills.*

УДК 373.3.091.39

**Галина РУДА**

*аспіратка кафедри педагогіки мистецтва і фортепіанного виконавства  
факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського  
Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова  
e-mail: galyashut@ukr.net*

## **ПРОБЛЕМА ЗАСТОСУВАННЯ ГРИ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ЇЇ ВИСВІТЛЕННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ**

*Стаття присвячена проблемі застосування гри у навчальній діяльності та її висвітлення в педагогічній літературі. Визначено вплив гри на розвиток учнів початкової школи. Обґрунтовано необхідність вдумливого ставлення до проблеми використання ігор у навчальній діяльності учнів початкової школи. У статті йдеться про використання ігор уроках музики з метою розвинути їхні здібності. Визначено основні напрямки активізації ігрової діяльності та розглянуто деякі види та класифікації ігор.*

*Ключові слова: ігрова діяльність, навчальна діяльність, гра, здібності, молодші школярі.*

Одним з основних видів діяльності дитини, особливо молодшого віку, та найважливішим засобом її виховання є ігрова діяльність. Потрапляючи до школи після дитячого садка, дитина зустрічається з іншим видом діяльності – навчанням. Але гра залишається важливим засобом не лише відпочинку, а й творчого пізнання життя. Ігрова позиція – могутній засіб виховного впливу на дітей.

У навчальних закладах ігрова діяльність не займає належного місця в житті дітей, що зумовлює порушення необхідного балансу регламентованих видів діяльності та самостійної гри, а відтак не відіграє відповідної ролі в формуванні дитячої особистості. Успішне вирішення означеної проблеми передбачається визнанням пріоритету гри серед інших видів життєдіяльності молодших школярів.

Проблема використання гри в навчальному процесі відбита в багатьох дослідженнях. Вчені розробили теоретичні засади історичного походження гри, її сутності, психологічного механізму та розглядають дитячу гру як особливу форму взаємовідносин дитини з оточуючою дійсністю (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Запорожець, О. Леонтєв, С. Русова, Б. Теплов та ін.).

Про гру як метод навчання й виховання учнів, про виняткову цінність гри для дитини та необхідність її цілеспрямованого використання у навчальному процесі писали такі видатні педагоги, як А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. Проблеми розробки й застосування гри в навчальному процесі та позакласній роботі присвятили свої праці П. Баєв, Л. Годзик, О. Дейч, А. Єрохіна, І. Зеленецька,

О. Карпова, Г. Ляпіна, І. Марченко, Е. Печерська, П. Протас, О. Савченко, Г. Тарасова, А. Усова та ін. Роль гри в навчально-пізнавальній діяльності (А. Богуш, Н. Бібік, П. Каптерев, Г. Костюк, Н. Луцан, І. Сікорський, О. Савченко); аспект педагогічного керівництва ігровою діяльністю (Н. Анікеєва, Л. Артемова, А. Бурова, Н. Гавриш, Н. Кудикіна, Г. Люблінська, В. Менджеричька, С. Русова, В. Сухомлинський, А. Усова, К. Ушинський); функція гри в аспекті соціалізації особистості (Е. Берн, В. Захарченко, Н. Захарова, Г. Костюк, Т. Маркова);

Зазначимо, що попри різнобічне висвітлення означеної проблеми, дослідження психолого-педагогічних основ ігрової діяльності дітей молодшого шкільного віку залишається поза увагою науковців.

Постановка завдання. Обґрунтувати проблему застосування гри у навчальній діяльності молодших школярів.

Перехід від гри до навчання є серйозною подією в житті молодших школярів. Однак це не означає, що гра має бути виключена з діяльності школярів. У навчанні молодших школярів, зокрема першокласників, певною мірою інтенсивно використовуються ігрові дії, як на уроках музики, так і в позакласній роботі. Гра є своєрідною формою співвідношень між навколишнім світом та життєвими подіями. Вона є одним із видів дитячої діяльності. Використання ігор у початковій школі дозволяє значно полегшити навчальний процес, досягти кращого засвоєння навчального матеріалу, вирішити розвиваючі завдання музичної діяльності. Аналіз теоретичних напрацювань і педагогічної

практики показують, що питання використання дидактичної гри у музичному вихованні школярів вивчено ще недостатньо.

В Українському педагогічному словнику розкривається зміст поняття «гра» – форма вільного самовияву людини, яка передбачає реальну відкритість світові можливого й розгортається або у вигляді змагання, або у вигляді зображення (виконання, репрезентації) якихось ситуацій, смислів, станів [2, 73].

У працях сучасних педагогів означені численні підходи до визначення сутності поняття «гра». Ряд дослідників розглядають дидактичну гру як один із засобів навчання й виховання на уроках музики.

В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка «ігрову діяльність» визначено «видом активної діяльності дітей, у процесі якої вони оволодівають соціальними функціями, стосунками та рідною мовою як засобом спілкування між людьми» [3, 139]. Актуальним вважаємо визначення, подане Н. Кудикіною, яка розуміє «ігрову діяльність» як «динамічну систему взаємодії дитини з навколишнім середовищем, у процесі якої відбувається його пізнання, засвоєння культурно-історичного досвіду і формування дитячої особистості» [4, 58–59].

Термінологічне словосполучення «ігрова діяльність» у понятійному апараті нашого дослідження є одним із центральних. У сучасній філософській і психологічній літературі існує багато трактувань даного поняття. На нашу думку, в найбільш узагальненій формі «діяльність» варто сформулювати як «сукупність дій особистості, спрямованих на задоволення потреб та інтересів». Дане визначення дає змогу підтвердити взаємозв'язок діяльності і гри. Найбільше задоволення дитина отримує від гри, яка тісно пов'язана з емоційною сферою.

Спираючись на психолого-педагогічну концепцію ігрової діяльності, розроблену Н. Кудикіною, можна констатувати, що понятійний термін «ігрова діяльність» є родовим стосовно категорії гра. Дослідниця визначає гру як «конкретний прояв індивідуальної і колективної ігрової діяльності дитини, що має конкретно-історичний, багатовидовий та креативний характер» [4, 59].

А. С. Макаренко писав: «Гра має важливе значення в житті дитини, має те саме значення, яке у дорослого має діяльність, робота, служба. Якою буде дитина в грі, такою вона буде і в праці, коли виросте. Тому виховання майбутнього діяча відбувається перш за все в грі» [5, 328].

У молодших школярів заняття, в тому числі й музичні, набувають важливого значення.

Удосконалюється пізнавальна діяльність, увага та інтерес стають цілеспрямованими, розвивається спостережливість, націлена на виконання певних творчих завдань. Розвивається музичний слух, набуваються навички розрізняти і відтворювати напрям руху мелодії (пониження і підвищення звуків), тривалості звуків, зміни темпів у співі і в музично-ритмічних рухах. У зв'язку з розвитком мислення і мови формується й моторика, удосконалюються вміння послідовно виконувати рухи досить складних танців, сюжетних і несюжетних ігор. У цей час свідомо проявляється інтерес і любов до музики, формується запас улюблених творів, зміцнюються навички слухання музики та її емоційного сприймання. В процесі виконання пісень, ігор, танців, виконання колективних вправ у школярів розвиваються вольові та емоційні якості, дисциплінованість, організованість, дружні взаємовідносини.

Саме в іграх розпочинається невимушене спілкування дитини з колективом класу, взаєморозуміння між учителем і учнем. У процесі гри в дітей виробляється звичка зосереджуватися, працювати вдумливо, самостійно, розвивається увага, пам'ять, бажання вчитися. Задовольняючи свою природну невсипущу потребу в діяльності, в процесі гри дитина «добудовує» в уяві все, що недоступне їй в навколишній дійсності, у захопленні не помічає, що вчиться – пізнає нове, запам'ятовує, орієнтується в різних ситуаціях, поглиблює раніше набутий досвід, порівнює запас уявлень, понять, розвиває фантазію.

У грі найповніше проявляються індивідуальні особливості, інтелектуальні можливості, нахили, здібності дітей. Гра належить до традиційних і визнаних методів навчання і виховання молодших школярів. Цінність цього методу полягає в тому, що в ігровій діяльності освітня, розвиваюча й виховна функція діють у тісному взаємозв'язку. Гра як метод навчання організовує, розвиває учнів, розширює їхні пізнавальні можливості, виховує особистість.

Вивчений в процесі ігрової діяльності матеріал забувається учнями у меншій мірі і повільніше, ніж матеріал, при вивченні якого гра не використовувалася. Це пояснюється, перш за все, тим, що в грі органічно поєднується цікавість, що робить процес пізнання доступним і захоплюючим для школярів, і діяльність, завдяки участі якої в процесі навчання, засвоєння знань стає більш якісним і міцним.

У процесі гри в учнів виробляється звичка зосереджуватися. Самостійно думати, розвивати увагу. Захопившись грою, діти не помічають, що навчаються, до активної діяльності залучаються

навіть найпасивніші учні. Проводити ігри, створювати ігрові ситуації, важливо на кожному уроці. Це особливо стосується 1–2 класів – перехідного періоду, коли учні ще не звикли до тривалої напруженої діяльності. Вони швидко стомлюються, притуплюється їхня увага, набридає одноманітність. Тому гра є засобом активізації навчання та виховання, один з найефективніших методів організації навчальної діяльності учнів початкових класів.

Ігри важливо проводити систематично і цілеспрямовано на кожному уроці, починаючи з елементарних ігрових ситуацій, поступово ускладнюючи і урізноманітнюючи їх у міру нагромадження в учнів знань, вироблення вмінь і навичок, засвоєння правил гри, розвитку пам'яті, виховання кмітливості, самостійності, наполегливості тощо.

Гра є незмінним важелем розумового розвитку дитини. Ігрова форма занять створюється за допомогою ігрових прийомів і ситуацій, які дозволяють активізувати пізнавальну діяльність учнів. На нашу думку, проведення ігор потрібно систематично на кожному уроці, починаючи з елементарних ігрових ситуацій, поступово ускладнюючи й урізноманітнюючи їх у міру нагромадження в учнів знань, вироблення вмінь і навичок, засвоєння правил гри, розвитку пам'яті, виховання кмітливості, самостійності, наполегливості.

Перед проведенням ігор з дітьми потрібно доступно викласти сюжет, розподілити ролі, ставити перед дітьми пізнавальне завдання. Щоб гра не набридла необхідно ускладнювати завдання, змінювати їх. Готуючись до заняття, необхідно чітко продумати послідовність ігрових дій, організацію учнів, тривалість гри, її контроль, підбиття підсумків та оцінку. Захопившись грою, дитина не помічає, що вчиться, запам'ятовує нове, орієнтується у надзвичайних ситуаціях, поповнюється запас її понять, уявлень, розвивається фантазія.

Визначаючи основні напрямки активізації ігрової діяльності слід розглянути деякі види ігор та класифікації ігор. Класифікуються дидактичні ігри за декількома принципами:

1. За видом діяльності: фізичні (рухові), інтелектуальні (розумові), трудові, соціальні психологічні.
2. За характером педагогічного процесу: навчальні, тренувальні, контролюючі, узагальнюючі; пізнавальні, виховні, розвиваючі; репродуктивні, продуктивні, творчі; комунікативні, діагностичні, профорієнтаційні, психотехнічні та інші.
3. За характером ігрової методики: предметні, сюжетні, рольові, ділові, імітаційні, ігри-драматизації.
4. За ігровим середовищем: ігри з предметами і без них, настільні, кімнатні, вуличні, на місцевості, комп'ютерні.

Завдяки успішному проведенню ігор розвивається пізнавальна самостійність учнів. Така організація здобуття знань дає змогу максимально активізувати навчально-пізнавальну діяльність учнів на уроках і водночас сприяє не тільки підвищенню якості навчання, а й забезпеченню емоційного благополуччя та психологічного комфорту кожній дитині вже з перших днів навчання у школі.

Нами встановлено, що гра має посідати чільне місце у роботі з молодшими школярами, тому що гра – надзвичайно потужний засіб розвитку музичних здібностей учнів початкової школи. Було виявлено, що у грі активізуються психологічні процеси учнів ігрової діяльності. зокрема: увага, запам'ятовування, інтерес, сприйняття і мислення. Достойнства гри полягають у можливості залучення кожного учня до активної музичної діяльності. Проведення уроку у такій формі протистоїть пасивності учнів. Музична ігрова діяльність сприяє виконанню дітьми значно більшого обсягу роботи, який їй не доступний у звичайній навчальній ситуації. Ігрова діяльність – різновид активності діяльності дітей, в процесі якої вони оволодівають різновидами музичної діяльності.

### Список використаних джерел

1. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови / В. Т. Бусел. – Київ, Ірпінь. – Перун, 2005. – 1728 с.
2. *Використання гри для активізації навчально-виховного процесу: Посіб. для студ. пед. вузу та викладачів* / Уклад.: Мішкурова В. Ф.; Пащенко М. І. – К.: Наук. світ, 2001. – С. 3 – 12.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Кудикіна Н. В. Теоретичні засади педагогічного керівництва ігровою діяльністю молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі : дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Надія Василівна Кудикіна. – Київ, 2004. – 404 с.
5. Макаренко А.С. Книга для батьків. / А.С. Макаренко. – К.: Радянська школа, 1980. – 328 с.
6. Новоселова С. Л. Класифікація детських ігор / С. Л. Новоселова // Источник. – 1999. – № 2. – С. 69-74.
7. Піроженко Т. Зберегти та розвинути творчу активність дитини / Тамара Піроженко // Вихователь-методист. – 2010. – № 5 (травень). – С. 4–9.

## References

1. Busel V. T. (2005) *Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Great explanatory dictionary of modern Ukrainian language]* / Kyiv [in Ukrainian].
2. Mishkurova V. F.; Pashchenko M. I (2001) *Vykorystannia hry dlia aktyvizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu: [Use of the game to activate the educational process]*[in Ukrainian].
3. Honcharenko S. (1997) *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]* / – Kyiv [in Ukrainian].
4. Kudykina N. V. (2004) *Teoretychni zasady pedahohichnoho kerivnytstva ihrovoiu diialnistiu molodshykh shkolariv u po-zaurochnomu navchalno-vykhovnomu protsesi [Theoretical foundations of pedagogical leadership of gaming activity of junior pupils in extra-curriculum educational process]* / Kyiv [in Ukrainian].
5. Makarenko A.S. (1980) *Knyha dlia batkiv. [Book for parents]* Radianska shkola.
6. Novoselova S. L. (1999) *[Klasyfikatsiia detskykh yhr]* *Classification of children's games* / [in Russian].
7. Pirozhenko T. (2010) *Zberehty ta rozvynuty tvorchu aktyvnist dytyny [Preserve and develop the child's creative activity]* / [in Ukrainian].

### **Руда Г. С. Проблема применения игры в учебной деятельности и ее освещение в педагогической литературе**

*Статья посвящена проблеме применения игры в учебной деятельности и ее освещению в педагогической литературе. Определено влияние игры на развитие учеников начальной школы. Обоснована необходимость вдумчивого отношения к проблеме использования игр в учебной деятельности учеников начальной школы. В статье говорится об использовании игр на уроках музыки с целью развить их способности. Определены основные направления активизации игровой деятельности и рассмотрены некоторые виды и классификации игр.*

*Ключевые слова: игровая деятельность, учебная деятельность, игра, способности, младшие школьники.*

### **Ruda H. S. The problem of the use of the game in educational activities and its coverage in pedagogical literature**

*The article is devoted to the problem of the use of the game in educational activities and its coverage in pedagogical literature. The influence of the game on the development of elementary school students is determined. The necessity of thoughtful attitude to the problem of the use of games in the educational activity of elementary school students is substantiated. The article deals with the use of music games in music lessons in order to develop their abilities. The basic directions of activation of gaming activity are determined and some types and classification of games are considered.*

*The transition from game to training is a serious event in the lives of junior pupils. However, this does not mean that the game should be excluded from the activities of schoolchildren. In the training of junior schoolchildren, in particular first-graders, gameplay actions are used to a certain extent intensively, both in music lessons and in extracurricular work. The game is a kind of form of relationship between the world and life events. It is one of the types of children's activities. The use of games in elementary school can greatly facilitate the learning process, achieve better learning material, solve the developmental tasks of musical activity. Analysis of theoretical developments and pedagogical practice show that the issue of using the didactic game in the musical education of schoolchildren is still not sufficiently studied.*

*Key words: game activity, educational activity, game, abilities, junior schoolchildren.*

Стаття надійшла до редколегії 03.02.2018

УДК 811.161.2

**Лілія РУСКУЛІС**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
докторант кафедри мовознавства  
Херсонського державного університету, м. Херсон, Україна  
e-mail: ruskulis\_lilya@ukr.net*

## **МЕТОДОЛОГІЧНА СУТНІСТЬ КАТЕГОРІЇ «ЛІНГВІСТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ**

*У статті окреслено важливість упровадження компетентного підходу в практику вищих навчальних закладів; окреслено ключові завдання й очікувані результати компетентного підходу в сучасній мовній освіті; з'ясовано сутність дефініції «лінгвістична компетентність» як високого щабля засвоєння наукових основ української мови, володіння мовними вміннями й навичками на фонетичному, орфографічному, лексико-семантичному, граматичному й стилістичному рівнях, знань з історії мови й загального мовознавства; визначено поняття фонетичної, орфографічної, лексико-семантичної, граматичної й стилістичної компетентності в мовному й мовленнєво-комунікативному планах.*

*Ключові слова: лінгвістична компетентність, фонетична компетентність, орфографічна компетентність, лексико-семантична компетентність, граматична компетентність, стилістична компетентність.*

Підготовка висококваліфікованого фахівця, затребуваного на ринку праці, конкурентоспроможного й компетентного є чільним завданням сучасної вищої школи. Саме такі вимоги висуваються в Законі про освіту, Законі про вищу освіту, Державній програмі «Вчитель», Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Національній доктрині розвитку освіти, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки та ін. Для майбутнього вчителя української мови – це обізнаність з основами лінгвістичних наук, що засвоюються на заняттях із практикуму з української мови, вступу до мовознавства, сучасної української літературної мови, української діалектології, культури мовлення, історії мови, загального мовознавства, стилістики української мови, а отже, й формують його лінгвістичну компетентність.

Компетентнісний підхід у сучасній вищій освіті є одним із пріоритетних і про необхідність його урахування наголошують педагоги І. Бех, Н. Волкова, І. Зимня, І. Зязюн, М. Левківський, О. Овчарук, І. Подласий, В. Руденко, О. Фасоля, С. Якименко, Н. Якса та ін., а лінгводидакти З. Бакум, А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, О. Дрогайцева, І. Дроздова, С. Караман, О. Копусь, І. Кучеренко, Л. Мамчур, Л. Мацько, А. Нікітіна, С. Омельчук, М. Пентиліук, О. Семенов, Т. Симоненко, І. Хом'як, на його основі виокремлюють поняття «лінгвістична компетентність» сучасної мовної особистості та ін.

Метою розвідки є аналіз категорії «лінгвістична компетентність» у системі її складових:

фонетична, орфографічна, лексико-семантична, граматична й стилістична компетентності; з'ясування мовного й мовленнєво-комунікативного компонентів.

Про необхідність виділення компетентного підходу в сучасній лінгводидактиці наголошує М. Пентиліук, визначаючи його як «своєрідний орієнтир, який спрямовує професійну діяльність учителя на виконання головної мети мовної освіти – виховання мовної особистості, яка володіє системою знань, умінь і навичок, що забезпечать її високий рівень спілкування в різних життєвих ситуаціях [4, 5]. Такі ж міркування висловлює О. Пометун, з'ясовуючи, що КП потребує «трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує «об'єктивно» для «всіх», на суб'єктивні надбання одного, конкретного учня, надбання, що їх можна виміряти» [5, 47]. Суголосною нам видаються дослідження Л. Овсієнко, яка вбачає в компетентнісному підході інноваційний крок «від передачі знань і вмінь предметного змісту до виховання (формування) майбутнього вчителя зі сформованими життєвими і професійними компетентностями» [3, 47], а отже, окреслює умови здобуття необхідних знань, умінь та навичок і передбачає процес становлення лінгвокомпетентного фахівця. Повністю погоджуємося з думкою І. Кучеренко, що КП доповнює традиційну систему освіти, презентовану знаннями, вміннями й навичками, необхідним практичним досвідом [3, 39]. У межах нашого дослідження провідним завданням компетентнісного підходу є формування лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя

української мови, якість знань якого з мовознавчих дисциплін відповідатиме вимогам Нової української школи. Місце лінгвістичної компетентності в загальній структурі компетентнісного підходу продемонструємо у таблиці 1.

Означені компетентності, на нашу думку, окреслюють вимоги до якісної підготовки майбутнього вчителя української мови, який, отримавши належні знання й здобувши необхідні навички, розширивши практичний досвід, спроможний якісно вирішувати професійні завдання й самостійно приймати креативні рішення.

Лінгвістична компетентність постає сьогодні як універсальна проблема підготовки сучасного конкурентоспроможного на ринку праці, здатного до новаторства, самовдосконалення й самореалізації вчителя української мови, яка поряд із «соціолінгвістичною й прагматичною є чинником комунікативної мовної компетенції» [1, 9]. У нашому тлумаченні **лінгвістична компетентність** – це глибоке, усвідомлене й бездоганне засвоєння наукових основ української мови як знакової системи й суспільного явища, володіння мовними уміньми й навичками з урахуванням тісного взаємозв'язку фонетичного, лексико-семантичного, фразеологічного, граматичного (морфемного, словотвірного, морфологічного й синтаксичного) й стилістичного рівнів; викорис-

тання мовних одиниць відповідно до літературних норм; оперування фактами з мовознавства, історичними розвідками з проблем виникнення, розвитку й сучасного стану української мови.

Спираючись на положення «Загальноєвропейських мовних рекомендацій» [1, 9], у складі ЛК виокремлюємо фонетичну, орфографічну, лексико-семантичну, граматичну й стилістичну компетентності, що становлять собою взаємозлагоджену й взаємообумовлену систему, складові якої розглядаємо у двох площинах: мовний компонент й мовленнєво-комунікативний компонент.

**Фонетична компетентність** (далі ФК – Л. Р.) – високий рівень оволодіння фонетичною системою української мови, свідоме застосування отриманих теоретичних знань і їх практичне застосування у власному мовленні.

**Мовний компонент ФК** – це знання майбутнього вчителя-словесника про сучасну фонетичну систему української мови, історичні етапи її розвитку, діалектні особливості, засоби фоностилістики.

**Мовленнєво-комунікативний компонент ФК** – це здатність майбутнього вчителя української мови використовувати отримані теоретичні знання на практиці. У результаті засвоєння теоретичної площини фонетики студент визначає роль фонетичних одиниць у житті суспільства загалом,

Таблиця 1 – Компетентнісний підхід: від завдання до результату

Завдання	Компетентності
Оволодіння процесом навчання	Студент уміє працювати з довідковою літературою, різнотипними словниками, електронними базами даних, системами інформаційного пошуку; розвиває навички самостійного опанування нових знань; володіє знаннями з основних напрямів, закономірностей, змісту і форм наукової діяльності, методів планування, організації й керування науковою творчістю, роботою наукових колективів, навичками наукової організації праці; має розвинену культуру мислення, уміння ясно й логічно висловлювати свої думки; впроваджує ІКТ у майбутню професійну діяльність
Оволодіння мовознавчими дисциплінами	Студент орієнтується в наукових парадигмах мовознавства; застосовує знання мови на практиці, користується мовними одиницями; критично оцінює набутий досвід із позицій останніх досягнень філологічної науки; володіє сучасною мовознавчою термінологією; знає теорії виникнення мови (філогенез) та процесу становлення й розвитку мовлення окремого індивіда; уміє застосовувати сучасні наукові методи лінгвістичних, зокрема соціолінгвістичних, психолінгвістичних, лексикографічних, семантичних, когнітивних досліджень; володіє навичками планування й проведення лінгвістичного експерименту; має сформовані уміння аналізувати мовні явища як об'єктивацію багатофакторної діяльності людини
Формування лінгвістичної компетентності в тісному взаємозв'язку з сучасним розвитком суспільства	Студент висловлює власну оцінку, позиції й переконання щодо історичних процесів в Україні й місця української мови як рідної і державної; має розвинуте уявлення <b>про мову як фактор</b> об'єднання етносу, народу, нації; застосовує досягнення національної й світової культури у вирішенні власних професійних і життєвих завдань
Розвиток комунікативних якостей майбутнього вчителя української мови	Студент засвоїв теоретичні основи лінгвістичної науки й має розвинуте усне мовлення; володіє всіма видами мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, письмо, аудіювання) на базі достатнього обсягу знань із фонетики, граматики, лексики, орфографії, пунктуації; має сформовані уміння й навички здійснювати мовленнєву діяльність, зумовлену комунікативною метою; активно бере участь у свідомо-практичній мовленнєвій діяльності

і власній професійній діяльності зокрема; розуміє різницю між дефініціями «звук» і «фонема»; оволодів методами дослідження фонетики; записує тексти фонетичною й фонематичною транскрипціями; засвоїв елементи історії фонетики й вміє їх коментувати; дотримується орфоепічних норм у мовленні; стежить за правильною вимовою звуків відповідно до тої позиції, яку вони займають у слові, синтагмі, фразі; виділяє й ідентифікує звуки, знає правила наголошування слів; безпомилково наголошує слова; вміє інтонаційно оформлювати висловлювання; аналізує власне мовлення й мовлення однокласників (учнів) тощо; має навички добирати відповідний тон, темп мовлення відповідно до аудиторії й записувати партитуру тексту, встановлює зв'язок фонетики з іншими розділами лінгвістики.

Аналіз літератури, власний педагогічний досвід, проведений експеримент переконують, що формування ФК майбутнього вчителя української мови становить перший етап у системі лінгвістичної. Фонетика – це підвалини для засвоєння лексики, граматики й стилістики. Студентами опановуються орфоепічні норми: правильна вимова звуків, їх сполучень у мовленні, складоподіл, можливості інтонації тощо.

**Орфографічна компетентність** (далі ОК – Л. Р.) – це бездоганне й філігранне знання правописних умінь і навичок та їх реалізація в практичній площині.

**Мовний компонент ОК** – це осягнення й оперування орфографічними правилами майбутнім учителем української мови відповідно до принципів української орфографії, що закладається ФК.

**Мовленнєво-комунікативний компонент ОК** – це здатність майбутнього вчителя української мови використовувати отримані знання з орфографії. У результаті засвоєння теоретичних основ майбутній учитель української мови оперує поняттями «орфограма», «неорфограма», «орфографічне правило»; характеризує фонематичний, морфологічний й традиційний (історичний) принципи сучасної української літературної мови, переконуючись у пріоритетності фонетико-морфологічного; з'ясовує правила написання слів у сучасній українській літературній мові; тлумачить правила переносу слів, урахувавши морфемну будову слова; оформлення графічних скорочень лексем; написання слів іншомовного походження (загальні й власні назви), що вибудовуються за фонетичним принципом; узагальнює правила складоподілу, що ґрунтуються на фонетичному й морфологічному принципах; усвідомлює важливість запам'ятовування графічного образу більшості слів, що пишуться за традицій-

ним принципом; розмежовує слова й однозвучні сполучення; обґрунтовує правила правопису за допомогою орфографічних словників, науково- й навчально-методичної літератури.

**Лексико-семантична компетентність** (далі ЛСК – Л. Р.) – це досконале, осмислене й аргументоване володіння лексичними засобами української мови відповідно до ситуації мовлення, глибоке розуміння семантики слів, усвідомлене збагачення власного словникового складу й вміння застосовувати отримані знання на практиці відповідно до ситуації спілкування.

**Мовний компонент ЛСК** – це оперування майбутнім учителем лексичною системою сучасної української літературної мови, тлумачення слова як магістральної одиниці лексики, розрізнення поняття й значення, лексичного й граматичного значення слова, вибудовування лексико-семантичних полів слів української мови; розуміння внутрішньосистемних зв'язків лексичних одиниць; користування фразеологічним багатством мови.

**Мовленнєво-комунікативний компонент ЛК** – це здатність майбутнього вчителя української мови використовувати отримані знання з лексикології і фразеології на практиці. У результаті засвоєння теоретичної площини лексикології студент з'ясовує дефініцію «слово» як її центральної одиниці й визначає його роль як засобу найменування конкретних і абстрактних предметів навколишньої дійсності; встановлює співвідношення між поняттями «значення», «поняття», «лексичне й граматичне значення слова», «лексема», «сема»; вибудовує лексико-семантичне поле як об'єднання лексичних одиниць певної частини мови; окреслює системні зв'язки (паронімічні, омонімічні, синонімічні, антонімічні); формулює принципи формування багатозначності слів, розвиваючи вміння використовувати їх, збагачуючи власний тезаурус; демонструє свідоме вміння використовувати слова з прямим і переносним значенням (метафора, метонімія, синекдоха) з метою відшліфовування мовлення, що, безперечно, сприятиме збереженню ошатності й неповторності української мови; засвоїв лінгвістичну природу синонімії й принципи вибудовування синонімічного ряду; визначає відмінності між омонімами й багатозначними словами на основі дослідження лінгвістичної суті омофонів, омографів, омоформ; розкриває можливості слів активного й пасивного словникового запасу української мови, неологізмів, з'ясовуючи причини появи нових й історичні передумови «повернення» низки застарілих слів у розряд активної лексики; аналізує функціональні особливості діалектної лексики і її співвідношення з



літературно-нормативною; встановлює роль і місце іншомовних слів, причини їх появи й правила використання; демонструє вміння використовувати фразеологічні одиниці у власному мовленні; користується різними типами словників.

**Граматична компетентність** (далі ГК – Л. Р.) – досконале оволодіння граматичною системою мови: правила творення слів і словоформ, граматичний лад сучасної української літературної мови й закони його функціонування.

**Мовний компонент ГК** – оволодіння лінгвістичними основами морфеміки, словотвору, морфології й синтаксису як елементів граматики сучасної української літературної мови, що полягає в з'ясуванні принципів виділення частин мови і їх функційної ролі; характеристиці типів і форм синтаксичних зв'язків, різновидів семантико-синтаксичних відношень.

**Мовленнєво-комунікативний компонент ГК** – це здатність майбутнього вчителя української мови використовувати отримані знання з морфеміки, словотвору, морфології і синтаксису на практиці. У результаті засвоєння теоретичних основ студент формулює предмет граматики і її чільне місце в мовній системі, що об'єднує морфеміку, словотвір, морфологію, синтаксис; з'ясовує основні граматичні категорії (граматичне значення, граматична форма, граматична категорія); характеризує типи й види морфем, функції, що вони виконують; виокреслює предмет вивчення словотвору як окремого розділу науки про мову, що тісно пов'язаний із лексикою й граматику; аналізує словотвірні одиниці (морфема, словоформа, слово, словосполучення); визначає твірну й похідну основу; засвоює способи словотворення (морфологічні й неморфологічні), що репрезентують шляхи й способи творення нових слів за допомогою словотвірних засобів; демонструє вміння здійснювати словотвірний, морфемний аналіз слів; окреслює місце морфології в граматичній системі мови, її зв'язок із морфемікою, словотвором і синтаксисом; усвідомлює критерії поділу слів на частини мови (лексико-семантичний, морфологічний і синтаксичний) та їх систему парадигм; критично оцінює сучасні теоретичні дослідження з проблем синтаксису; встановлює типи синтаксичних зв'язків, їх форми; синтаксичну специфіку словосполучення й речення; здійснює опис синтаксичних одиниць різних рівнів; виконує повний синтаксичний аналіз словосполучення й речення; з'ясовує предикативну основу речення й засоби вираження головних і другорядних членів речення; трактує текст як лінгвістичну й комунікативну одиницю.

**Стилістична компетентність** (далі СК – Л. Р.) – досконале оволодіння стилістичною систе-

мою мови на фонетичному, лексичному, фразеологічному й граматичному рівнях.

**Мовний компонент СК** – оволодіти теоретичними засадами стилістики як науки й навчальної дисципліни, що полягає в засвоєнні стилістичних ознак мовних одиниць та їх використання у власному мовленні.

**Мовленнєво-комунікативний компонент СК** – це здатність майбутнього вчителя української мови використовувати отримані знання зі стилістики. У результаті засвоєння теоретичних основ стилістики студент встановлює взаємозв'язок стилістики й інших мовних рівнів; характеризує стилі мовлення, визначає їх специфічні ознаки (співвідношення функціональних стилів й усної та писемної форм мови; проблема суб'єктивного й об'єктивного в стилі; взаємодія стилів і підстилів; співвідношення стилю художньої літератури з іншими функціональними стилями); з'ясовує значення і функційну роль фонетичних, лексичних і фразеологічних, граматичних (словотвірні, морфемні, морфологічні й стилістичні) одиниць, а також їх виражальні можливості; виявляє стилістично нейтральні й стилістично забарвлені мовні одиниці та їх співвідношення; доречно використовує різноманітні мовні засоби відповідно до стилю, типу, жанру мовлення й емоційно-експресивного забарвлення; продукує тексти різних стилів мовлення; аналізує особливості текстів різних стилів (стильова та стилістична інтерпретація текстів; стильове текстотворення; співвідношення інтралінгвістичного й екстралінгвістичного в стилістиці; співвідношення національного та інтернаціонального); конструює й редагує тексти різних стилів; досконало оперує стилістичною термінологією; довершено послуговується засобами мови у всіх сферах суспільного життя; критично оцінює власне мовлення й мовлення співрозмовника.

Взаємозв'язок складових лінгвістичної компетентності подаємо за допомогою рисунка 1.



Рисунок 1 – Структура лінгвістичної компетентності

Проведене дослідження переконує, що у процесі підготовки сучасного висококваліфікованого й конкурентоспроможного фахівця, вчителя української мови, затребуваного на ринку праці, суттєве значення має досягнення ним високого рівня лінгвістичної компетентності, тобто ово-

лодіння необхідною системою знань із фонетики, орфографії, лексики, граматики й стилістики, що забезпечать його достойне професійне становлення. У перспективі планується детальне розкриття мовного компонента лінгвістичної компетентності.

### Список використаних джерел

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Кучеренко І. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в середній школі: монографія / Ірина Кучеренко. – Умань: ФОП Жовтий О. О., 2014. – 410 с.
3. Овсієнко Л. Проблеми впровадження компетентнісного підходу в процес підготовки майбутніх педагогічних кадрів / Людмила Овсієнко // Українська мова і література в школі № 6, 2011. – С. 47
4. Пентиліук М. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті // УМЛШ. – № 2. – 2010. – с. 5-10.
5. Пометун О. І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. Пометун // 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.

### References

1. Nikolaev, S. Yu. (2003). *European Recommendations on Linguistic Education: Teaching, Assessment, and Sciences*. Ed. *ukraine kind*. K.: Lentiv. [in Ukrainian].
2. Kucherenko, I. (2014). *Theoretical and methodological principles of the modern lesson of the Ukrainian language in high school: monograph*. Uman: FOP Zhovtyy O. O. [in Ukrainian].
3. Ovsienko, L. (2011). *Problems of introducing a competent approach in the process of training future teachers [Ukrainian language and literature at school]*. [in Ukrainian]
4. Pentiljuk, M. (2010) *Competitive Approach to the Formation of the Linguistic Personality in the Eurointegration Context [Ukrainian language and literature at school]* [in Ukrainian]
5. Pometun, O. I. (2004). *Theory and practice of consistent implementation of the competence approach in the experience of foreign countries. Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives: Library on educational policy*. [in Ukrainian].

#### **Рускулис Л. В. Методологическая суть категории «лингвистическая компетентность» в современном образовательном пространстве**

В статье раскрыта важность внедрения компетентного подхода в практику вузов; обозначены ключевые задачи и ожидаемые результаты компетентного подхода; суть лингвистической компетентности как высокой степени усвоения научных основ украинского языка, владение речевыми умениями и навыками на фонетическом, орфографическом, лексико-семантическом, грамматическом и стилистическом уровнях, знаний с истории языка и общего языкознания; определено понятие фонетической, орфографической, лексико-семантической, грамматической и стилистической компетентности в языковом и речевой-коммуникативном плане.

Ключевые слова: лингвистическая компетентность, фонетическая компетентность, орфографическая компетентность, лексико-семантическая компетентность, грамматическая компетентность, стилистическая компетентность.

#### **Ruskulis L. The essence of methodology of category «linguistic competence» in the modern learning space**

The article outlines the importance of introducing a competence-oriented approach to the practice of higher education as a reference point that guides the professional activity of the teacher to the main goal of language education – education of a linguistic person who has a system of knowledge and skills that will ensure its high level of communication in different life situations; generalized key tasks and expected results of the competence-oriented approach; it was determined that the main task of the competence-oriented approach is forming the linguistic competence of the future teacher of the Ukrainian language, whose quality of knowledge in linguistics disciplines corresponds to the requirements of the New Ukrainian School; it was clarified the essence of linguistic competence as a deep, conscious and impeccable assimilation of the scientific foundations of the Ukrainian language as a sign system and social phenomenon, the possession of language skills and skills taking into account the close correlation of phonetic, lexical-semantic, phraseological, grammatical and stylistic levels; use of linguistic units in accordance with literary norms; presented the operation of the facts on linguistics, historical characteristics on the problems of the emergence, development and modern state of the Ukrainian language; defined the notion of phonetic (the level of taking the phonetic system of the Ukrainian language, the conscious application of the received theoretical knowledge and their practical application in own speech), spelling (flawless and knowledge of spelling skills and their realization in practice), lexical-semantic (perfect, meaningful and reasoned possession of the lexical means of the Ukrainian language in accordance with the situation of speech, a deep

*understanding of the semantics of words, conscious enrichment of its own vocabulary and the ability to use it according to the situation of communication), grammatical (perfect mastery of the grammatical system of the language: the rules of the creation of words and word forms, the grammatical system of modern Ukrainian literary language and the laws of its functioning) and stylistic (perfect mastery of the stylistic system of language on the phonetic, lexical, phraseological and grammatical levels) of competence in linguistic and speech-communicative plans.*

*Key words: linguistic competence, phonetic competence, spelling competence, lexical-semantic competence, grammatical competence and stylistic competence.*

Стаття надішла до редколегії 01.02.2018

УДК 37:656.612

**Іван РЯБУХА**

*кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри англійської мови  
з підготовки морських фахівців за скороченою програмою  
Херсонської державної морської академії, м. Херсон, Україна  
e-mail: r.i.m\_17@ukr.net*

## **ЗМІНА ПАРАДИГМИ МОРСЬКОЇ ОСВІТИ НА ЗЛАМІ СТОЛІТЬ (ГЛОБАЛЬНІ ВИКЛИКИ)**

*У статті розглядається світовий досвід питання зміни парадигми освіти і підготовки моряків у зв'язку з прийняттям у 1978 році Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти Міжнародною морською організацією та наступними поправками до цієї конвенції у 1995 році. Розглянуті протиріччя, які виникали під час спроб уніфікації систем морської освіти різних країн, а також роль морських навчальних закладів та морських адміністрацій у цих процесах. Наведені приклади врегулювання питань визнання морських сертифікатів між різними країнами. Особливу увагу приділено питанню взаємодії морських адміністрацій світу з морськими навчальними закладами в розрізі оцінки рівня компетентності моряків та їх подальшого дипломування і сертифікації в контексті компетентнісного підходу.*

*Ключові слова: морська освіта, морська адміністрація, компетентність моряка, оцінювання, парадигма освіти, компетентнісний підхід.*

Протягом багатьох років освітяни та науковці використовували цілі для визначення того, що студенти повинні були б бути здатними робити після закінчення певного курсу навчання. Після визначення цього, освітяни також використовували валідні та надійні способи для тестування та перевірки того, що студенти можуть робити у порівнянні з тим, що вони мали б уміти робити. Протягом другої половини ХХ століття такий підхід мав багато назв – критеріальне навчання, навчання за цілями і, натепер, компетентнісно орієнтоване навчання. У педагогічному значенні компетентнісно орієнтоване навчання не є новим підходом, тож виникає питання – чому саме у кінці ХХ століття цей підхід став надважливим для морських навчальних закладів світу.

Проблемою взаємозв'язку вимог морської індустрії, освітнього простору морських навчальних закладів та нормативно-правового регулювання підготовки моряків зі сторони морських адміністрацій займалися Б. Брукс, Т. Фрасинюк, А. Інґліс, С. Гош, Л. Герганов, та інші

Міжнародна конвенція про підготовку і дипломування моряків та несення вахти (ПДНВ) [6] є

однією з трьох основних конвенцій Міжнародної морської організації, яка була прийнята у 1978 році. Норми конвенції ратифікували більш ніж сімдесят країн світу. ПДНВ затверджує міжнародні норми підготовки та дипломування моряків і несення вахти; встановлює положення, які забезпечують належну підготовку і освіту моряків, визначає мінімальні вимоги до досвіду роботи, віку, стану здоров'я. Ця конвенція була прийнята задля забезпечення охорони людського життя в морі, захисту навколишнього середовища та збереження майна. Укладачі ПДНВ 78 не досягли своєї мети – уніфікації систем підготовки та дипломування моряків по всьому світові. Це сталося через низку факторів, основним з яких, з точки зору освіти, є те, що у цій конвенції досить розмито визначалось що саме моряк мав би знати для того, щоб бути визнаним компетентним. Щось знати і щось робити – дві зовсім різні речі; тобто, якщо хтось добре знає теорію управління судном, це зовсім не означає, що ця людина насправді уміє управляти кораблем. Іншими словами тестування і перевірка одних лише знань можливі окремо від тестування на компетентність – перевірки в

реальних, або наближених до реальних, умовах на здатність використовувати свої знання. Водночас тестування на компетентність одночасно включає у себе перевірку знань. Таким чином одна лише перевірка знань не може вважатися валідною для виявлення професійної компетентності. Міжнародний стандарт, ПДНВ 78, надав опис тільки того, що моряк повинен знати. Саме тому не є дивним той факт, що морські навчальні заклади усього світу, так само як і морські адміністрації, які відповідають за видачу сертифікатів і дипломів сконцентрували свою увагу на тому що саме студенти повинні знати, залишивши поза увагою те, що вони повинні уміти робити в реальному житті. Простіше кажучи дипломи про морську освіту (Certificates of *Competency*) були нічим іншим, як дипломом про отримані знання.

Зміни, які були зроблені у ПДНВ у 1995 році з точки зору морської освіти і підготовки були бажаними та очікуваними як морською індустрією, так і морськими навчальними закладами. Вони мали нарешті синхронізувати морську освіту і підготовку з загальноприйнятою освітянською практикою. Однак, компетентнісно орієнтований підхід потребував від морських навчальних закладів як радикальної зміни у підході до системи морської освіти, так і суттєвих змін з точки зору методики викладання та оцінювання. Саме ці виклики, зазначені у ПДНВ 95, навіть у наш час є не вирішеними для багатьох навчальних закладів та морських адміністрацій світу.

Втілення в життя компетентнісно орієнтованого підходу задля виконання вимог ПДНВ 95 вимагає від навчальних закладів звернутися до основ педагогіки, що, в свою чергу, потребує науково-педагогічних кадрів, які добре володіють методиками проектування навчальних програм, планів та навіть занять за новим підходом. ПДНВ 95 не є готовим навчальним планом, який можливо використовувати безпосередньо у процесі підготовки моряків. Інформацію з цього нормативного документу потрібно розширювати, асимілювати до потреб безпосередньої аудиторії і, таким чином, створити відповідний навчальний документ для певного курсу, дисципліни, модулю. З цього потрібно зробити висновок, що для науково-педагогічних працівників морських навчальних закладів світу треба застосовувати усі свої педагогічні навички та уміння для визначення найбільш підходящого способу надання можливості студентам отримати необхідні компетентності. Не менш важливим є вибір способу для перевірки набутих компетентностей, щоб бути певним у правильності методики підготовки [5]. Очевидно, що у цьому напрямку існувало, і досі існує, чимало перешкод.

Компетентнісно орієнтована освіта і підготовка фокусується на практичних навичках та компетентностях. Особливу увагу, в цьому сенсі, приділяється способам, яким оцінюються набуті компетентності, а також методиці перевірки демонстрації навичок. Ці аспекти є серйозним викликом для традиційних підходів до навчання та підготовки, які все ще досить поширені у багатьох морських навчальних закладах світу [1]. Увагу слід фокусувати на тому, що саме моряку потрібно уміти робити, заняття мають бути практичними за своєю суттю (засновані на діяльнісному підході), увесь процес навчання та підготовки має бути студентоцентрованим. Саме за такого підходу студенти зможуть більш відповідально ставитися до свого навчання, а оцінка результатів базуватиметься на демонстрації набутих навичок в близьких до реальних умовах.

Компетентнісний підхід в освіті передбачає, що необхідні навички можуть бути набуті різними способами за різний проміжок часу. В деяких країнах (Німеччина, Нідерланди, Нова Зеландія, Японія, Філіппіни) навчання на виробництві інтегроване у національну систему освіти. Це досягається шляхом використання національних навчально-методичних комплексів навчальних дисциплін чи курсів, навчених оцінювачів на виробництві, а також нормативно-законодавчою базою для визнання періоду навчання на виробництві таким, що включений у період навчання для отримання відповідного диплому [4]. Саме цей підхід змусив багато морських навчальних закладів переглянути структуру навчальних програм, курсів та дисциплін і методику оцінки результатів навчання задля максимізації гнучкості системи освіти і підготовки в інтересах студентів та морської індустрії.

Визнання попередніх результатів навчання є ключовим моментом у компетентнісному підході, який заснований на простому принципі – коли компетентність була продемонстрована в реальних, чи близьких до реальних, умовах і оцінена, тоді необхідні навички були засвоєні. Цей момент також має на увазі той факт, що оцінювачі від індустрії і від морських навчальних закладів є компетентними, тобто навченими оцінювати і з практичним досвідом; а технологія оцінювання є валідною та надійною, тобто результати оцінювання є дійсними протягом довгого часу [8].

З точки зору педагогічної науки концептуальні засади компетентнісного підходу не є новими, адже вони націлені на те, що студент повинен уміти робити після закінчення певного курсу, яким чином студента треба оцінювати, щоб він показав результат свого навчання – це усе прописано у

стандартах визначення компетентності. Усі ці прості освітні принципи висвітлені у ПДНВ 95, але, як показує реальна практика, і ставлення учасників освітнього процесу, навіть самі національні та локальні освітні системи залишаються досить негнучкими.

Морські адміністрації кожної окремої країни відповідають за виконання умов прописаних у ПДНВ 95. В контексті підготовки моряків ці інституції, які у різних країнах мають різні назви – Агенція морської і берегової охорони (Об'єднане Королівство), Міністерство судноплавства і острівної політики (Греція), Служба безпеки мореплавства (Австралія), Адміністрація морської безпеки (Китай), Генеральна дирекція морської території і торгівельного флоту (Чилі) та багато інших – усі відповідають за акредитацію установ з підготовки моряків, а саме оцінку кваліфікації персоналу, відповідності тренажерного обладнання та устаткування і рівня курсової підготовки, яка надається в країнах їхньої юрисдикції [3]. Також вони відповідають за проведення аудитів уже акредитованих навчальних та тренажерних закладів. Саме у цих системах спостерігаються протиріччя між освітньою і тренажерною практикою та офіційною трактовкою адміністрації.

Морські адміністрації різних країн підходять до виконання своїх обов'язків по-різному – існує велика різниця між системами підготовки моряків у Австралії, США, Японії, Філіпінах, Малайзії та інших країн. Поряд з тим, що ці різні системи відображають національні потреби, вимоги і прочитання правил ПДНВ 95, з точки зору педагогіки виникають досить цікаві алогічності.

Як США, так і Австралія надають комплексну морську освіту, яка включає в себе усі компетентності, що вимагаються ПДНВ 95 від найнижчого до найвищого рівнів (посад на судні), а також надається і вимагається певний період роботи в морі для отримання першого сертифікату з несення вахти. У Австралії морські адміністрації сприймають завершення курсу, як першочергову вимогу до компетентності, але в той же час перевіряють випускників шляхом проведення усної співбесіди перед видачею диплому (Certificate of Competency). У Сполучених Штатах від студентів, які успішно закінчили курс, також вимагається проходження додаткового письмового екзамену від морської адміністрації перед отриманням диплому. У випадку із США студенти проходять через оцінювання своїх компетентностей двічі.

На Філіппінах та у Малайзії студенти-моряки також отримують комплексну морську освіту від кадета до капітана з обов'язковим плавальним цензом для переходу на наступний рівень. Однак

після проходження практики у морі для отримання наступного рівня студенти повинні пройти курс теоретичного і практичного навчання та екзаменів перед проходженням співбесіди з представниками морської адміністрації. Ці підготовчі переддипломні курси, які можуть тривати до шести місяців, повторюють ті компетентності, які моряк здобув під час попереднього навчання, а також ті, які він здобув під час плавальної практики на борту. У всіх цих прикладах виникає питання – що відбувається з тією оцінкою, яку студент отримав до цього, під час навчання чи плавальної практики.

ПДНВ 95 вимагає наявності мінімум дванадцяти місяців служби на борту перед тим, як студент-моряк може отримати перший офіцерський сертифікат з несення вахти. Водночас австралійська морська адміністрація вимагає мінімум вісімнадцяти місяців служби у морі.

Деякі країни включають до плавальної практики час, проведений на морських тренажерах, таких як тренажер ходового містка чи тренажер машинного відділення. В деяких випадках цей вид висококласної практичної підготовки враховується у подвійному об'ємі. Таким чином можливе зменшення реального періоду плавальної практики на борту судна до об'єму нижчого ніж вимагає ПДНВ 95 (12 місяців).

З точки зору освітан виникає питання про необхідність безпосередньої служби на суднах для отримання диплому. Яка її функція у процесі підготовки морського фахівця – набуття реального морського досвіду, апробація на практиці отриманих навичок, які неможливо перевірити деінде ще, демонстрація набутих компетентностей чи просто традиція. Більшість студентів-кадетів проходять певну структуровану програму підготовки перебуваючи на торгівельних суднах, часто з використанням Книги записів плавальної практики (Training Record Book), але багато що вказує на те, що ця програма підготовки сприймається не настільки серйозно, наскільки треба було б. ПДНВ 95 поширює ідею «оцінювання проявів виходячи з одного чи більше наступних джерел: підтверджений досвід роботи в морі ...». Там же вказується, що «будь-яка особа, яка проводить оцінювання компетентностей моряка під час плавальної практики повинна мати відповідну підготовку з методики оцінювання...» [6]. Такий підхід повністю співпадає з компетентнісним підходом в освіті, але морські адміністрації дуже неохоче підтримують розширення використання оцінювання під час плавальної практики, залишаючи усе в сфері традиційного підходу, тобто просто ведення Книги записів плавальної практики.

Модельні курси Міжнародної морської організації (ІМО) в цілому є непоганою ідеєю морської спільноти, якщо їх розглядати лише як настанови викладачам для побудови та розробки необхідного навчально-методичного матеріалу. У ряді країн (Філіппіни, Малайзія, Норвегія) морські адміністрації обрали шлях повної відповідності затверджених ними курсів модельним курсам ІМО. Це призводить до проблем, які виникають через занадто чітко та необґрунтовано прописані рекомендації модельних курсів стосовно кількості навчальних годин на той чи інший курс для опанування компетентністю. Наприклад, наприкінці ХХ століття австралійські морські навчальні заклади проводили курс Глобальної морської системи зв'язку під час лиха та для забезпечення безпеки мореплавства (ГМЗЛБ), який тривав один тиждень і, що досить важливо, забезпечував перевірку набутих студентами компетентностей роботи з ГМЗЛБ. Одночасно, морська адміністрація Норвегії відмовилась приймати та признавати австралійські сертифікати ГМЗЛБ тільки через той факт, що ІМО модельний курс радив проводити такий курс протягом двох тижнів. У результаті морська адміністрація Австралії вирішила не сперечатися стосовно рівня компетентності, який забезпечувався їх курсом і продовжила термін навчання до такого, який вимагається модельним курсом. Тільки після цього морська адміністрація Норвегії погодилась визнавати австралійський сертифікат. Суть проблеми тут не у тривалості курсу, а у рівні володіння компетентністю після проходження курсу, але ця суть була втрачена морськими адміністраціями обидвох країн під час намагання

відповідати модельним курсам ІМО. Справа у тому. Що модельні курси також застарівають дуже швидко, а на даний момент не існує систематичного процесу оновлення цих курсів. Таким чином загрози від є очевидними, якщо морська освіта буде покладатися тільки на модельні курси.

Системи освіти більшості країн кінця ХХ століття працюють на основі програм, розроблених по роках; предметах, розділених по семестрах; блоків дисциплін чи модулів з визначеною кількістю годин для конкретної дисципліни [2]. Така система організації освітнього процесу передбачає, що студентів треба мати конкретної кількості часу для досягнення конкретних результатів. Слід зазначити, що така система може мати валідність та право на існування для більшості традиційних підходів до навчання, але, говорячи про компетентнісний підхід, неможливо вбачати у цій системі повноцінне його запровадження. Більшість навчальних закладів встановила екзаменаційно-атестаційні періоди в конкретний час, і тільки окремі – дозволяють студентам проходити оцінювання компетентностей в той період, коли вони самі вважають себе готовими до цього. Саме ці окремі навчальні заклади використовують компетентнісний підхід у більшій мірі, хоча в такому випадку процесом освіти і підготовки досить складно управляти, адже він проходить всупереч структурному підходові, який є таким «рідним і знайомим» викладачам і студентству. Що потребує наразі суспільство і економіка, так це зміну парадигми освіти на набагато більш гнучкий підхід до процесу навчання. Зміна парадигм вищої освіти, наведена А. Інґлісом [7], показана у таблиці.

Таблиця 1

Старі парадигми	Нові парадигми
Студенти беруть те, що можуть взяти від процесу навчання	Курси надаються за вимогою
Чіткий академічний календар	Діяльність закладу увесь рік
Університет – місце отримання знань	Університет – ідея, яка дає можливість вчитися
Певна (остаточна) ступінь після випуску	Навчання впродовж життя
Університет – це «башта із слонової кістки»	Університет – це суспільно-громадський партнер
Студентам в основному 18–25 років	Студенти будь-якого віку
Основне джерело інформації – книга	Інформація надається за вимогою
Статус	Ринкова вартість
Один продукт	Повторне використання інформації
Студент сприймається як необхідне зло	Студент сприймається як клієнт
Подача інформації відбувається у аудиторії	Подача інформації відбувається будь-де
Мультикультуризм	Глобалізм
«Цегла та вапняний розчин»	«Біти та байти»
Одне спрямування	Багато спрямувань
У центрі уваги – заклад	У центрі уваги – ринок
Фінансується державою	Фінансується ринком
Технології вважаються витратою фондів	Технології вважаються ключовою відмінною рисою

Компетентнісний підхід є частиною нової парадигми і тому потребує підхід до викладання заснований на результаті.

Висновки. ПДНВ 95 звісно ж значно покращив якість освіти і підготовки моряків, зокрема у царині методики викладання, системи освіти окремих закладів, а також кадровому доборі викладачів. Однак зрозумілим є те, що все ще існує ціла низка асиметричних факторів між засадами компетентнісного підходу, висвітленими у ПДНВ 95, розумінням і тлумаченням морських адміністрацій різних країн і сучасними підходами до навчання.

Якщо взяти за аксіому той аспект, що ПДНВ 95 вірно визначає перелік компетентностей моряка, тоді морські освітні заклади мають концентруватися на тому, яким чином ці навички і компетентності мають бути опановані та оцінені. У той же час морські адміністрації мають виконувати контролюючу функцію стосовно того, чи компетентних випускників готує той чи інший морський навчальний заклад. При цьому морські адміністрації можуть виконувати цю функцію

найрізноманітнішими способами: затвердженням переліку акредитованих закладів, аудитами, випадковим тестуванням і т.п.; але, в той же час, морські адміністрації не можуть і не повинні диктувати навчальним закладам способи формування та оцінювання компетентностей.

Розмежування повноважень між морськими адміністраціями і морськими навчальними закладами потребують більшої чіткості задля того, щоб освітяни могли провадити та забезпечувати освітній процес та підготовку моряків, а морські адміністрації концентрували свою увагу на контролі якості в аспекті забезпечення отримання моряками необхідних компетентностей. Насичення змісту курсів і дисциплін, їх тривалість, методика викладання матеріалу та способи оцінки набутих компетентностей має бути виключною прерогативою навчальних закладів; врешті решт саме морські навчальні заклади несуть моральну, соціальну і матеріальну відповідальність за це як перед здобувачами освіти, так і перед роботодавцями моряків.

### Список використаних джерел

1. Герганов Л. Д. Развитие профессиональной компетентности квалифицированных специалистов морского профиля в учебных центрах судоходных компаний : тенденции та перспективи // Научный вестник Херсонской государственной морской академии. – 2015. – № 2 (13). – С. 71-78.
2. Дрозач М. І. Развитие профессионального обучения кадров на производстве в контексте зарубежного опыта // Наука та інновації. – 2008. – Т 4. № 3. – С. 88-94.
3. Ляликов С. Морские администрации в мире : пример функционала для Украины [Электронный ресурс] // Судоводство. – 2016, август. – Режим доступа: <https://sudohodstvo.org/morskie-administratsii-v-mire-primer-funktsionala-dlya-ukrainyi/>
4. Dahlberg R. Assessment of Nautical Competence. Report # SK-13/122, Gothenburg, 2013.
5. Gosh S., Bowles M., Ranmuthugala D., Brooks B. P. Reviewing seafarer assessment methods to determine the need for authentic assessment // Australian Journal of Maritime and Ocean Affairs. – 2014, May. – # 6 (1). – P. 49-63.
6. International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers, 1978, as amended in 1995 (STCW Convention), London, IMO.
7. Inglis A., Ling P., Joosten U. Delivering digitally – Managing the transition to the knowledge media. – London, Konan Page, 1999. – 287 p.
8. Model Course 1.30 On-Board Assessment, 2001, London, IMO. – 115 p.

### References

1. Gerganov L. D. Rozvitok profesiynoi kompetentnosti kvalifikovanih fahivtsiv morskogo profilyu v navchalnih tsentrah sudnoplavnihi kompaniy : tendentsiyi ta perspektivy [Development of qualified seafarers' professional competence at training centres of shipping companies: trends and perspectives] // Naukoviy visnik of Kherson State Maritime Academy. – 2015. – № 2 (13). [in Ukrainian].
2. Drozach M. I. Rozvitok profesiynogo navchannya kadriv na vyrobnytstvi v konteksti zarubizhnogo dosvidu [Development of staff professional training within the industry in the context of international experience] // Science and Innovations. – 2008. – Т 4. № 3. [in Ukrainian].
3. Lyalikov S. Morskiye administratsii v mire : primer funktsionala dlya Ukrainy [Marine Administrations of the world: example of functional for Ukraine] // Shipping. – 2016, August. – Retrieved from: <https://sudohodstvo.org/morskie-administratsii-v-mire-primer-funktsionala-dlya-ukrainyi/>
4. Dahlberg R. Assessment of Nautical Competence. Report # SK-13/122, Gothenburg, 2013.
5. Gosh S., Bowles M., Ranmuthugala D., Brooks B. P. Reviewing seafarer assessment methods to determine the need for authentic assessment // Australian Journal of Maritime and Ocean Affairs. – 2014, May. – # 6 (1). – P. 49-63.
6. International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers, 1978, as amended in 1995 (STCW Convention), London, IMO.
7. Inglis A., Ling P., Joosten U. Delivering digitally – Managing the transition to the knowledge media. – London, Konan Page, 1999. – 287 p.
8. Model Course 1.30 On-Board Assessment, 2001, London, IMO. – 115 p.

**Рябуха И. М. Смена парадигмы морского образования на стыке столетий (глобальные вызовы)**

*В статье рассматривается мировой опыт вопроса изменения парадигмы образования и подготовки моряков в связи с принятием в 1978 году Международной конвенции про подготовку и дипломирование моряков и несение вахты Международной морской организацией и последующими поправками к ней в 1995 году. Рассмотрены противоречия, которые возникали во время попыток унификации систем морского образования разных стран, а также роль морских учебных заведений и морских администраций в этих процессах. Приведены примеры урегулирования вопросов признания морских сертификатов между разными странами. Особое внимание уделено вопросу взаимодействия морских администраций мира с морскими учебными заведениями в разрезе оценивания уровня компетентности моряков и их последующего дипломирования и сертификации в контексте компетентностного подхода.*

*Ключевые слова: морское образование, морская администрация, компетентность моряка, оценивание, парадигма образования, компетентностный подход.*

**Ryabukha I. Change of maritime education paradigm at the edge of the century (global challenges)**

*The article describes global experience on the issue of educational paradigm shift and seafarers training in the context of adoption of International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers in 1978 and further its amendment in 1995. There is an attempt to postulate that there are still a lot of barriers to cope with for achievement the key objective of STCW in terms of education and training. The contradictions that emerged during trying to implement unification of maritime education systems of different countries are considered here. The role of maritime educational establishments and marine administrations in these processes is analyzed. Examples of settling the problem questions on recognition of seafarers' certificates between different countries. Special attention is paid to the issue of correlation and cooperation between marine administrations and maritime educational establishments in terms of seafarers' competencies assessment with their further certification in the context of competency based teaching. In conclusion there are some tips of how can the situation be improved in future.*

*Key- words: maritime education and training, marine administration, competence of a seafarer, assessment, paradigm of education, competency based teaching.*

Стаття надійшла до редколегії 20.02.2018

УДК 37.3/.5.091.113

**Микола СВІРЖЕВСЬКИЙ**

кандидат педагогічних наук,  
директор Гуманітарної гімназії № 1 ім. М. І. Пирогова  
Вінницької міської ради, м. Вінниця, Україна  
e-mail: sch1@galaxy.vn.ua

**ДІЯЛЬНІСТЬ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ  
В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ**

*У статті проаналізовано особливості діяльності сучасного керівника, який розглядається як менеджер, здатний виявляти гнучкість до інновацій, професіоналізм та виконувати свої функціональні обов'язки якісно, оскільки від його діяльності залежить імідж закладу як установи в зовнішньому просторі та внутрішній психологічний мікроклімат у колективі, а отже, і творчість учнів та педагогів. Доведено необхідність дотримання принципу діалогічної взаємодії між усіма учасниками навчально-виховного процесу, а саме щодо керівник навчального закладу та: новими Державними стандартами початкової освіти та базової і повної загальної середньої освіти; методичним кабінетом навчального закладу; методичним кабінетом/науково-методичним центром управління/відділу освіти і науки; закладами післядипломної педагогічної освіти; директорами інших навчальних закладів; батьками; соціумом.*

*Ключові слова: керівник навчального закладу, діяльність, управління, сучасний освітній простір, інноваційний підхід, принцип діалогічної взаємодії.*

Освітній простір перебуває у стані реформування, що спричинено введенням нових Державних стандартів початкової загальної освіти та базової і повної загальної середньої освіти. Саме в них визначено зміст навчально-виховного процесу та передбачено якісний професійний супровід його впровадження. Зрозуміло, що якість

освіти мають забезпечити педагогічні працівники на чолі з керівниками навчальних закладів, управлінська діяльність яких має бути спрямована на створення умов для адаптації учасників навчально-виховного процесу до реформування в цій галузі. Сучасний керівник розглядається як менеджер, здатний виявляти гнучкість до



інновацій, професіоналізм та виконувати свої функціональні обов'язки якісно, оскільки від його діяльності залежить імідж закладу як установи в зовнішньому просторі та внутрішній психологічний мікроклімат у колективі, а отже, і творчість учнів та педагогів [5;8]. У зв'язку з цим актуальною є проблема з'ясування особливостей діяльності керівника навчального закладу в сучасному освітньому просторі та його управлінської компетентності.

Погоджуємося з науковцями, які зазначають, що важливою складовою формування управлінської компетентності керівника навчального закладу є фахова підготовка, оскільки магістерські програми вищих навчальних закладів підготовки керівників навчальних закладів почали діяти останні десять років; отже, усі навчальні заклади не забезпечені підготовленими кадрами. Традиційною була інша тенденція: на посаду директора школи призначався педагогічний працівник відповідно до ст. 24 Закону України «Про освіту», який мав бути «громадянином України, мати вищу педагогічну освіту на рівні спеціаліста або магістра, стаж педагогічної роботи не менше трьох років, успішно пройти атестацію керівних кадрів освіти у порядку, установленому Міністерством освіти України» [5; 3, с. 76]. Вважаємо відкриття магістерських програм педагогічних вищих навчальних закладів важливим позитивним моментом не лише стосовно керівників навчальних закладів, а й щодо ефективного підбору вчительських кадрів.

У наш час навчальний заклад повинен витримати удари кризових явищ у країні – тобто вижити; адаптуватись до нових перетворень у державі – тобто функціонувати; оновлюватись, удосконалюватись, модернізуватись – тобто розвиватись. Науковці та практики одноставно наголошують на парадоксальності ситуації, що склалась: щоб розвиватись, заклад повинен вижити; щоб вижити, йому належить докорінно змінитись. Успішне функціонування та розвиток навчального закладу можливі тільки завдяки новаціям, які вдосконалюють діяльність колективу, відкривають нові можливості для кожного учасника навчального процесу, дають змогу працювати творчо, збагачують духовно, задовольняють освітні потреби [4]. І завдання керівника навчального закладу в сучасному освітньому просторі підтримати конструктивні новації. У цьому контексті особливо важливо з'ясувати особливості діяльності керівника навчального закладу в сучасному освітньому просторі.

Метою статті є висвітлення особливостей діяльності керівника навчального закладу в сучасному освітньому просторі.

Нині в Україні проблема управління інноваційною діяльністю в навчальному закладі є актуальною та затребуваною. Особливості інноваційного менеджменту в освітній галузі розкриті в працях Л. Ващенко, Л. Даниленко, Л. Калініної, О. Козлової, М. Поташника. Автори у своїх дослідженнях спираються на теоретико-прикладні здобутки інноваційного менеджменту виробничої сфери [4].

Управління сучасним навчальним закладом має здійснюватися на засадах інноваційних стратегій відповідно до принципів сталого розвитку. Інноваційний менеджмент являє собою стійку сукупність дій з визначення цілей розвитку закладу, обґрунтування та прийняття рішень щодо впровадження новацій, організації інноваційної діяльності, мотивації та стимулювання суб'єктів інноваційного процесу [4]. Усі ці принципи інноваційного менеджменту намагаємося впроваджувати в комунальному закладі «Гуманітарна гімназія № 1 ім. М. І. Пирогова Вінницької міської ради».

Це – єдиний в області заклад з поглибленим вивченням іноземних мов – англійської, німецької, французької. Гуманітарна гімназія № 1 була побудована у 1936 році. Під час Великої Вітчизняної війни зруйнована. Після відбудови у 1946 році, працювала як жіноча гімназія. З нагоди відзначення 150-річчя з дня народження видатного лікаря М. І. Пирогова школі присвоєно його ім'я. З 1961 року у закладі почалось поглиблене вивчення англійської мови.

У 2006 році школа набуває статусу спеціалізованої з поглибленим вивченням англійської мови, а у 2008 – статусу «НВК СЗШ I ступеня з поглибленим вивченням іноземних мов – гуманітарна гімназія № 1 ім. М. І. Пирогова».

Після реорганізації за європейським типом, заклад отримує статус гуманітарної гімназії (5–11 класи, які навчаються в одну зміну). За результатами щорічного рейтингу гімназія займає III місце серед навчальних закладів нового типу, у якому створені комфортні сучасні умови для навчання та виховання 1056 юних вінничан, що поглиблено вивчають англійську, німецьку, французьку мови. Гімназисти також мають можливість факультативно вивчати польську, китайську та італійську мови. Доказом того, що співпраця учнів, батьків, учителів творить дива стали найкращі в місті оновлені за європейським стандартом актові зали та шкільна їдальня, оснащені сучасною мультимедійною технікою навчальні кабінети.

Після уроків учні мають змогу розвивати творчі здібності у 20 гуртках та 5 спортивних секціях. Щорічно 210 учнів відпочивають у пришкільному англійськомовному таборі з денним перебуванням

«Зорепад». Заклад щорічно приймає іноземні делегації з Великобританії, Франції, Голландії, Польщі.

Гуманітарна гімназія – це:

- послідовна система, що охоплює всі рівні володіння мовами;
- 50 досвідчених вчителів іноземних мов, які володіють комунікативною методикою та інтерактивними формами навчання;
- до 12 уроків англійської мови на тиждень;
- спецкурси англійською мовою «Країнознавство», «Література Англії та Америки», «Гід – перекладач», «Бізнес спілкування і переписка»;
- комфортні умови навчання – від 8 учнів у групі;
- повне занурення дітей в іншомовне оточення; зустрічі з носіями мови; фаховий звіт про успіхи вашої дитини та поради психолога; чіткий контроль якості пропонувананих послуг.

Вважаємо першоосновою ефективної організації діяльності гімназії дотримання принципу діалогічної взаємодії.

Принцип діалогічної взаємодії між усіма учасниками навчально-виховного процесу є визначальним у сучасному освітньому просторі, оскільки передбачає осмислення керівником змісту власної діяльності в контексті змін на основі сприйняття та впровадження нового [5; 8].

Спираючись на розроблений науковцями підхід [5], зазначений діалог ми здійснюємо на таких рівнях:

1. «Керівник гуманітарної гімназії – нові Державні стандарти початкової освіти та базової і повної загальної середньої освіти». Управлінець знайомиться зі змістом нововведень на основі таких форм: вивчення нормативних документів, участь у нарадах-семінарах, педагогічних радах тощо. На відміну від учителя, директор має забезпечити матеріально-технічне забезпечення впровадження змісту освіти, що, урешті, потребує визначення чіткої стратегії розвитку Гуманітарної гімназії № 1 ім. М. І. Пирогова Вінницької міської ради.

2. «Директор – методичний кабінет навчального закладу». Засобами постійного консультування забезпечується адаптація вчителя до впровадження нових державних стандартів. Завдання керівника – забезпечувати взаємодію всіх структурних одиниць у гімназії, адже він має володіти інформацією про щоденну діяльність методичного кабінету.

3. «Директор – методичний кабінет/науково-методичний центр управління/відділу освіти і науки». Цей діалог забезпечується за допомогою навчальних семінарів, консультувань, занять,

фахових конкурсів, майстер-класів, презентації кращих досвідів, круглих столів, конференцій, відкритих уроків тощо. Керівник виконує функцію вчасного інформування педагогічного колективу про зміст діяльності методичного кабінету управління, сприяє їх взаємодії.

Так, наприклад, 11 січня 2018 року на базі КЗ «Гуманітарна гімназія № 1 ВМР» відбулось методичне об'єднання вчителів іноземних мов на тему: «Актуальні аспекти вивчення іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах». Вчителі англійської мови загальноосвітніх закладів виступили на теми: «Сучасний урок – основа ефективною та якісної освіти», «Використання теорії множинного інтелекту на уроках іноземної мови», «Мотивація учнів до вивчення англійської мови: моделі, які працюють», «Соціальна та громадянська компетентності на уроках іноземної мови в межах наскрізної змістової лінії «Громадянська відповідальність». В міському методичному об'єднанні брали участь також викладачі Вінницького Державного педагогічного університету факультету іноземних мов, які виступили за темами: «Можливості міжнародного обміну вчителів іноземних мов», «Партнерство з університетами США», «Стратегії автономного вивчення англійської мови», «Емоційний інтелект, приклади його проявів, вправи та поради щодо самовдосконалення». Метою семінару було показати новий підхід до філософії навчання, який ламає усталені стереотипи, та знайомить вчителів з новими формами, методами, технологіями роботи, які розкривають творчий потенціал як Майстра так і учнів.

4. «Керівник навчального закладу – заклад післядипломної педагогічної освіти». Курсова перепідготовка, експрес-навчання, вебінари, навчальні семінари сприяють актуальній для змісту освіти підготовці вчителя до впровадження нових Державних стандартів. Позиція директора має бути спрямована на пошук оптимальних форм підвищення кваліфікації педагогів.

5. «Директор гуманітарної гімназії – директор іншого навчального закладу». Це професійний діалог, що сприяє обміну досвідом, накопиченню та впровадженню нових педагогічних ідей.

6. «Керівник навчального закладу – батьки». Директор є посередником між школою та батьками, проводить роз'яснювальну роботу, здійснює підготовку батьків до сприйняття освітніх реформ.

7. «Директор – соціум». Роль керівника навчального закладу досить актуальна у формуванні громадської думки щодо будь-яких змін, а тому важливо розставляти необхідні акценти в соціумі з метою позитивного сприйняття змін. Особливо

важливою є така взаємодія з установами, підприємствами, які сприяють оновленню навчально-матеріальної бази закладів, здійсненню комп'ютеризації, презентуванню науково-методичних ідей, друку збірників, забезпеченню підтримки участі працівників у фахових конкурсах тощо.

Результатом такої діяльності стали здобутки: Срібна медаль на Міжнародному форумі «Інноватика в сучасній освіті» (номінація «Психологічна допомога постраждалим у АТО та їх сім'ям»), Золота медаль на Міжнародній виставці «Сучасні заклади освіти – 2016» (номінація «Міжнародна співпраця як невід'ємна складова інноваційного розвитку»); грант у рамках реалізації обласної програми проект «Застосування інтерактивних та інноваційних технологій для інтелектуального й компетентного забезпечення функціонування «Бібліопровайдер»; призовий бонус проекту LadLife «Кругозір»; Срібна медаль на Міжнародній виставці «Інноватика в сучасній освіті – 2017» номінація «Інклюзивна освіта» тощо.

8. «Екзистенційний діалог директора», який є індикатором самоосвіти, самоаналізу та самовдосконалення особистості керівника. Жоден із вищенаведених діалогів не буде реалізовано повною

мірою, якщо фахівець не буде створювати навколо себе, учнів, колег, батьків і громади ситуацію успіху. Важливо здійснювати розподіл внутрішньої енергії та професійної активності, щоб уникнути педагогічного вигорання і сприяти накопиченню і впровадженню цікавих педагогічних ідей. Із цією метою потрібно планувати професійну діяльність та наповнювати портфоліо поступово, реалізуючи всі аспекти майстерності [5].

Отже, на підставі аналізу наукової літератури з проблеми дослідження а також власного багаторічного досвіду управління навчальним закладом вважаємо, що для ефективної діяльності керівнику навчального закладу в сучасному освітньому просторі важливо дотримуватися принципу діалогічної взаємодії між усіма учасниками навчально-виховного процесу, а саме щодо керівник навчального закладу та: новими Державними стандартами початкової освіти та базової і повної загальної середньої освіти; методичним кабінетом навчального закладу; методичним кабінетом/науково-методичним центром управління/відділу освіти і науки; закладами післядипломної педагогічної освіти; директорами інших навчальних закладів; батьками; соціумом.

### Список використаних джерел

1. Балабанов И.Т. Инновационный менеджмент / И.Т. Балабанов. – СПб. : Питер, 2001. – 304 с.
2. Даниленко Л.І. Менеджмент інновацій в освіті / Л.І. Даниленко. – К. : Шк. світ, 2007. – 120 с.
3. Законодавство України про освіту [Офіційне видання] / Верховна Рада України. – К. : Парламентське видавництво, 2007. – 200 с.
4. Мармаза О. І. Інноваційний менеджмент в освіті: сутність, функції, засоби / О. І. Мармаза // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2014. – Вип. 36. – С. 309-316. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto\\_2014\\_36\\_46](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2014_36_46).
5. Мозгова Л.А. Модель керівника навчального закладу в сучасному освітньому просторі: управлінський аспект / Л.А. Мозгова. – Режим доступу: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=3896](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3896)
6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html3>.
7. Стадник В.В. Інноваційний менеджмент / В.В. Стадник, М.А. Йохна. – К. : Академвидав, 2006. – 464 с.
8. Фрицюк В. А. Формування мотивації професійного саморозвитку майбутніх педагогів у творчому освітньому середовищі ВНЗ / В. А. Фрицюк // Вісник Вінницького політехнічного інституту. 2016. – № 6 (129). – С. 107-114.

### References

1. Balabanov Y.T. (2001) Ynnovatsyonnyi menedzhment / Y.T. Balabanov. – SPb. : Pyter, 304. [in Russian].
2. Danylenko L.I. (2007) Menedzhment innovatsii v osviti / L.I. Danylenko. – K. : Shk. svit, 120. [in Ukrainian].
3. Zakonodavstvo Ukrainy pro osvitu [Ofitsiine vydannia] (2007) / Verkhovna Rada Ukrainy. – K. : Parlamentske vydavnytstvo, 200. [in Ukrainian].
4. Marmaza O. I. (2014) Innovatsiinyi menedzhment v osviti: sutnist, funktsii, zasoby / O. I. Marmaza // Pedagogika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh. Vyp. 36. S. 309-316. Rezhym dostupu: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto\\_2014\\_36\\_46](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2014_36_46). [in Ukrainian].
5. Mozghova L.A. Model kerivnyka navchalnoho zakladu v suchasnomu osvitnomu prostori: upravlinskyi aspekt / L.A. Mozghova. – Rezhym dostupu: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=3896](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3896) [in Ukrainian].
6. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html3>. [in Ukrainian].
7. Stadnyk V.V. (2006) Innovatsiinyi menedzhment / V.V. Stadnyk, M.A. Yokhna. – K. : Akademyvdav, 464. [in Ukrainian].
8. Frytsiuk V. A. (2016) Formuvannia motyvatsii profesiinoho samorozvytku maibutnikh pedahohiv u tvorchomu osvitnomu sere dovyschi VNZ / V. A. Frytsiuk // Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu. – № 6 (129). – S. 107-114.

### Свіржевський Н. П. Деятельность руководителя учебного заведения в современном образовательном пространстве

*В статті проаналізовані особливості діяльності сучасного керівника, який розглядається як менеджер, здатний проявляти гнучкість к інноваціям, професіоналізм і виконувати свої функціональні обов'язки якісно, оскільки від його діяльності залежить*

имидж заведення як учреждения во внешнем пространстве и внутренней психологической микроклимат в коллективе, а значит и творчество учащихся и педагогов. Доказана необходимость соблюдения принципа диалогического взаимодействия между всеми участниками учебно-воспитательного процесса, а именно между руководителем учебного заведения и: новыми Государственными стандартами начального образования и базового полного общего среднего образования; методическим кабинетом учебного заведения; методическим кабинетом / научно-методическим центром управления / отдела образования и науки; заведениями последипломного педагогического образования; директорами других учебных заведений; родителями; социумом.

*Ключевые слова:* руководитель учебного заведения, деятельность, управление, современное образовательное пространство, инновационный подход, принцип диалогического взаимодействия.

#### **Svirgevskiy M. The Activities of the Head of the Academic Institution in Modern Educational Environment**

*The article states the relevance of the issue of clarifying the peculiarities of activities of the head of the academic institution in the modern educational environment and his managerial competencies; it analyses features of the modern leader viewed as a manager, able to be flexible with innovations, to be professional and to fulfil his functional duties effectively, since this defines the image of the educational institution in the outer environment and the staff psychological microclimate, which in its turn influences the creativity of both teachers and pupils. It is proved that the management of the modern educational institution should be accomplished on the basis of innovative strategies according to the principles of constant development, as innovative management is a stable set of actions aimed at defining the goals of the institution's development, reasoning and making decisions concerning the implementation of innovative ideas, the organization of innovative activities, motivation and stimulation of the innovative process subjects. All these principles of innovative management are characterised on the management example of Municipal Institution of Vinnytsia City Council Humanitarian Gymnasium № 1 named after Pyrohov. The article also states the necessity to stick to the principles of mutual interaction between all the participants of the educational process: the head of the educational institution, the new State Standards of primary education and basic and complete general secondary education, methodical department of the educational institution; methodical and scientific/methodical management center, science and education department, postgraduate education institutions, heads of other teaching institutions, parents and society.*

*Key words:* the head of the educational institution, activity, management, modern educational environment, innovative approach, the principle of mutual interaction.

Стаття надійшла до редколегії 31.01.2018

УДК 378:371.146+371.132

#### **Наталія СЕНЧИНА**

аспірантка кафедри теорії та методики дошкільної освіти  
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»,  
м. Одеса, Україна  
e-mail: natalias.2017y@gmail.com

## **ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ВЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

*У статті на основі аналізу специфіки професійної діяльності вчителів гуманітарних спеціальностей визначено зміст, сутність та структуру їхньої педагогічної рефлексії. Педагогічна рефлексія трактується як механізм професійного самовдосконалення і самоактуалізації, що виявляється в здатності вчителя займати аналітичну позицію до своєї професійної діяльності і себе як її суб'єкта. Виокремлено та обґрунтовано компоненти педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей: інтелектуальний (пов'язаний з усвідомленням власних інтелектуальних якостей і управлінням когнітивними ресурсами), діяльнісний (спрямований на вивчення, аналіз, переосмислення традиційних та інноваційних підходів до планування, здійснення, оцінки і коригування власної педагогічної діяльності), особистісний (міститься у визначенні «образу Я» як узагальненої системи уявлень про себе), міжособистісний (полягає в усвідомленні вчителем того, як його сприймають, оцінюють, ставляться до нього інші («Я-очима інших»)).*

*Ключові слова:* вчителі гуманітарних спеціальностей, педагогічна рефлексія, зміст, структура, інтелектуальний, діяльнісний, особистісний, міжособистісний компоненти.

Мінливому сучасному суспільству необхідна нова освіта, новий педагог, здатний оперативно реагувати на зміни, модифікувати власну професійну діяльність у напрямку максимальної її адекватності вимогам сьогодення. Пошук рішення проблем професіоналізму педагога був традицій-

но пов'язаний із поняттями професійної готовності, компетентності, кваліфікації, які здебільшого визначалися вмінням педагога організувати свою діяльність на основі готових інструкцій і висновків з позицій споживача наукових досягнень і відомого педагогічного досвіду. Натомість

сучасна освітня практика свідчить про потребу в педагогах, що є активними суб'єктами педагогічної діяльності, здатні до проектування освітньої діяльності учнів і власного професійного зростання, володіють розвиненими механізмами аналізу свого педагогічного досвіду, педагогічною рефлексією.

Відомо, що вчитель не може працювати, не аналізуючи свою діяльність. Ми поділяємо погляди В. Загвазінського, В. Сухомлинського, Т. Шамова, які вбачають резерв професійного зростання педагога в постійному прагненні до аналізу своєї діяльності, в розвитку дослідницької позиції. Самоаналіз і самооцінка вчительської праці безпосередньо пов'язані з необхідністю діагностики педагогічної діяльності вчителя як основи його вдосконалення, що відзначають О. Бодальов, В. Вершловський, Н. Кузьміна, А. Маркова, Г. Романова та ін. У роботах Н. Деньги, В. Семиченко, С. Степанова, І. Стеценко та ін. стверджується, що формування в педагога рефлексивної позиції допомагає долати стереотипи поведінки, спілкування, мислення і діяльності. Водночас у вітчизняній педагогіці відсутні наукові праці, присвячені визначенню змісту та структури педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей. Актуальність окресленої теми та її недостатня розробленість зумовили постановку мети статті: визначення змісту та структури педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей.

Досягнення поставленої мети потребує, з одного боку, аналізу професійної діяльності вчителів гуманітарних спеціальностей та виявлення тих специфічних її аспектів, що позначаються на природі їх рефлексії, а з іншого боку, дослідження поглядів науковців (філософів, психологів, педагогів) на зміст, функції та види педагогічної рефлексії.

Насамперед відзначимо, що сучасна педагогічна практика характеризується зміною освітньої парадигми з когнітивно зорієнтованої на особистісно зорієнтовану. В основі останньої лежить гуманістичний підхід (В. Вернадський, І. Зязюн, М. Левківський, А. Маслоу, Г. Сагач, Г. Сухобська), що орієнтує освітній процес на розвиток індивідуальних і творчих знань і вмінь; сприяє формуванню механізмів самоосвіти, самовиховання, самостійного пошуку відповідей або рішень педагогічних задач із максимальним урахуванням індивідуальних здібностей і можливостей кожної особистості (І. Зязюн). Основними ознаками гуманістичного підходу, зазначає М. Радішевська, є: творчий розвиток особистості; активізація психічних, психологічних, комунікативних здібностей; орієнтація на емпіричний і соціокультурний досвід особистості [7, 28]. Завдання гуманітарної освіти полягає у формуванні особистості, інтелігента і фахівця міжнародного рівня.

Особливі функції в реалізації гуманітарної освіти покладаються на вчителів гуманітарних

спеціальностей. Для визначення гуманітарних спеціальностей за основу обрано термін, запропонований у положеннях Концепції гуманітарної освіти: гуманітарні спеціальності передбачають вивчення психолого-педагогічних, філологічних, культурологічних, історичних, соціологічних, філософських, політологічних, екологічних, українознавчих, правознавчих дисциплін [5].

Аналізуючи сутність професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти, М. Радішевська доходить висновку, що вона спрямована на підготовку компетентного фахівця, здатного до здійснення фахової діяльності, яка ґрунтується на принципах гуманізму, особистісно зорієнтованого підходу, взаємодії, полікультурності, єдності теоретичних і практичних знань, системності й цілісності в накопиченні професійного досвіду, безперервного самостійного зростання, професійної і особистісної мобільності, гнучкості, адаптивності, зворотного зв'язку і рефлексії щодо рівня та якості досягнутих результатів [7, 38].

Педагогічну рефлексію академік І. Зязюн розглядає як таку, що впорядкована досвідом викладача, змістом і обставинами діяльності [3]. Тобто наголошується на необхідності усвідомлення специфіки професійної рефлексії. Педагогічна рефлексія вчителя зумовлена метою, змістом, засобами та методами викладання різних предметів. Важливим складником професійної педагогічної рефлексії вчителя гуманітарних спеціальностей виступають його мотиви в здійсненні професійної діяльності, цінності, якими він керується, а також характерні професійно значущі якості. Оскільки гуманітарні дисципліни, на відміну від точних наук, передбачають можливість одночасного існування багатьох думок та поглядів на проблему, що часто суперечать один одному, вчителі гуманітарних спеціальностей повинні бути відкритими до нестандартного мислення учнів, уміти приймати різні суперечливі думки, що висловлюються учнями, бути толерантними та неупередженими, обговорюючи різні культури, неоднозначні випадки зі світової літератури, історії тощо. М. Радішевська відзначає, що діяльність вчителя-гуманітарія зорієнтована на пізнання особистості учня, його внутрішнього світу та індивідуальних здібностей, сфокусована на багаторівневій взаємодії на рівні суб'єкт-суб'єктного спілкування та на рівні обміну інформацією при вирішенні поставлених завдань освітнього процесу, на рівні міжособистісних взаємовідносин (у межах парного, групового, командного режимів роботи учнів) [7, 49–50]. В. Падерно акцентує на тому, що для вчителів гуманітарних спеціальностей особливої ваги набувають комунікативні вміння, адже більшість матеріалу учні засвоюють через усне або писемне спілкування з учителем. Мовлення

вчителя гуманітарних спеціальностей стає для учнів взірцем для наслідування, відповідно, вчитель повинен мати багатий словниковий запас, уміти чітко та однозначно висловлювати свою думку, мотивувати учнів до здійснення певних навчальних дій та організувати процес навчання таким чином, щоб учні не тільки засвоювали навчальний матеріал з предмета, але й мали можливість практикуватися в монологічному та діалогічному мовленні, вчилися структурувати власні висловлювання відповідно до умов та мети комунікації [6]. Ж. Ковалів, досліджуючи індивідуальний стиль професійної діяльності вчителя гуманітарних дисциплін, виокремила в його структурі кілька компонентів: мотиваційний, який виявляється в чітко сформованій професійній позиції, у мотиваційній спрямованості і самопізнанні; комунікативний, що складається із комунікативних, прагматичних, мовних умінь, із емоційної культури та здібностей до встановлення контакту і розвитку комунікабельності; творчий, що реалізується у творчому мисленні, уяві, спостережливості, пошуку нових способів здійснення професійної діяльності [4, 48–50]. Зазначене повинне враховуватися у визначенні змісту і структури педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що рефлексія є міжнауковим феноменом. У контексті філософсько-методологічної проблематики рефлексія трактується як здатність розуму і мислення звертатися до себе; як діалектична методологія пізнання; феномен свідомості, виділення людиною себе з довколишнього світу; компонент методологічної культури, здатність до наукового оновлення і критичного осмислення. З позиції психології рефлексія розглядається в контексті розвитку особистості як функція, що збагачує уявлення про особистість у життєдіяльності людини; смислова сфера та механізм утворення особистісної культури.

Трактування сутності феномена «педагогічна рефлексія» в наукових джерелах свідчить, що воно різноаспектне і варіюється відповідно до того, в якій предметній області дослідники концентрують коло своїх наукових інтересів (професійне мислення, професійне спілкування, професійна діяльність, особистість професіонала, професійний досвід); які суб'єкти педагогічного процесу розглядаються (педагог, учень і т. ін.). Педагогічну рефлексію трактують як джерело теоретичного педагогічного знання (М. Захарченко); як будь-яку іншу професійну рефлексію, але в області, що пов'язана з педагогічною діяльністю, зокрема, з власним педагогічним досвідом (Б. Вульф, В. Харькин); як здатність педагога перебувати в аналітичній позиції до своєї діяльності (А. Бізяєва,

Ю. Кулюткин); як пізнання вчителем свого внутрішнього світу, аналіз власних думок, дій, переживань щодо професійної діяльності, усвідомлення того як його сприймають учні, колеги, інші суб'єкти спілкування (М. Дьяченко, А. Маркова); як компонент соціально-перцептивних здібностей педагога, що забезпечують процес адекватного сприйняття вчителем своїх учнів (С. Кондратьєва, Н. Кузьміна, А. Реан).

Розмаїття підходів науковців до поняття педагогічної рефлексії підштовхує до висновку, що необхідна не конкуренція дефініцій поняття, а єдине розуміння сутності феномена в сучасному освітньому просторі з позицій поліпарадигмального (інтегрального) бачення проблеми. Поліпарадигмальність означає відкритість дослідника до різних бачень проблеми рефлексії в освіті. Важливо лише за будь-яких варіантів і трактувань зберегти його сутнісну настанову, головний критерій, який полягає в затребуваності особистісного рефлексивного прояву в усіх ситуаціях освітнього процесу, в усій багатогранній діяльності педагога. Зазначене уможливило висновок, що педагогічна рефлексія є механізмом професійного самовдосконалення і самоактуалізації, що виявляється в здатності вчителя займати аналітичну позицію до своєї професійної діяльності і себе як її суб'єкта. Чинником, який стимулює «запуск» рефлексії, на думку науковців (О. Анісімов, В. Метаєва, М. Уеллес), є утруднення в діяльності, при цьому основною психологічною складністю професійної рефлексії є «рефлексивний вихід» за межі власної діяльності, що вимагає додаткових процедур і додаткового логічного знання (Г. Щедровицький). Рефлексія пов'язана з прагненням педагога до аналізу, узагальнення, осмислення досвіду своєї діяльності, до її оцінки з позицій соціальної значущості, до конструктивного перетворення професійної діяльності й подальшого самовдосконалення. Такий аналітичний підхід, спрямованість учителя на «зворотний зв'язок», на вміння бачити й оцінювати отриману інформацію з позиції учня, на оцінку результативності та доцільності здійснених ним педагогічних впливів, способів вирішення педагогічних завдань є не тільки найважливішою умовою розвитку професіоналізму педагога, а й основою його педагогічної культури. Таким чином, сутність професійної педагогічної рефлексії – процес пізнання педагогом себе як професіонала, свого внутрішнього світу, аналіз власних професійно значущих якостей і знань, самооцінка і коригування власної професійної педагогічної діяльності, встановлення та підтримання міжособистісних стосунків (з учнями, колегами).

Відсутність єдиного підходу до розуміння рефлексії передбачає побудову різних класифіка-

цій її типів/видів. У більшості наявних концептуальних моделей рефлексії центральною ланкою є дослідницька позиція педагога, заснована на здатності інтегрувати свій досвід, теоретичні знання і професійно-соціальні ціннісні орієнтації. На основі цього положення виділяють такі види рефлексії, як прогностична, синхронна, ретроспективна, панорамна рефлексія на «себе», «на предмет», «на учня» (А. Бізяєва); логічна (рефлексія в області мислення, предметом якої є зміст діяльності індивіда), особистісна (рефлексія в області афективно-потребнісної сфери, пов'язана з процесами розвитку самосвідомості), міжособистісна (рефлексія щодо іншої людини, спрямована на дослідження міжособистісної комунікації) (Н. Гуткіна); смислова і предметна рефлексії (підставою для їх розрізнення є наявність / відсутність специфічних засобів і методів) (Г. Щедровицький); особистісна, інтелектуальна, кооперативна, комунікативна (С. Степанов, І. Семенов); особистісна (образ Я: реальний та ідеальний) і соціально-перцептивна (образ Я очима інших людей) (Б. Вульф); особистісна, інтелектуальна та діяльнісна (В. Метаєва).

Сутність рефлексії розкривається через функції, що є різноманітними і тісно взаємопов'язаними. Функції педагогічної рефлексії є властивостями, знання яких збагачує уявлення про неї і дозволяє її розвивати. Аналітична, контрольна і конструктивна функції педагогічної рефлексії спрямовані на аналіз, співвіднесення з еталоном особистісних і діяльнісних характеристик і, в разі необхідності, корекцію вжитих заходів.

Значна увага в педагогічних дослідженнях приділяється моделюванню структури педагогічної рефлексії. Зокрема, І. Стеценко розглядає поняття «педагогічна рефлексія» з позицій аспектно-діяльнісного підходу і виокремлює чотири аспекти педагогічної рефлексії: особистісний (усвідомлення самого себе), міжособистісний (комунікативна рефлексія – усвідомлення своїх дій через дії інших), предметно-функціональний (осмислення своєї діяльності) і методологічний (аналіз, оцінювання, власної наукової діяльності, коригування і застосування наукових теорій, концепцій) [11, 89]. Н. Деньга у структурі професійної рефлексії викладачів математичних дисциплін виокремлює: рефлексивно-мотиваційний (схильність до рефлексування, ціннісна орієнтація на розвиток професійної рефлексії, професійна мотивація), рефлексивно-когнітивний (володіння методикою математики; володіння змістом, класифікаціями, структурою, прийомами та засобами розвитку професійної рефлексії; володіння змістом та формами методичної роботи педагогічного коледжу), рефлексивно-діяльнісний (типові рефлексивні дії, рефлексивно-професійні дії викладача, розвиток професійної

рефлексії в методичній роботі), особистісний (індивідуальні особливості пізнавальної, емоційно-вольової сфери, характеру особистості, які слугують основою вироблення особистого стилю викладача) компоненти [2, 42]. Г. Біктагірова доходить висновку щодо таких структурних компонентів педагогічної рефлексії вчителя: теоретико-методологічний (знання та вміння щодо забезпечення рефлексивної діяльності); мотиваційний (інтерес учителя до педагогічної рефлексії, що забезпечує процес самопізнання, самоаналізу, самореалізації та самокорекції); ціннісно-смисловий (усвідомлення вчителем цінності своєї особистості і своєї професійної діяльності, критичне осмислення своєї діяльності і діяльності колег); емоційно-чуттєвий (емоційне ставлення та оцінювання вчителем особливостей самого себе); процесуально-діяльнісний (здатність вчителя здійснювати варіативно рефлексивну діяльність: виділяти протиріччя; систематизувати проблемну ситуацію; проектувати свій саморозвиток); дослідницький (уміння творчо вирішувати дослідницькі завдання в педагогічній ситуації, прогнозувати можливі труднощі учнів, застосовувати на практиці отримані знання) [1, 17-18].

В аспекті започаткованого дослідження, зважаючи на специфіку професійної діяльності вчителів гуманітарних спеціальностей і їхні професійно значущі якості (відкритість до нестандартного мислення учнів, уміння приймати різні суперечливі думки, здатність бути толерантними та неупередженими; зорієнтованість на пізнання особистості учня, його внутрішнього світу та індивідуальних здібностей; особлива вага комунікативних та інтерактивних умінь; емоційна культура; здатність до встановлення контакту і розвитку комунікабельності; пошук нових способів здійснення професійної діяльності та ін.), виокремлюємо такі компоненти педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей: інтелектуальний, діяльнісний, особистісний, міжособистісний.

Зміст **інтелектуального компонента** педагогічної рефлексії розглядаємо у світлі уявлень про когнітивні процеси. Інтелектуальна рефлексія визначається як вміння суб'єкта оцінювати, виділяти, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією власні дії (В. Давидов). У формі інтелектуальної рефлексії людина осмислює предметності проблемної ситуації, що визначаються змістом завдання, і їх операціональні перетворення [10, 101].

Інтелектуальна рефлексія виявляється на рівні інтелектуального контролю. Вона пов'язана з усвідомленням власних інтелектуальних якостей, формуванням регулятивних розумових процесів і передбачає можливість довільного управління когнітивними ресурсами. Цей тип рефлексії,

за О. Самсоною, важливий для подолання проблем і труднощів, які виникають через невідповідність інтелектуальних стереотипів наявній ситуації. Її функція полягає в переосмисленні та перетворенні первісної моделі об'єкта в більш адекватну модель на основі нової інформації про нього [8], пошуку нестандартних рішень проблем і їх реалізації найбільш ефективним способом.

За змістом ситуацій, що підлягають рефлексії, і за процедурою самої рефлексії інтелектуальна рефлексія є «рефлексією рефлексії» (В. Метаєва). У цьому контексті важливим є усвідомлення вчителями гуманітарних спеціальностей сутності та володіння засобами розвитку професійної рефлексії, тобто усвідомлення рефлексії як професійно значущої якості вчителя; володіння змістом понять «рефлексія» і «педагогічна рефлексія»; знання сутності та структури професійної педагогічної рефлексії; обізнаність із методиками діагностики рівня розвитку рефлексії, методами індивідуального та колективного розвитку професійної педагогічної рефлексії і т. ін. Повнота й глибина знань вчителя про сутність рефлексії, її роль в особистісному і професійному розвитку людини становлять фундамент рефлексивних умінь. Предметом інтелектуальної педагогічної рефлексії вчителя гуманітарних спеціальностей виступають знання про об'єкти (зміст, методи, засоби, форми освітнього процесу з гуманітарних дисциплін, педагогічні технології, завдяки яким вони реалізуються) і способи оперування ними (знання гуманітарних дисциплін та методики їх навчання). Реалізація інтелектуального компоненту рефлексії забезпечується вмінням учителя визначати адекватність дібраної педагогічної технології завданням щодо гуманітарної освіти і розвитку школярів, оцінювати ефективність застосування педагогічної технології з погляду: 1) повноти, глибини й усвідомленості засвоєння учнями матеріалу з гуманітарних дисциплін; 2) психофізіологічних станів, що виникають в учнів на різних етапах освітнього процесу з гуманітарних дисциплін; 3) ступеня реалізації педагогічного потенціалу комплексу методів, засобів і організаційних форм для забезпечення гуманітарної освіти учнів.

**Діяльнісний компонент** педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей полягає в прагненні зрозуміти сутність педагогічних процесів і явищ, усвідомити закономірності перебігу педагогічної діяльності, правильно спланувати, організувати, оцінити і вчасно скоригувати свою роботу. Особливість цих дій – спрямованість на себе, вивчення рівня своєї педагогічної майстерності через усебічний аналіз діяльності, спрямованої на розв'язання завдань гуманітарної освіти школярів. Освітній процес як за змістом, так і за формами організації і проведення будується як процес розвитку.

Для визначення сутності діяльнісного компоненту педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей доцільно проаналізувати уявлення про структуру педагогічної діяльності. Згідно з Л. Мітіною, у ній виокремлюються три основні компоненти: 1. Педагогічні цілі і завдання. 2. Педагогічні засоби і способи вирішення поставлених завдань. 3. Аналіз і оцінка педагогічних дій. Відповідно до описаної структури педагогічної діяльності вчителя (мета – спосіб – результат), припускаємо, що вчитель повинен здійснювати рефлексію таких компонентів: 1) проектувально-конструктивних одиниць діяльності (цілі, завдання, плани та ін.); 2) організаційно-управлінських сторін діяльності (способи і форми педагогічної діяльності); 3) процесуально-результативних аспектів діяльності (результати і наслідки діяльності).

Рефлексивна діяльність при цьому реалізується шляхом виконання вчителем низки рефлексивних операцій і дій (аналіз, диференціація, порівняння, висловлення сумнів, висунення гіпотез, постановка питань (самому собі), уточнення, пошук причин явищ, отримання зворотної інформації тощо) та застосування системи рефлексивних умінь. Саме рефлексивні вміння розглядаємо як системотвірний чинник розвитку педагогічної рефлексії. Кожний структурний елемент педагогічної діяльності забезпечується відповідними рефлексивними вміннями. На етапі цілепокладання рефлексія педагогічної діяльності вчителя гуманітарних дисциплін передбачає застосування вмінь аналізувати попередній досвід і оцінювати правильність формулювання цілей і завдань стратегіям освіти, тактикам конкретного освітнього етапу і життєвим умовам; визначати підстави для діяльності; коригувати цілі згідно з ціннісними вимогами до діяльності. Рефлексія способів діяльності реалізується шляхом застосування таких рефлексивних умінь: бачити проблему й добирати ефективні методи і засоби педагогічної діяльності; прогнозувати і здійснювати покрокову організацію діяльності; враховувати особливості взаємодіючих суб'єктів і умов, у яких протікає педагогічна ситуація; організовувати рефлексивне управління освітнього процесу та ін. В аспекті результатів діяльності важливими для вчителя є вміння прогнозувати проміжні та кінцеві результати педагогічних дій; оцінювати значущість здійсненої педагогічної діяльності для досягнення тактичних цілей (уроку, теми, напряму освітньої діяльності тощо) і стратегічних цілей освіти; нести відповідальність за свою діяльність і т. ін.

Таким чином, діяльнісний компонент педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей полягає в умінні аналізувати, переосмислювати традиційні та інноваційні підходи до планування, здійснення і з'ясування ефективності педагогічної діяльності, а також об'єктивно оці-



нювати свою професійну підготовленість. Володіння цими вміннями важливе для вироблення вчителем індивідуального стилю педагогічної діяльності.

Вивчення **особистісного компоненту** рефлексії розширює уявлення про самосвідомість особистості, про можливості регулятивних механізмів особистісного зростання. Особистісна рефлексія розглядається як процес «переосмислення себе, диференціювання в кожному розвиненому та унікальному Я його різних підструктур: Я – фізичне тіло, Я – соціальна істота, Я – суб'єкт творчості та ін., а також інтеграція Я в неповторну цілісність» (І. Семенов, С. Степанов) [9]. Таким чином, результатом особистісної рефлексії вчителя виступає «образ Я» як узагальнена система його уявлень про себе, що утворюється як наслідок усвідомлення себе в трьох взаємодоповнювальних системах: педагогічної діяльності, педагогічного спілкування та особистісного розвитку. Здатність учителя аналізувати та оцінювати свої почуття, цінності, відносини, сильні та слабкі боки своєї особистості, ступінь їх відповідності професійним завданням педагога є важливим критерієм психологічної зрілості і чинником професійно-особистісного самовдосконалення.

Особистісний компонент педагогічної рефлексії вчителя гуманітарних спеціальностей відображає його схильність до рефлексування (прагнення самопізнання; здатність до оволодіння власними психоемоційними станами і поведінкою; здатність до саморегуляції і самоактуалізації) та спрямовує вчителя на застосування всіх відомих знань, способів і засобів розвитку власної професійної рефлексії; виявлення наполегливості і цілеспрямованості, залучення наявних вольових ресурсів в розвитку власної педагогічної рефлексії.

**Міжособистісний компонент** педагогічної рефлексії вчителя гуманітарних дисциплін визначає здатність до комунікації, взаємодії і співпраці, спроможність впливати на учнів і колег, прагнення й уміння подивитися на себе очима інших людей, оцінити себе з погляду інших і т. ін. Зазначений компонент охоплює вміння соціально-перцептивної, комунікативної та кооперативної рефлексії.

Соціально-перцептивну рефлексію розглядаємо як основу процесу пізнання вчителем суб'єктів педагогічної та професійної взаємодії. Вона полягає в переосмисленні педагогом уявлень і думок про учнів і колег, які в нього сформувалися у процесі спілкування і спільної діяльності, і реалізується через уміння висувати гіпотези про приховані цілі та мотиви поведінки іншої людини; передбачати її дії в певній ситуації; розкривати істотні суперечності особистості учня і визначати шляхи їх вирішення; аналізувати зміни особистості учня у зв'язку з умовами виховання; долати протиріччя між раніше

сформованою думкою про учня, колегу і новими фактами їхньої поведінки тощо. Істотним при цьому є прагнення педагога розібратися в істинних мотивах і причинах поведінки іншої людини. Ці прояви рефлексії в процесі пізнання вчителем учнів і колег здійснюються на тлі постійного самоаналізу і самоконтролю своєї думки про них і супроводжуються почуттям сумніву, прагненням проникнути в справжні причини і мотиви поведінки.

Кооперативна рефлексія реалізується в процесах спільної діяльності педагога та учнів і дозволяє проектувати колективну діяльність, узгоджувати спільні дії суб'єктів педагогічного середовища (І. Семенов, С. Степанов). Цей вид рефлексії необхідний у ситуаціях протиріччя раніше сформованих норм організації колективної взаємодії з умовами, які вимагають їх перетворення, і полягає в умінні вчителя оцінити самого себе як особистість і професіонала крізь призму взаємостосунків з колегами та учнівським колективом. Зазначене вміння, у свою чергу, тісно пов'язане з уміннями здійснювати діагностику рівня розвитку учнівського колективу; організовувати колективне цілепокладання; залучати учнів у спільну творчу діяльність; створювати сприятливі умови для розвитку їхніх особистостей; регулювати стосунки в колективі; формувати взаємну відповідальність і позитивні стосунки між учнями і т. ін.

Комунікативна рефлексія знаходить своє відображення в процесі педагогічного спілкування і полягає в усвідомленні вчителем того, як його сприймають, оцінюють, ставляться до нього інші («Я-очима інших»). Науковці (В. Агеев, Г. Андреева) зазначають, що рефлексія, яка здійснюється в процесі комунікації, являє собою своєрідний подвоєний процес дзеркальних відображень суб'єктами спілкування один одного, глибоке, послідовне взаємовідображення. Результатом комунікативної рефлексії вчителя є не просто знання чи розуміння учня, а розуміння самого себе через учня. Цей вид рефлексії є основою самокритичності педагога і дозволяє адекватно оцінити свої домагання та інші властивості. Комунікативна рефлексія вчителя впливає на формування його особистісної рефлексії, тобто на осмислення власної свідомості і своїх дій самопізнання. У свою чергу, особистісна рефлексія («Актуальне Я») як компонент професійного самопізнання, що спирається на комунікативну рефлексію («Рефлексивне Я»), робить значний вплив на регуляцію педагогічної діяльності. На основі взаємодії з іншими людьми, коли педагог намагається зрозуміти думки і дії іншого, оцінює себе очима іншого, він виявляється здатним рефлексивно ставитися до самого себе.

Таким чином, педагогічна рефлексія є механізмом професійного самовдосконалення і самоактуалізації, що виявляється в здатності вчителя займати аналітичну позицію щодо своєї професійної

діяльності і себе як її суб'єкта. Її сутність полягає в пізнанні педагогом себе як професіонала. Зважаючи на специфіку професійної діяльності вчителів гуманітарних спеціальностей і їхніх професійно значущих якостей (відкритість до нестандартного мислення учнів, вміння приймати різні суперечливі думки, бути толерантними та неупередженими; зорієнтованість на пізнання особистості учня, його внутрішнього світу та індивідуальних здібностей; особлива вага комунікативних та інтерактивних умінь; емоційна культура; здат-

ність до встановлення контакту і розвитку комунікабельності та ін.), було виокремлено та обґрунтовано такі компоненти педогогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей: інтелектуальний, діяльнісний, особистісний, міжособистісний. Подальшого дослідження потребують питання розробки діагностувального інструментарію щодо виявлення рівнів сформованості педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей, визначення і обґрунтування педагогічних умов її формування в умовах післядипломної освіти.

### Список використаних джерел

1. Биктагірова Г.Ф. Дидактические условия развития педагогической рефлексии учителя в процессе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г.Ф. Биктагірова. – Казань, 2004. – 21 с.
2. Деньга Н.М. Развитие профессиональной рефлексии преподавателей математических дисциплин у системы методической работы педагогического колледжа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н.М. Деньга. – Полтава, 2017. – 275 с.
3. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність : підручник (2-е вид., допов. і переробл.) / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
4. Ковалів Ж.В. Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ж.В. Ковалів. – Одеса, 2005. – 208 с.
5. Концепція гуманітарної освіти України. – К. : Генеза, 1997 – 14 с.
6. Падерно В.В. Формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В.В. Падерно. – Миколаїв, 2017. – 237 с.
7. Радишевська М.М. Формування інтерактивної компетентності учителів гуманітарних спеціальностей в умовах професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / М.М. Радишевська. – Житомир, 2015. – 306 с.
8. Самсонова О.А. Модель інтелектуального типу рефлексії / О.А. Самсонова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=8084>
9. Семенов І.Н. Проблемы психологического изучения рефлексии творчества / Семенов И.Н., Степанов С.Ю. // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 171-173.
10. Степанов С.Ю. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач / Степанов С.Ю., Семенов И.Н. // Вопросы психологии. – 1982. – № 1. – С. 36-42.
11. Стеценко І.А. Педагогіческая рефлексія: теорія і технологія розвитку : дис. ... док. пед. наук : 13.00.01 / І.А. Стеценко. – Таганрог, 2006. – 381 с.

### References

1. Byktagyrova G.F. (2004). Dydaktycheskye uslovyja razvytyja pedagogicheskoy refleksyy uchytelja v processe povyshenija kvalyfykacyu [Didactic conditions for the development of teacher's pedagogical reflection in the process of professional development]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kazan': Kazan'SU [in Russian].
2. Den'ga N.M. (2017). Rozvytok profesijnoi' refleksii' vykladachiv matematychnyh dyscyplin u systemi metodychnoi' roboty pedagogichnogo koledzhu [Development of professional reflection of teachers of mathematical disciplines in the system of methodical work of the pedagogical college]. *Candidate's thesis*. Poltava: PoltavaNPU [in Ukrainian].
3. Zjazjun I.A. Kramushhenko L.V., & Kryvonos I.F. (2004). Pedagogichna majsternist' [Pedagogical skills]. Kyiv: Vyshha shkola [in Ukrainian].
4. Kovaliv Zh.V. (2005) Formuvannja indyvidual'nogo stylju profesijnoi' dijnal'nosti majbutnih uchyteliv humanitarnyh dyscyplin [Formation of the individual style of professional activity of future teachers of humanitarian disciplines]. *Candidate's thesis*. Odesa: SUNPU [in Ukrainian].
5. Koncepcija humanitarnoi' osvity Ukrai'ny [The Concept of Humanitarian Education of Ukraine] (1997). – Kyiv: Geneza [in Ukrainian].
6. Paderno V.V. (2017). Formuvannja profesijnoi' identychnosti v majbutnih uchyteliv humanitarnyh dyscyplin [Formation of professional identity of future teachers of humanitarian disciplines]. *Candidate's thesis*. Mykolai'v: Mykolai'vNU [in Ukrainian].
7. Radyshevs'ka M.M. (2015). Formuvannja interaktyvnoi' kompetentnosti uchyteliv humanitarnyh special'nostej v umovah profesijnoi' pidgotovky [Formation of interactive competence of teachers of humanities in the conditions of professional training]. *Candidate's thesis*. Zhytomyr: ZhytomyrSU [in Ukrainian].
8. Samsonova O.A. (2012). Model' intellektual'nogo tipa refleksii [Model of intellectual type of reflection]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija – Modern problems of science and education*, 6. Retrieved from <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=8084> [in Russian].
9. Semenov I.N., & Stepanov S.Ju. (1985). Problemy psihologicheskogo izuchenija refleksii tvorchestva [Problems of psychological study of the reflection of creativity]. *Voprosy psihologii – Questions of Psychology*, 5, 171-173 [in Russian].
10. Stepanov S.Ju., & Semenov I.N. (1982). Problema formirovanija tipov refleksii v reshenii tvorcheskikh zadach [The problem of formation of types of reflection in solving creative tasks]. *Voprosy psihologii – Questions of Psychology*, 1, 36-42 [in Russian].
11. Stecenko I.A. (2006). Pedagogicheskaja refleksija: teorija i tehnologija razvitiya [Pedagogical reflection: theory and technology of development]. *Doctor's thesis*. Taganrog: TaganrogSPI [in Russian].

**Сенчина Н. Г. Содержание и структура педагогической рефлексии учителей гуманитарных специальностей**

*В статье на основе анализа специфики профессиональной деятельности учителей гуманитарных специальностей определено содержание, сущность и структуру их педагогической рефлексии. Педагогическая рефлексия трактуется как механизм профессионального самосовершенствования и самоактуализации, проявляющаяся в способности учителя занимать аналитическую позицию по отношению к своей профессиональной деятельности и к себе как ее субъекту. Выделены и обоснованы компоненты педагогической рефлексии учителей гуманитарных специальностей: интеллектуальный (связанный с осознанием собственных интеллектуальных качеств и управлением когнитивными ресурсами), деятельностный (направленный на изучение, анализ, переосмысление традиционных и инновационных подходов к планированию, осуществлению, оценке и коррекции собственной педагогической деятельности), личностный (содержащийся в определении «образа Я» как обобщенной системы представлений о себе), межличностный (заключающийся в осознании учителем того, как его воспринимают, оценивают, относятся к нему другие («Я-глазами других»)).*

*Ключевые слова:* учителя гуманитарных специальностей, педагогическая рефлексия, содержание, структура, интеллектуальный, деятельностный, личностный, межличностный компоненты.

**Senchina N. Content and structure of pedagogical reflection of teachers of the humanities**

*The relevance of the formation of reflection in pedagogical education is determined by the tendency to gradually replace the cognitively oriented (traditional) educational paradigm with the person-oriented (humanistic) one. Development of the reflection capacity helps teachers to find their individual style of professional activity, allows achieving an adequate professional and personal self-esteem, forms the ability to predict and analyze the results of their activity, and increases the level of their self-organization. Concept «reflection» in contemporary interpretations is viewed, as a form of theoretical activity of an individual that is directed at examining his/her own actions, feelings, and beliefs being the basis of activity. Pedagogical reflection is a type of professional reflection, but in the field of pedagogical activity. It is aimed at teacher's understanding own actions and beliefs in the field of professional activity and is the basis of personal and professional development. Pedagogical reflection performs analytical, control and constructive functions. They are aimed at analysis, correlation of personal and functional characteristics with the standard ones and, if necessary, correction the actions taken. Reflection is activated in case a teacher feels a difficulty or an obstacle in pedagogical activity. Components of pedagogical reflection of teachers of the humanities are highlighted and substantiated in the article: 1) intellectual component (related to teachers' awareness of their own intellectual qualities and self-management of cognitive resources); 2) activity component (aimed at studying, analyzing, rethinking of traditional and innovative approaches to planning, implementation, evaluation and correction of their own pedagogical activity); 3) personal component (aimed at determining «image of I» as a generalized system of ideas about oneself); 4) interpersonal component (refers to teachers' awareness of how they are perceived, evaluated, and treated by others («I in the eye of others»)).*

*Key words:* teachers of the humanities specialties, pedagogical reflection, content, structure, intellectual, activity, personal, interpersonal components.

Стаття надійшла до редколегії 19.02.2018

УДК 378.126

## Юрій СКИБА

доктор педагогічних наук, доцент,  
головний науковий співробітник відділу інтеграції вищої освіти і науки  
Інституту вищої освіти НАПН України, м. Київ, Україна  
e-mail: yuri\_skiba@ukr.net

### АНАЛІЗ ПОСАДОВИХ ВИМОГ АСИСТЕНТА КАФЕДРИ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ТА ДОБІР МЕТОДИКИ РОЗРОБЛЕННЯ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОГО ПРОФІЛЮ

*У статті подано результати порівняльного аналізу посадових вимог асистента кафедри закладів вищої освіти. Виявлено суттєві відмінності до посадових вимог асистента кафедри закладів вищої освіти та запропоновано методику створення його професійного профілю. Визначено можливості застосування професійного профілю, зокрема для визначення єдиних вимог до змісту та рівня його професійної компетентності; визначення та підтримки єдиних вимог до умов праці та якості професійної діяльності; проведення сертифікації, атестації професійної кваліфікації та результатів діяльності; розроблення стандартів вищої освіти; розроблення кваліфікаційних стандартів; розроблення програм підготовки та професійного розвитку.*

*Ключові слова: професійний стандарт, професійний профіль, професійні вимоги, посада, асистент кафедри, заклад вищої освіти.*

Приєднання України до Болонського процесу передбачає впровадження в систему освіти компетентнісного підходу який є основним методологічним інструментом оцінювання рівня підготовки майбутнього фахівця у країн Європейського Союзу. У цих країнах компетентності як набуті реалізаційні здатності особи до ефективної діяльності фіксують у професійних стандартах або професійних профілях, які є багатофункціональними нормативними документами, що відображають вимоги як до змісту, якості, умов професійної діяльності, так і до особистісних характеристик фахівця. Професійні стандарти і професійні профілі можуть бути критеріями оцінювання результативності професійної діяльності асистента кафедри, проте вони відсутні в Україні. Це унеможливує створення науково обґрунтованих уніфікованих посадових вимог до асистента кафедри закладу вищої освіти. Розв'язання означеної проблеми сприятиме насамперед визначенню чітких професійних вимог до посади асистента кафедри закладу вищої, мотивуванню його до професійного розвитку, що є доволі актуальним в умовах сьогодення.

Теоретичні основи розроблення професійних стандартів знайшли відображення у працях небагатьох науковців, зокрема: Н. Машукової (сутність і призначення професійних стандартів), Б. Белкова (особливості професійних і освітніх стандартів), Н. Новікової (зміст професійних стандартів), Є. Астахової, І. Драч, С. Калашнікової (особливості професійно-педагогічної діяльності викладача вищої освіти), В. Бахрушина (створення професійного стандарту педагога), О. Ко-

леснікової, С. Мельника (методологія створення професійних стандартів), В. Блінова, Л. Гребнева (роль професійних стандартів у проектуванні моделі професійної підготовки майбутнього спеціаліста).

Проте, проблема створення професійного профілю асистента кафедри закладу закладів вищої освіти залишилася поза увагою дослідників.

Мета дослідження – здійснити аналіз професійних вимог асистента кафедри закладу вищої освіти та запропонувати методику розроблення його професійного профілю.

На сьогодні в Україні, нажаль, не існує ні професійних стандартів, ні професійних профілів для науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти. Як зазначає Я. Бельмаз, «... така ситуація обумовлена низкою об'єктивних причин: по-перше, це відсутність стандартної спеціальної підготовки таких фахівців, і по-друге, розмаїттям професійних функцій наукового – педагогічного працівника закладу вищої освіти, які складно зафіксувати в офіційних документах у повному обсязі» [1, 23]. Тому нами здійснено порівняльний аналіз професійних вимог асистента кафедри закладу вищої освіти для встановлення переліку мінімальних компетентностей які можна використати при розробленні його професійного профілю. Визначені вимоги до знань, умінь, навичок, компетентностей і особистісних якостей асистента кафедри можуть базовими для розроблення професійних профілів і стандартів інших категорій науково-педагогічних працівників, їх індивідуальної траєкторії професійного і кар'єрного зростання тощо.

Вихідними освітніми нормативними документами у яких відображено професійно-кваліфікаційні вимоги до науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти є: Закон України «Про вищу освіту» [3], наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» [7], Класифікатор професій ДК 003:2010, затверджений наказом Держспоживстандарту України [4] та ін.

Водночас заклади вищої освіти орієнтуються на власні положення і посадові інструкції, що визначають посадові обов'язки науково-педагогіч-

них працівників, зокрема й асистента щодо основних функцій: знання предмета, рівень науково-дослідницької активності, методичної підготовленості. Для з'ясування існуючих посадових вимог до асистента кафедри закладу вищої освіти нами здійснено порівняльний аналіз його кваліфікаційних вимог і посадових знань, умінь визначених у Наказі МОН України (від 1 червня 2013 р., № 665) (Наказ...) [7] та посадових інструкціях Національного університету водного господарства та природокористування (НУВГП) [9], Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (НПУ) [8], Сумського державного університету (СДУ) (див. табл. 1).

**Таблиця 1 – Порівняльний аналіз змісту професійних вимог асистента кафедри різних закладів вищої освіти України**

	Наказ МОН України	НУВГП	НПУ	СДУ
Кваліфікаційні вимоги / компетентності	Повна вища освіта (магістр, спеціаліст). Без вимог до стажу роботи	Повна вища освіта (магістр, спеціаліст) або закінчила аспірантуру	Повна вища освіта (магістр, спеціаліст). Без вимог до стажу роботи	Повна вища освіта (магістр, спеціаліст). Без вимог до стажу роботи
1	2	3	4	5
<i>Вимоги до знань</i>				
<i>Знати</i>				
Законодавство та інші нормативно-правові акти України з питань вищої освіти	+		+	+
Галузеві освітні стандарти за відповідними програмами вищої освіти	+		+	+
Стратегічні напрями розвитку вищої освіти в Україні з урахуванням сучасних новітніх досягнень в освітній сфері Європейських країн	+		+	+
Теоретичні матеріали у відповідній освітній галузі науки	+		+	+
Правила застосування й експлуатації комп'ютерної техніки та периферійного оснащення	+		+	+
Основи екології, права, соціології	+		+	+
Оформлення прав інтелектуальної власності	+		+	+
Основні методи пошуку, збору, зберігання, обробки, надання, розповсюдження інформації, необхідної для здійснення науково-дослідної діяльності	+		+	+
Державну мову	+		+	+
Правила з охорони праці та пожежної безпеки		+		
Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», постанови, розпорядження, накази, методичні, нормативні та інші керівні матеріали, що стосуються навчально-виховного процесу і науково-дослідної діяльності кафедри		+		+
Наукові проблеми відповідних галузей		+		+
Педагогіку і психологію вищої школи		+		
Методи педагогічної діяльності		+		
Методику проведення всіх видів навчальних занять		+		
Основи інформатики та її використання у навчальному процесі		+		

Закінчення табл. 1

1	2	3	4	5
Основи планування, порядок ведення і подання навчальної, методичної та наукової документації		+		
Основи наукової організації праці		+		
Основні нормативні і методичні документи, які регламентують навчально-виховний процес та науково-дослідну діяльність		+		
Передовий досвід споріднених закладів (установ)		+		
<i>Вимоги до вмінь</i>				
<i>З навчальної роботи</i>				
Проводити:				
Лекції	+	+		+
Лабораторні роботи	+	+	+	+
Практичні роботи	+	+	+	+
Семінарські заняття	+	+		+
Контролювати навчальну і самостійну роботу студентів	+	+	+	+
Проводити індивідуальні навчальні заняття		+		
Проводити консультації		+		
<i>З науково-дослідницької роботи</i>				
Керувати курсовими роботами	+	+	+	+
Підвищувати професійний рівень, наукову кваліфікацію	+	+	+	+
Керувати науковою роботою студентів		+		
Виконувати науково-дослідницьку роботу кафедри		+		+
<i>З методичної роботи</i>				
Володіти методикою професійного навчання	+		+	
Розробляти методичні рекомендації		+		+
Здійснювати написання:				
підручників				+
навчальних посібників		+		+
<i>З вихованої роботи</i>				
Організовувати заходи	+			
Здійснювати профорієнтаційну роботу		+	+	
Проводити виховні бесіди зі студентами			+	
Інструктувати студентів з дотримання правил з охорони праця і пожежної безпеки	+		+	
Проведення профілактичної роботи щодо запобігання травматизму серед студентів				+

Як видно із табл. 1 вимоги до посади асистента кафедри мають суттєві відмінності у різних закладах вищої освіти. Встановлено, що загалом в НПУ та СМУ відповідають вимоги до знань визначених у Наказі... Проте, виявленні відмінності у вимогах до знань асистента кафедри, у порівнянні з Наказом..., у НУВРП, зокрема він повинен знати Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», постанови, розпорядження, накази, методичні, нормативні та інші керівні матеріали, що стосуються навчально-виховного процесу і науково-дослідної діяльності кафедри; основи планування, порядок ведення і подання навчальної, методичної та наукової документації; основні нормативні і методичні документи, які регламентують навчально-

виховний процес та науково-дослідну діяльність; передовий досвід споріднених закладів (установ).

Аналіз навчальної роботи засвідчив, що в усіх університетах посадовими вимогами асистента передбачено проведення лабораторних і практичних занять, здійснення контролю навчальної і самостійної роботи, водночас в НУВГП додатковими вимогами є проведення індивідуальних навчальних занять та консультації. Варто зазначити, що в усіх університетах, за винятком НПУ, передбачено проведення асистентом лекційних занять. Проте, на наше переконання, проведення лекції має бути тільки у вимогах до посад доцента і професора.

Порівняльний аналіз вимог до науково-дослідницьких компетентностей дав змогу встановити, що усіх закладах вищої освіти асистент повинен бути готовий до керівництва курсовими

роботами студентів та підвищувати професійний рівень і наукову кваліфікацію. Виконувати науково-дослідницьку роботу кафедри передбачено у вимогах до посади асистента у НУВГП і СДУ, а керувати науковою роботою студентів – тільки НУВГП.

Порівнюючи вимоги до вмінь з методичної роботи асистента кафедри, встановлено, що в СМУ він володіти вміннями написання навчальних посібників і підручників, в НУВГП – навчальних посібників. Вважаємо, що написання посібників повинно бути передбачено у вимогах до посади доцента, а підручників – професора.

Здійснений аналіз та виявлені неузгодженості у професійних вимогах до посади асистента кафедри закладу вищої освіти дає підстави стверджувати, про необхідність розроблення професійних профілів і стандартів науково-педагогічних працівників.

Про доцільність розроблення професійних профілів науково-педагогічних працівників свідчать і результати SWOT-аналізу викладацької діяльності здійснені І. Сорокою, зокрема оцінюючи можливості розвитку професійних навичок, реалізації творчого потенціалу, перепідготовка викладачів, можливості реалізації планів і кар'єрного зростання у процесі професійної діяльності автором встановлено: «...можливості реалізувати творчий потенціал «абсолютно вірно» зазначена у відповідях 33,3% опитаних, подальшого навчання – 31,7%, розвивати професійні навички – 26,7%, кар'єрного зростання – 6,7% респондентів. Нарешті, реалізувати свої плани можуть 35% опитаних викладачів ВНЗ» [10, 391]. Як видно із результатів опитування, в середньому тільки третя частина респондентів засвідчила бажання до професійного розвитку і кар'єрного зростання. На нашу думку, відношення до кар'єрного зростання і професійного розвитку науково-педагогічних працівників полягає у їх вмотивованості та ставленні до кар'єри як до сукупності багатьох кар'єрних циклів динамічного походження, що забезпечують реалізації особистісних мотивів у процесі професійної діяльності.

Крім того, вважаємо, що у створюваному професійному профілі асистента кафедри повинні бути враховані «...компетентності такі як: комплексне розв'язання проблем; критичне мислення; креативність; уміння управляти людьми; взаємодія з людьми; емоційний інтелект; уміння формувати власну думку та приймати рішення; орієнтація на клієнтів; уміння вести переговори; гнучкість розуму (вміння швидко переключатися з однієї думки на іншу), що визначені експертами на Міжнародному економічному форумі в Давосі (2016), [Цит. за 2].

Одним із ключових завдань у створенні професійного профілю і стандарту асистента кафедри закладу вищої освіти є визначення методології його розроблення.

Значну роботу із обґрунтування теоретичних основ створення професійних стандартів проведено колективом науковців під керівництвом С. Мельника. Авторами визначено загальні вимоги до розроблення професійного стандарту, а саме [6]: «...орієнтир на перспективні, перш за все, інноваційні для країни, види трудової (професійної) діяльності, професії, професійні назви робіт та посади; відповідність останнім вимогам технологічного розвитку, організаційній культурі та потребам виду економічної (трудова, професійної) діяльності; конкретизація поточної ефективної трудової (професійної) діяльності, підтвердженої представницькою вибіркою кращих у своїй професійній сфері роботодавців та інших експертів; рівне, неупереджене ставлення до виробничих та соціально-трудова інтересів працівників чи їх професійних груп (профілів); чітке та зрозуміле тлумачення основних термінів та понять».

Нині існують різні підходи до методики створення професійних стандартів і профілів (див. табл. 2).

Як свідчить аналіз табл. 2 розробники пропонують використовувати дещо відмінні методики при створенні професійних стандартів і профілів. У підходах які запропоновані групою розробників профстандартів компанії СКМ значна увага надається узгодженню проекту професійного стандарту із зацікавленими підприємствами, компаніями галузі і роботодавцями. С. Мельник та ін. у підходах до розроблення професійного стандарту акцент здійснюють на виявленні трудових функцій, визначення та опису одиниць професійного стандарту, визначення критеріїв виконання вимог одиниці професійного стандарту (основної трудової функції) та проведенні кваліфікованої експертизи проекту професійного стандарту в галузевому розрізі.

Вважаємо, що запропоновані авторами методики можна адаптувати та використати для розроблення професійного стандарту і профілю асистента кафедри закладу вищої освіти, зокрема: створення робочої групи; навчання членів робочої групи методології розроблення професійного профілю; збір нормативної документації, що регламентує діяльність в професії; встановлення основних принципів функціонального аналізу трудових процесів; виділення трудових функцій в професії; визначення вимог до рівня компетентності; формування проекту професійного профілю; експертиза

**Таблиця 2 – Порівняльний методики створення професійних стандартів і профілів для фахівців різних галузей господарства(за [5], [6])**

№ п\п	Розробники	
	Група фахівців компанії СКМ	Група фахівців під керівництвом Мельник С.
Етапи		
1	Вибір професії	
2		Збір інформації, необхідної для розроблення професійного стандарту
3		Підготовка та вивчення програми заповнення професійного стандарту й інструментарію (анкет для опитування працівників підприємства, форм і таблиць для одержання необхідної інформації тощо);
4	Формування робочої групи	Створення робочої групи
5	Навчання членів робочої групи методології розроблення профстандартів	Організація навчання для працівників-експертів та ознайомлення з особливостями користування матеріалами й формами та основами й принципами функціонального аналізу трудових процесів та визначення вимог до рівня кваліфікації
6		Визначення відповідальних за терміни та якість проведення аналізу функцій професійної діяльності
7	Збір нормативної документації, що регламентує діяльність в професії	
8	Проведення функціонального аналізу, виділення трудових функцій в професії	Виявлення трудових функцій, визначення та опису одиниць професійного стандарту, необхідних знань, умінь та навичок, визначення критеріїв виконання вимог одиниці професійного стандарту (основної трудової функції) та ін.
9	Узгодження виокремлених трудових функцій із виробничими експертами; визначення знань, умінь і навичок, необхідних для виконання трудових функцій	
10	Узгодження виокремлених знань, умінь і навичок із виробничими експертами; формування проекту професійного стандарту	Розгляд результатів функціонального аналізу та макету професійного стандарту
11	Узгодження проекту професійного стандарту із зацікавленими підприємствами компанії	
12	Узгодження проекту професійного стандарту із зацікавленими підприємствами галузі	Експертиза проекту професійного стандарту в галузевому (за видом економічної діяльності) розрізі та подальше його доопрацювання
13	Валідація проекту професійного стандарту в комісії з професійних стандартів Федерації роботодавців України	
14	Затвердження професійного стандарту галузевими радами Федерації роботодавців України	Затвердження професійного стандарту відповідно до встановленої процедури

проекту професійного профілю; узгодження проекту професійного профілю із стейкхолдерами; затвердження професійного профілю відповідно до встановленої процедури.

Професійний стандарт і профіль посади асистента кафедри закладу вищої освіти можуть застосовуватися для: визначення єдиних вимог до змісту та рівня його професійної компетентності; визначення та підтримки єдиних вимог до умов праці та якості професійної діяльності; проведення сертифікації, атестації професійної кваліфікації та результатів діяльності; розроблення стандартів вищої освіти; розроблення кваліфікаційних

стандартів; розроблення програм підготовки та професійного розвитку тощо.

Завдяки професійному стандарту і профілю претендент на посаду асистента кафедри отримує чітке розуміння того, якими знаннями, вміннями, навичками, компетентностями та особистісними якостями і цінностями вони мають володіти, щоб отримати бажану посаду.

Висновки і перспективи досліджень. Проведений порівняльний аналіз посадових вимог асистента кафедри закладів вищої освіти дав змогу виявити істотні відмінності щодо знань, умінь, навичок, компетентностей та цінностей якими



мають володіти претенденти на цю посаду. Запропонована методика створення професійного профілю асистента кафедри закладу вищої освіти уніфікує вимоги до претендента на посаду, а розроблення і його впровадження сприятиме задоволення потреб держави у кваліфікованих науково-педагогічних працівниках; підвищенню ви-

мог до якості їх підготовки; підвищенню їхньої мотивації до професійного розвитку через навчання самоосвіту.

Подальшого дослідження потребують питання розроблення професійних профілів інших категорій науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти.

### Список використаних джерел

1. Бельмаз Я. Використання британського й американського досвіду в професійному розвитку викладачів вищої школи України / Я. Бельмаз // Гуманізація навчально-виховного процес. – Слов'янськ, 2011. – Спецвип. 7. – С. 23–33.
2. Єрмоленко А.Б. Сучасні вимоги та можливості післядипломної освіти України в контексті розвитку освіти дорослих / А.Б. Єрмоленко // Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих : історія, теорія, технології: зб. матеріалів II-ї Всеукр. Інтернет-конференції 28 квітня 2017 р. м. Київ / редкол.: В.В. Сидоренко, М.І. Скрипник, Я.Л. Швень. – К.: ЦППО, 2017. – 424 с.
3. Закон України «Про вищу освіту»: чинне законодавство: (офіційний текст) [Електронний ресурс]. – К.: Паливода А.В., 2014. – 20 с. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18
4. Класифікатор професій ДК 003:2010, затверджений наказом Держспоживстандарту України та ін. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://buhgalter911.com/uk/spravochniki/klassifikatory/statisticheskie-klassifikatory/klasifikator-profesiy-kp-950586.html>
5. Колеснікова О. Розробка профстандартів. Проект «Паспорт професії» / О.Л. Колеснікова. – Презентаційні матеріали. [in Russian].
6. Мельник С.В. Методичні рекомендації щодо розроблення професійних стандартів за компетентнісний підходом / С.В. Мельник, В.Д. Матросов, Т.О. Сташків, Т.В. Косухіна. – Луганськ, [Б. в], 2012. – 56 с.
7. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» від 01 червня 2013 р. № 655 [Електронний ресурс] – Режим доступу: [nuph.edu.ua/wp-content/uploads/2015](http://nuph.edu.ua/wp-content/uploads/2015).
8. Положення про кафедру Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова [Електронний ресурс]. – 2013. – Режим доступу: <http://pru.edu.ua/>
9. Положення про кафедру університету Національного університету водного господарства та природокористування: наказ від 08 лютого 2013 р, № 74 [Електронний ресурс] – 2013. – Режим доступу: <http://nuwm.edu.ua/struktturni-pidrozdili/navchalno-metodichnij-viddil/nacionalnij-universitet-vodnogho-ghospodarstva-ta-prirodokoristuvannja>
10. Сорока І.А. SWOT-аналіз викладацької діяльності у ВНЗ / І.А. Сорока // Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф., Київ, 28 жовтня 2016 р. / за заг.ред. В. В. Олійника. – К.: УМО НАПН України, 2016. – С. 389–391.

### References

1. Belmaz, Ya. (2011). Vykorystannia brytanskoho y amerykanskooho dosvidu v profesiinomomu rozvytku vykladachiv vyshchoi shkoly Ukrainy [Use of British and American experience in the professional development of teachers of higher education in Ukraine]. Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protses. Sloviansk. [in Ukrainian]
2. Iermolenko, A.B. (2017) Suchasni vymohy ta mozhlyvosti pislidyplomnoi osvity Ukrainy v konteksti rozvytku osvity doroslykh Profesiyni rozvytok fakhivtsiv u systemi osvity doroslykh : istoriia, teoriia, tekhnolohii [Modern requirements and opportunities for postgraduate education in Ukraine in the context of adult education development]. Kiev: TsIPPO, 424 s. [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu»: chynne zakonodavstvo : (ofitsiyni tekst) (2014) [ Law of Ukraine «On Higher Education»]. Retrieved from <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].
4. Klasyfikator profesii DK 003:2010, zatverdzhenyi nakazom Derzhspozhyvstandartu Ukrainy ta in. [Classifier of professions DK 003: 2010]. Retrieved from <https://buhgalter911.com/uk/spravochniki/klassifikatory/statisticheskie-klassifikatory/klasifikator-profesiy-kp-950586.html>
5. Kolesnikova, O. (2016) Razrabotka profstandartov. Proekt «Pasport profesyy» [Development of professional standards. Passport of Profession Project]. Prezentatsiini materialy.
6. S.V. Melnyk, V.D. Matrosov, T.O. Stashkiv, T.V. Kosukhina. (2012). Metodichni rekomendatsii shchodo rozroblennia profesiinykh standartiv za kompetentnisnyi pidkhodom [Methodical recommendations on the development of professional standards according to the competence approach]. Luhansk, 56 [in Ukrainian].
7. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy «Pro zatverdzhennia kvalifikatsiinykh kharakterystyk profesii (posad) pedahohichnykh ta naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv navchalnykh zakladiv» vid 01 chervnia 2013 r. № 655/ Rezhym dostupu : [nuph.edu.ua/wp-content/uploads/2015](http://nuph.edu.ua/wp-content/uploads/2015). [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine « On approval of qualification characteristics of professions (positions) of teaching and academic teaching staff in educational establishments» dated June 1, 2013 № 655] [in Ukrainian].
8. Polozhennia pro kafedru Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P.Drahomanova (2013). [Department regulations of the National Pedagogical Dragomanov University]. Retrieved from : <http://pru.edu.ua/> [in Ukrainian].
9. Polozhennia pro kafedru universytetu Natsionalnoho universytetu vodnoho gospodarstva ta pryrodokorystuvannia: nakaz vid 08 liutoho 2013 r, № 74 (2013). – Retrieved from : <http://nuwm.edu.ua/struktturni-pidrozdili/navchalno-metodichnij-viddil/nacionalnij-universitet-vodnogho-ghospodarstva-ta-prirodokoristuvannja> [Department regulations of the National University of Water Management and Nature Resources] [in Ukrainian].
10. Soroka, I.A. (2016) SWOT-analiz vykladatskoi diialnosti u VNZ [SWOT analysis of teaching activities at universities] . K. : UMO NAPN Ukrainy. [in Ukrainian].

**Скиба Ю. А. Анализ должностных требований ассистента кафедры высших учебных заведений Украины и методика разработки его профессионального профиля**

*В статье проанализированы должностные требования ассистента кафедры высших учебных заведений. Выявлены существенные различия в требованиях к квалификации, знаниям, умениям, навыкам и компетентностям ассистента кафедры высших учебных заведений. Предложена методика создания профессионального профиля ассистента кафедры высшего учебного заведения. Определены возможности использования профессионального профиля для определения единых требований к содержанию и уровня его профессиональной компетентности; определения и поддержания единых требований к условиям труда и качества профессиональной деятельности; проведение сертификации, аттестации профессиональной квалификации и результатов деятельности; разработки стандартов высшего образования; разработка квалификационных стандартов; разработка программ подготовки и профессионального развития.*

*Ключевые слова: профессиональный стандарт, профессиональный профиль, должностные требования, должность, ассистент кафедры, учреждение высшего образования.*

**Skyba Yu. Analysis of the job requirements of the assistant lecturer of the department of higher educational institutions of Ukraine and the methodology for developing his or her professional profile**

*The official requirements of the assistant lecturer of the department of higher education institutions are under consideration in the present article. Significant differences in the requirements for qualifications, knowledge, skills, skills and competencies of the assistant lecturer of the department of higher education institutions are highlighted. The methodology of creating a professional profile of the assistant lecturer of the department of higher education institution is suggested. It includes the following: the creation of a working group, the training of the members of the working group to use the methodology of creating a professional profile; collection of normative documents regulating professional activity; the identification of basic professional specifications; definition of requirements for competence; formation of a professional profile project as well as examination of the project professional profile; coordination of the professional profile project with the stakeholders; approval of a professional profile according to the established procedure. The possibilities of using a professional profile for determining unified requirements to the content and level of his or her professional competence; determination and maintenance of unified requirements for working conditions and the quality of professional activity; conducting certification, review of professional qualifications and results of activity; development of higher education standards; development of qualification standards; development of training and professional development programs are determined.*

*Keywords: professional standard, professional profile, job requirements, position, assistant lecturer of the department, institution of higher education.*

Стаття надійшла до редколегії 16.12.2017

УДК 37.036 (018.26)

**Ірина СЛЯТІНА**

*кандидат педагогічних наук,  
концертмейстер кафедри музичного мистецтва  
Миколаївського національного університету  
імені В.О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна  
e-mail: yuriyshef@rambler.ru*

## **ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ ВИХОВАНOSTІ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ**

*Дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні сутності музично-естетичної вихованості учнів та експериментальній діагностиці музично-естетичного виховання учнів підліткового віку в загальноосвітніх школах.*

*Наголошено на необхідності вивчення сучасного стану та особливостей музично-естетичного виховання учнів підліткового віку. Зазначено, що музично-естетичне виховання учнів підліткового віку має певні особливості, зумовлені зовнішніми і внутрішніми чинниками впливу на цей процес. Підлітки виявляють ціннісне ставлення до музичного мистецтва, прагнуть знайти в ньому відповідь на питання, які їх хвилюють, беруть участь у музично-творчій діяльності. Водночас їх музично-естетичний досвід має переважно мозаїчний характер, що не сприяє встановленню та подальшому розвитку духовно-практичного зв'язку учнів з цінностями музичного мистецтва.*

*Ключові слова: музично-естетична вихованість, естетичне виховання, музична культура, учні підліткового віку.*

На сьогоднішній день проблема рівню музично-естетичної вихованості учнів підліткового віку в загальноосвітніх школах посідає дуже важливе місце, адже певна робота, проведена вчителями під час навчально-виховного процесу повинна показувати гідний результат і в подальшому вдосконалюватися. Але, на жаль не завжди культура та вихованість учнів, зокрема підліткового віку, досягає навіть середнього рівня. Звичайно, це залежить не тільки від вчителів – учні та їхні батьки також повинні докладати неабияких зусиль, щоб вдосконалити цей процес.

Основою музично-естетичної вихованості є комплексний системно-функціональний підхід, в якому дане поняття стає цілісною відокремленою частиною загальної художньої культури людини. При роботі з учнями підліткового віку структура музичної культури набуває певних особливостей, що спираються і на вікові відмінності учнів-підлітків.

Важливими компонентами музично-естетичної культури є інформаційний, емоційний та комунікативний компоненти, які сприяють напізнання та осягнення музичних образів, розвиток відношення особистості до естетичних цінностей та спілкування індивіда з музичними творами. Усі три компоненти несуть в собі сутність музично-естетичного виховання як багатогранного та доволі складного процесу. Особливо це відчувається у ситуації, пов'язаної з музично-естетичним вихованням підлітків та залученням їх до системи культурних цінностей. Експериментальні дані,

отримані Г.Кондратенко та О. Рідкоус засвідчують, що лише 30-50% опитаних батьків відмічають роль гуманістичних цінностей сім'ї. На думку вчених «не завжди сім'я має можливість (бажання, уміння) приділити потрібну увагу дітям. Не завжди належним чином використовується освітньо-виховний потенціал мистецтва, народної творчості (тільки 30–40% сімей залучені до них і оцінюють свою сім'ю як культурну), не в пошані мудра література, добрі традиції (дуже обмежені їх форми) і т.д.» [2, 82]

Проблемою рівня музично-естетичної вихованості учнів підліткового віку в контексті теорії та практики виховання школярів займалися такі видатні педагоги-музикознавці як Ю. Алієв, Б. Астаф'єв, О. Апраксина, В. Верховинець, Н. Ветлугіна, Н. Гродзенська, Н. Гузій, Н. Коваленко, К. Тарасова, та інші. Досліджували питання виховання естетичної культури школярів В. Бутенко, В. Дряпіка, І. Зязюн, Н. Миропольська, Л. Масол; формування естетичної культури особистості С. Мельничук, Т. Танько, Ф. Колеса, М. Леонтович, С. Людкевич, Т. Овчиннікова, Г. Падалка, М. Румер, Я. Степовий, К. Стеценко, Ю. Юцевич та ін.

Саме тому мета нашого дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні сутності музично-естетичної вихованості учнів та експериментальній діагностиці музично-естетичного виховання учнів підліткового віку.

Теоретичне обґрунтування змісту педагогічного забезпечення музично-естетичного виховання підлітків в умовах взаємодії школи і сім'ї має

важливе значення, дозволяє свідомо реагувати на існуючі процеси, які є в системі естетико-виховної роботи школи і сім'ї, спонукає до практичного розв'язання вказаної проблеми. Як зазначає Т. Кравченко, «успіх взаємодії сім'ї та школи, її конструктивний характер, а отже, позитивний вплив на виховання дитини значною мірою залежить від стосунків, які складаються між учителями і батьками учня. Адже контакт двох вихователів – батьків і педагогів – крок до взаєморозуміння, до набуття довіри, обміну духовними й емоційними цінностями, засвоєння педагогічного досвіду, знань які вчитель і батьки передають один одному. Школа і сім'я мають єдину «виховну територію» і байдужість або зневага хоча б однієї із сторін негативно позначаються на функціонування складових педагогічного трикутника батьки – дитина – вчителі, гальмують належний розвиток і формування дитячої особистості» [4, 83].

Водночас важливо зауважити, що розв'язані на теоретичному рівні проблеми та прийняті висновки потребують належної експериментальної перевірки та з'ясування того, наскільки вони спроможні забезпечити якісні показники музично-естетичної вихованості підлітків та підготовку учнів до активного діалогу з цінностями музично-естетичної культури.

Усвідомлення важливості цього завдання спонукало нас до формульованого експерименту, який проводився упродовж 2011–2016 рр., головною метою якого була перевірка на практиці ефективності запропонованого нами педагогічного забезпечення музично-естетичного виховання учнів підліткового віку в умовах взаємодії школи та сім'ї. Для досягнення зазначеної мети потрібно було вирішити завдання, які передбачали: визначення змісту формульованого експерименту, його проведення в системі взаємодії загальноосвітньої школи та батьківської громадськості, а також підведення підсумків та аналіз результатів виконаної експериментальної роботи.

Для послідовного вирішення основних завдань формульованого експерименту виділено такі його етапи, як підготовчий, основний та підсумковий. Виконані на кожному етапі завдання мали конкретний характер, що дозволило реалізувати на практиці відповідні педагогічні дії за активної співпраці вчителів та батьків, спонукати учнів підліткового віку до встановлення плідного діалогу з цінностями музичного мистецтва та естетичної культури.

Виділення підготовчого етапу формульованого експерименту пов'язане з необхідністю проведення підготовчої роботи, зміст якої полягав у визначенні рівнів музично-естетичної вихованос-

ті учнів, експериментальної й контрольної груп; укладенні необхідних для експериментальної роботи методичних матеріалів та рекомендацій; ознайомленні учасників експерименту (вчителів, класних керівників, батьків) з метою, завданнями, змістом та умовами його проведення.

Зазначимо, що для оцінки ефективності передбачуваних педагогічних дій під час експерименту необхідно було з'ясувати рівні музично-естетичної вихованості учнів підліткового віку. Для цього виділено дві групи: контрольну (86 учнів) та експериментальну (82 учня). Отримання даних щодо рівнів музично-естетичної вихованості учнів, які ввійшли до цих груп, зумовлено необхідністю їх порівняння та з'ясування можливої різниці та відмінностей, що стосувалися розвитку естетичних якостей. Для прийняття відповідних рішень з цього питання учням контрольної та експериментальної груп були запропоновані анкети, тести, які дозволили з'ясувати їх ставлення до музичного мистецтва, інформованість у сфері музично-естетичної культури, а також можливості освоєння музичних творів [6]

За ціннісно-орієнтаційним критерієм з'ясовано рівні музично-естетичної вихованості підлітків, залучених до контрольної та експериментальної груп. Отримані нами дані дозволили зазначити, що у рівнях вихованості учнів контрольної та експериментальної груп не було помітної різниці. За показниками ціннісно-орієнтаційного критерію з'ясовано, що як в контрольній, так і експериментальній групі значним був відсоток учнів з низьким рівнем (відповідно 65,0% та 64,6%). Середній рівень музично-естетичної вихованості засвідчили 24,5% учнів в контрольній групі та 23,2% учнів в експериментальній групі. Кількість учнів з високим рівнем музично-естетичної вихованості як в контрольній, так і в експериментальній групі (відповідно 10,5% та 12,2%) була незначною. Серед учнів підліткового віку, в обох групах домінував інтерес до формальних аспектів музичного мистецтва, підлітки не цікавилися питаннями, що стосуються художньої виразності музичних творів, їх ціннісне ставлення було дуже рідко пов'язане з прагненням взаємодіяти з мистецтвом як естетичним явищем.

За кількісними показниками та їх співвідношенням результати контрольної та експериментальної груп не мали суттєвої різниці. Характерним було те, що значний відсоток підлітків, залучених до контрольної та експериментальної груп (відповідно 70,9% та 70,7%) характеризувався низькими показниками музично-естетичної вихованості. 23,3% учнів контрольної групи та 22,0% учнів експериментальної груп мали середній рівень музично-

естетичної вихованості і лише незначна частина підлітків (відповідно 5,8% та 7,3%) з числа опитаних в контрольній та експериментальній групі характеризувалася показниками високого рівня. Результати діагностування засвідчили, що як в контрольній, так і в експериментальній групі учні мали переважно обмежені знання музичного мистецтва. Значна частина підлітків мала лише знання окремих музичних творів і поверхово була поінформована щодо жанрових особливостей та видів музичного мистецтва.

Результати діагностування учнів контрольної та експериментальної груп були близькими і характеризувалися тим, що переважали учні з низьким рівнем музично-естетичної вихованості (60,5% в контрольній групі та 62,2% - в експериментальній групі). Показники середнього рівні мали 27,9% учнів в контрольній групі та 25,6% - в експериментальній. Не виявлено суттєвої різниці в учнів з високим рівнем вихованості. Встановлено, що в контрольній групі було таких учнів 11,6% в експериментальній - 12,2%. В контрольній та експериментальній групі домінували учні, підготовлені переважно до сприймання творів музичного мистецтва, значно менше було підлітків, які були спроможні самостійно оцінювати та виконувати твори музичного мистецтва.

Результати на початку формувального експерименту засвідчили рівень музично-естетичної вихованості учнів контрольної та експериментальної груп з урахуванням окремих критеріїв. При цьому важливо було узагальнити ці дані і визначити середній показник рівнів музично-естетичної вихованості підлітків в сукупності таких критеріїв, як: ціннісно-орієнтаційний, інформаційно-змістовний та діяльнісно-процесуальний.

Узагальнені дані дозволити зробити висновок, що між учнями контрольної та експериментальної груп на початку формувального експерименту не було суттєвої різниці щодо музично-естетичної вихованості. В обох групах значний відсоток підлітків мали низький рівень вихованості за всіма критеріями (відповідно 65,5% та 65,8%). При цьому значно меншим був відсоток учнів в обох групах, які характеризувалися середнім рівнем музично-естетичної вихованості (відповідно 25,2% та 23,6% учнів). Лише незначна частина учнів обох груп продемонструвала якості, які відповідали показникам високого рівня вихованості (відповідно 9,3% та 10,6% учнів). Це дозволило констатувати, що на початку формувального експерименту кількісні та якісні параметри музично-естетичної вихованості учнів контрольної та експериментальної груп були близькими, що відкривало можливість їх порівнювати, співс-

тавляти і визначати як відправну основу експериментальної роботи.

Необхідність основного етапу формувального експерименту зумовлена логікою експериментальної роботи, яка полягала у тому, щоб втілити на практиці зміст педагогічного забезпечення музично-естетичного виховання учнів за умови активної співпраці школи і сім'ї. Отже, важливо було не лише теоретично обґрунтувати основні положення та вимоги до вказаного процесу та його педагогічного забезпечення, але й здійснити конкретні дії, пов'язані із залученням підлітків до світу прекрасного в музичному мистецтві. У процесі основного етапу формувального експерименту ми прагнули привернути увагу вчителів та батьків до актуальних питань музично-естетичного виховання учнів. Найкращим способом це зробити ми вважали вивчення існуючого в сім'ях досвіду та поширення перед батьками сімейних традицій музично-естетичного виховання підлітків. З цією метою вчителями, класними керівниками була проведена пошукова робота, присвячена сімейному досвіду музично-естетичного виховання учнів, а також організовано заходи, присвячені поширенню сімейних традицій залучення підлітків до музично-естетичних цінностей. Співпрацюючи з батьками у зазначеному напрямку вчителі школи та класні керівники прагнули дослідити, вивчити, узагальнити та популяризувати сімейні традиції музично-естетичного виховання, зокрема: сімейні традиції естетичного виховання учнів засобами етнопісенної творчості; сімейні традиції залучення учнів до народного музикування та гри на музичних інструментах; сімейні традиції розвитку естетичних якостей учнів засобами музичного мистецтва; сімейні традиції підтримки музично-творчого розвитку підлітків.

Необхідність підсумкового етапу формувального експерименту експериментальної роботи зумовлена тим, що наші педагогічні рішення та дії були спрямовані на досягнення якісних результатів музично-естетичного виховання учнів підліткового віку в умовах взаємодії школи і сім'ї. Для аналізу та оцінки того, що відбулося під впливом запропонованих нами педагогічних дій, потрібні порівняння, узагальнення та визначення відповідного змісту, з'ясування кількісних та якісних показників, що характеризують рівень музично-естетичної вихованості учнів. Саме тому підсумковий стан формувального експерименту передбачав вирішення таких питань, як: визначення рівнів музично-естетичної вихованості учнів підліткового віку, віднесених до контрольної та експериментальної груп; аналіз динаміки змін, що відбулися в музично-естетичній вихованості

учнів протягом формуального експерименту; оцінка та ідентифікація ефективності педагогічного забезпечення музично-естетичного виховання учнів підліткового віку в умовах взаємодії школи і сім'ї.

Після виконання програми основного стану формуального експерименту виникла необхідність визначення рівнів музично-естетичної вихованості учнів підліткового віку, які були залучені до контрольної та експериментальної груп. Для отримання необхідних даних нами проведено пи-

сьоме та усне опитування учнів, їх анкетування та тестування, вивчено характер зв'язку підлітків з музичним мистецтвом, результати музично-виконавської та культуротворчої діяльності. При цьому були ураховані такі критерії музично-естетичної вихованості учнів, як ціннісно-орієнтовний, інформаційно-змістовий та діяльно-процесуальний. Кількісні та якісні аспекти музично-естетичної вихованості учнів, віднесених до контрольної та експериментальної груп зазначено нижче.

№	Рівні музично-естетичної вихованості учнів підліткового віку	Експериментальна група (82 учня)				Динаміка	Контрольна група (86 учнів)				Динаміка
		На початку експерименту		Після завершення експерименту			Констатувальний зріз		Контрольний зріз		
		осіб	%	осіб	%		осіб	%	осіб	%	
1	Високий рівень	10	12,8	29	35,4	+23,2	9	10,5	11	12,8	+2,3
2	Середній рівень	19	23,2	47	57,3	+34,1	21	24,5	24	27,9	+3,4
3	Низький рівень	53	64,0	6	7,3	-57,3	56	65,0	51	59,3	-5,7

Аналіз даних, отриманих на початку формуального експерименту та після його завершення, дозволив зазначити, що відбулися певні зміни щодо музично-естетичної вихованості учнів. Результати формуального експерименту підтвердили ефективність педагогічного забезпечення, пов'язаного з актуалізацією питань музично-естетичного виховання підлітків в умовах взаємодії школи і сім'ї. Запропонована нами тематика консультацій та педагогічних конференцій спонукала вчителів та батьків до розгляду та вирішення на практиці актуальних питань музично-естетичного виховання учнів. Кількісні показники, отримані на початку та після завершення формуального експерименту засвідчили зміни, які

відбулися в учнів і які стосувалися їх ставлення до музичного мистецтва.

Отже, результати формуального експерименту дозволяють зазначити, що запропоноване нами педагогічне забезпечення музично-естетичного виховання учнів підліткового віку в умовах взаємодії школи і сім'ї є ефективним. Воно спроможне зосередити увагу вчителів та батьків на актуальних питаннях музично-естетичного виховання учнів; використати естетико-виховні можливості сімейного досвіду щодо залучення учнів до музично-естетичних цінностей; спонукати батьків до організації шкільних музично-вихованих заходів; залучити необхідні форми музично-естетичної освіти та виховання в умовах школи і сім'ї.

### Список використаних джерел

- Бех І.Д. Виховний простір у розвитку особистості. Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології: [зб. наук. праць] Черкаси, 2012. Т.1. С. 56-67.
- Кондратенко Г.М., Рідкоус О.В. В. Сухомлинський про виховання моральних цінностей сім'ї і проблеми сім'ї сьогодення / Національна програма виховання дітей і молоді в Україні: стан та перспективи: [матеріали Всеукр. наук. – прак. конф. 15-17 травня 2003 р.]. Херсон, 2003. С. 77-83.
- Концепція гуманітарного розвитку України на період до 2020 року (Проект). Київ: НАН України, 2012. 58 с.
- Кравченко Т.В. Школа і сім'я: проблеми взаємодії / Національна програма виховання дітей і молоді в Україні: стан та перспективи: матеріали Всеукр. наук. – прак. конф. 15-17 травня 2003 р. Херсон, 2003. С. 83-87.
- Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка: підручник. К.: Знання-Прес, 2003. 418 с.
- Слятина І.О. Основні напрями взаємодії школи і сім'ї в музично-естетичному вихованні підлітків / Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки: збірник наукових праць / за ред. проф. Тетяни Степанової. № 1 (56), лютий 2017. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. С. 136-140.

### References

- Bekh I.D. Vykhovnyi prostir u rozvytku osobystosti. Pedagogika vyshchoi shkoly: metodolohiia, teoriia, tekhnolohii: [zb. nauk. prats] Cherkasy, 2012. T.1. S. 56-67.
- Kondratenko H.M., Ridkous O.V. V. Sukhomlynskyi pro vykhovannia moralnykh tsinnosti simi i problemy simi sohoden- nia / Natsionalna prohrama vykhovannia ditei i molodi v Ukraini: stan ta perspektyvy: [materialy Vseukr. nauk. – prak. konf. 15-17 travnia 2003 r.]. Kherson, 2003. S. 77-83.

3. Kontseptsiia humanitarnoho rozvytku Ukrainy na period do 2020 roku (Proekt). Kyiv: NAN Ukrainy, 2012. 58 s.
4. Kravchenko T.V. Shkola i simia: problemy vzaiemodii / Natsionalna prohrama vykhovannia ditei i molodi v Ukraini: stan ta perspektyvy: materialy Vseukr. nauk. – prak. konf. 15-17 travnia 2003 r. Kherson, 2003. S. 83-87.
5. Kuzminskyi A. I., Omelianenko V. L. Pedagogika : pidruchnyk. K. : Znannia-Pres, 2003. 418 s.
6. Sliatina I.O. Osnovni napriamy vzaiemodii shkoly i simi v muzychno-estetychnomu vykhovanni pidlitkiv / Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.O. Sukhomlynskooho. Pedagogichni nauky : zbirnyk naukovykh prats / za red. prof. Tetiany Stepanovoi. № 1 (56), liutyi 2017. Mykolaiv : MNU imeni V. O. Sukhomlynskooho, 2017. S. 136-140.

**Слятина И. А. Исследование уровня музыкально-эстетической воспитанности учащихся подросткового возраста**

*Исследование заключается в теоретическом обосновании сущности музыкально-эстетической воспитанности учащихся и экспериментальной диагностике музыкально-эстетического воспитания подростков в общеобразовательных школах.*

*Отмечена необходимость изучения современного состояния и особенностей музыкально-эстетического воспитания учеников. Отмечено, что музыкально-эстетическое воспитание учащихся подросткового возраста имеет определенные особенности, обусловленные внешними и внутренними факторами влияния на этот процесс. Подростки проявляют ценностное отношение к музыкальному искусству, стремятся найти в нем ответ на вопросы, которые их волнуют, участвуют в музыкально-творческой деятельности. В то же время их музыкально-эстетический опыт имеет преимущественно мозаичный характер, что не способствует установлению и дальнейшему развитию духовно-практического связи учащихся с ценностями музыкального искусства.*

*Ключевые слова: музыкально-эстетическая воспитанность, эстетическое воспитание, музыкальная культура, ученики подросткового возраста.*

**Slyatina I. Study of the level of musical and aesthetic educatedness of the adolescent students**

*The research is based on theoretical substantiation of the essence of musical and aesthetic education of students and experimental diagnostics of musical and aesthetic education of adolescent students in secondary schools.*

*It's emphasized on the need to study the current state and features of musical and aesthetic education of adolescent students. It's noted that the musical and aesthetic education of adolescent students has certain features, determined by external and internal factors of influence on this process. Adolescents show a valuable attitude to musical art, seek to find the answer to questions that concern them, participate in musical and creative activities. At the same time, their musical and aesthetic experience is mainly mosaic, which does not contribute to the establishment and further development of the spiritual and practical communication of students with the values of musical art.*

*According to the results of the experiment, the levels of musical and aesthetic education of adolescent students are determined; It is noted that the students of the middle classes are prepared in different ways to interrelate with the musical and aesthetic values. Much of the adolescents have insufficient experience in learning of music art, they feel difficulties in establishing a fruitful dialogue with the manifestations of beauty in the field of musical-performing practice.*

*Consequently, the results of forming experiment allow to mark that is offered by us pedagogical providing of musical and aesthetic education of adolescent students in the conditions of cooperation of school and family is effective. It is able to focus teachers and parents on topical issues of musical and aesthetic education of students; to use the aesthetic and educational opportunities of family experience in attracting students to musical and aesthetic values; to encourage parents to organize school music events; to attract the necessary forms of musical and aesthetic education and education in the conditions of school and family.*

*Key words: musical and aesthetic education, aesthetic education, musical culture, adolescent students.*

Стаття надійшла до редколегії 31.01.2018

УДК 378.147: 373.3

**Юлія СОКОЛОВА**

*аспірант кафедри педагогіки і методики  
технологічної та професійної освіти  
ДВНЗ «Донбаського державного педагогічного університету»,  
м. Слов'янськ, Україна  
e-mail:katasonova20111991@gmail.com*

## **СТРУКТУРУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

*Технології дистанційного навчання висувають підвищені вимоги до професійно-значущих якостей особистості вчителя початкової школи та готовності до самовдосконалення. У статті автор дає визначення дефініції «готовність», аналізуючи наукову психолого-педагогічну літературу. Оскільки структура готовності вирізняється складністю та багатоаспектністю, наведено стислий огляд основних компонентів готовності у наукових виданнях. Спираючись на останні, автор виокремлює три компоненти готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування засобів дистанційного навчання: мотиваційний, когнітивний, операційний. Забезпечення розвитку кожного з означених компонентів створює внутрішні ознаки сформованої професійної готовності майбутнього педагога початкової школи до ефективного впровадження засобів дистанційного навчання.*

*Ключові слова: дистанційне навчання; готовність; компоненти готовності; готовність майбутніх учителів початкових класів до застосування засобів дистанційного навчання.*

Дистанційна форма навчання та її засоби є важливими чинниками реформування вищої освіти України. Необхідність перебудови освітнього процесу у вищій школі призвели до впровадження нових освітніх стандартів вищої професійної освіти, які характеризуються підвищеною увагою до самостійної роботи студентів, перепідготовки фахівців і опанування додаткової спеціалізації. В свою чергу, це вимагає від викладачів розробки відповідних навчально-методичних матеріалів, які б спонукали студентів до самостійного здобуття знань.

Такі тенденції неминуче призводять до появи освітніх курсів, орієнтованих на вільний пошук навчальних матеріалів у світовому інформаційному просторі, що виховує вміння аналізувати, порівнювати, нестандартно та творчо мислити. В умовах інформатизації в навчальних закладах створюються необхідні передумови до виховання в студентів потреби в самостійній пізнавальній діяльності, застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій в освітніх цілях і у майбутній професійній діяльності.

Згідно з Законом України «Про освіту» [7], перебудова системи освіти нового покоління розпочинається з реформи початкової ланки освіти, що потребує висунення нових вимог до майбутнього вчителя початкової школи під час підготовки висококваліфікованих компетентних учителів у педагогічному вищому навчальному закладі, а

саме необхідність формування їхньої готовності до розроблення нових видів, форм, методів та інструментів навчання, зокрема засобів дистанційного навчання та активного застосування в своїй професійній діяльності інформаційно-комунікаційних технологій навчання.

Тож актуальність формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до застосування засобів дистанційного навчання неzapе- речна, оскільки реформа сучасної української школи вимагає підготовки вчителя, який вільно володіє інформаційними технологіями, має сформовану інформаційно-цифрову компетентність, як ключову серед комплексу компетентностей, властивих вчителю Нової української школи.

Слід зазначити, що психологічний феномен готовності став предметом досліджень багатьох науковців (М. Дьяченко, Л. Кандибович, В. Крутецкий, В. Моляко, Р. Немов, Д. Узнадзе та ін.). Проблеми готовності до педагогічної діяльності розглядалися С. Акимовим, А. Деркачем, І. Дичківською, К. Дурай-Новаковою, В. Сластьоніним та ін. Готовністю до роботи в початковій школі займалися такі науковці як: О. Івлєв, Я. Коломинський, О. Муковіз, Е. Панько, О. Хомич, І. Шапошнікова та ін.

Сучасна наукова література містить певні напрацювання про склад, критерії, функціональні можливості готовності особистості до певного виду діяльності як психічного феномена і як мети



її становлення. Готовність особистості до виконання соціальних функцій в суспільстві визначається сукупністю груп якостей або аспектів особистості: змістовно-процесуального, морального, мотиваційно-цільового, орієнтовно-професійного.

За останні роки проведено багато досліджень з проблем формування готовності та її компонентів. Слід зазначити, що в психологічній і педагогічній науці немає єдиного підходу щодо розгляду феномена «готовність», його структурування, кількості компонентів, їх назви та характеристики.

Отже, завданнями даної статті є аналіз психологічної та науково-педагогічної літератури й визначення загальної дефініції «готовності майбутніх вчителів до використання засобів дистанційного навчання», виокремлення її специфічних компонентів з метою подальшого дослідження, в якому ми зможемо виділити ознаки сформованості психолого-педагогічної готовності майбутніх вчителів початкових класів до використання засобів дистанційного навчання у професійній діяльності.

Перш ніж визначити компоненти готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування засобів дистанційного навчання, вважаємо за доцільне розкрити загальне поняття «готовність».

Ознайомлення з науковими дослідженнями вчених засвідчує досить глибоке наукове осмислення феномена готовності, проте дозволяє відзначити відсутність єдиного підходу до його розуміння. Так, укладачі «Психологічного словника» поняття «готовність» трактують у трьох аспектах, як: 1) озброєність знаннями, вміннями, навичками; 2) готовність до екстреної реалізації наявної програми дій; 3) згоду, рішучість до будь-якої дії [12,58].

Дослідник Д. Узнадзе визначає готовність, як «установку особистості до здійснення певної діяльності, спрямованої на задоволення актуальної потреби», акцентуючи мотиваційну складову цієї діяльності [14, 72].

На думку В. Крутецького, готовність до навчання – це синтез властивостей особистості та її цілеспрямоване вираження [8,107].

Р. Немов виділяє три складові «готовності до навчання» у школі:

1. Особистісно-мотиваційна готовність. Вона виявляється у потребі в знаннях, вміннях, самовдосконаленні, досягненні навчальних успіхів, у взаємодії з суспільством, працездатності, адекватної самооцінки і оптимального рівня домагань.

2. Інтелектуально-пізнавальна готовність – розвиток під час навчання основних психічних процесів сприйняття, уваги, уваги, пам'яті, мислен-

ня та мови за параметрами довільності, опосередкованості.

3. Практична готовність – розвиненість практичної діяльності учня з матеріальними предметами, включаючи засоби навчання [11, 343–344].

У своїх наукових дослідженнях В. Сластьонін визначає готовність до педагогічної діяльності як особливий психічний стан, який характеризується наявністю у суб'єкта структури певних дій і постійної спрямованості свідомості на їх виконання. Відповідно до позиції дослідника, професійно-педагогічна готовність – це складний синтез взаємопов'язаних структурних компонентів [13].

Виходячи із загальнонаукового тлумачення готовності до педагогічної діяльності, зокрема на визначення В. Сластьоніна, можемо надати власне розуміння *готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування засобів дистанційного навчання* – це сполучення мотивів учителя з практичними знаннями, вміннями та навичками, спрямованими на використання засобів дистанційного навчання у викладанні дисциплін початкової школи, на якому ґрунтуватиметься наше подальше дослідження.

Вивчення психологічних та науково-педагогічних праць показало, що вітчизняні та зарубіжні вчені виокремлюють у структурі готовності до педагогічної діяльності різні компоненти, оскільки ця структура вирізняється складністю та багатоаспектністю.

В. Сластьоніну структурі готовності виділяє психологічний (сформована спрямованість на педагогічну діяльність, установка на роботу в школі); науково-теоретичний (наявність необхідного обсягу педагогічних, психологічних, соціальних знань, необхідних для компетентної педагогічної діяльності); практичний (наявність сформованих на належному рівні професійних знань і умінь); психофізіологічний (наявність відповідних передумов для оволодіння педагогічною діяльністю, сформованість професійно значущих якостей); фізичний компонент (відповідність стану здоров'я та фізичного розвитку вимогам педагогічної діяльності та професійної працездатності) [13, 78].

В. Моляко [9] стверджує, що психологічна готовність включає в себе, з одного боку, запас професійних знань, умінь і навичок, з іншої, особистісні риси (педагогічні здібності, мислення, увага, моральний потенціал особистості тощо), які забезпечують успішне виконання професійних функцій. Структура психологічної готовності до педагогічної діяльності, на думку науковця, включає мотиваційний, орієнтаційний, пізнавально-оперативний, емоційно-вольовий, психофізіологічний, оцінюючий компоненти.

К. Дурай-Новакова [5] у структурі професійної готовності фахівця виділила п'ять компонентів: мотиваційний (професійно значущі потреби, інтереси і мотиви педагогічної діяльності); орієнтаційно-пізнавально-оціночний (знання й уявлення про зміст професії, способи вирішення професійно-педагогічних завдань); емоційно-вольовий (почуття відповідальності за результати педагогічної діяльності, самоконтроль, уміння керувати діями, з яких складається виконання професійних обов'язків); операційно-дієвий (актуалізація професійних знань, умінь, навичок і професійно значущих якостей особистості, адаптація до вимог і до умов педагогічної діяльності); установчоповедінковий (налаштування на сумлінну працю).

М. Дьяченко і Л. Кандибович у структурі професійної готовності вчителя також виокремлюють п'ять компонентів: мотиваційний (професійні установки, інтереси, прагнення займатися педагогічною роботою), орієнтаційний (ціннісно-професійні орієнтації, основою яких є професійна етика, професійно-педагогічні ідеали, погляди, принципи, переконання), операційний (професійна спрямованість уваги, уявлень, сприймання, пам'яті, педагогічне мислення, педагогічні здібності, знання, дії, операції й заходи, необхідні для успішного здійснення професійної діяльності), вольовий (почуття, вольові процеси, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності педагога) і оцінний (передбачає самооцінку своєї професійної підготовленості та відповідність процесу розв'язання професійних завдань оптимальному педагогічному зразку). Їх сформованість має забезпечувати належний рівень готовності до вирішення професійно-педагогічних завдань [6].

Структурування професійної готовності вчителя К. Дурай-Новаковою, М. Дьяченко та Л. Кандибович вирізняється наявністю вольового компоненту, пов'язаного з відповідальністю вчителя за результати педагогічної діяльності, що особливо актуально в умовах віддаленого дистанційного навчання, форми й методи якого лише починають широко впроваджуватися в практичну діяльність вчителів початкової школи.

А. Деркач у дослідженні проблеми готовності до професійної діяльності, визначає готовність як цілісний прояв усіх сторін особистості, виділяючи пізнавальні, емоційні та мотиваційні компоненти [2].

Найбільш узагальнено та стисло розглянув структуру готовності І. Шалаєв. Він виокремив три її рівні: особистісний (мотиваційний, морально-психологічний), теоретичний й технологічний (операційно-діяльнісний) [15].

Слід звернути увагу на працю І. Дичківської, яка розглядає готовність до інноваційної педагогічної діяльності і диференціює мотиваційний (виражає усвідомлене ставлення педагога до інноваційних технологій та їх ролі у розв'язанні актуальних проблем педагогічної освіти), когнітивний (об'єднує сукупність знань педагога про суть і специфіку інноваційних педагогічних технологій, їх види та ознаки, а також комплекс умінь і навичок із застосування інноваційних педагогічних технологій у структурі власної професійної діяльності), креативний (реалізується в оригінальному розв'язанні педагогічних завдань, в імпровізації, експромті), рефлексивний (характеризує пізнання й аналіз педагогом явищ власної свідомості та діяльності) компоненти [4]. Особливої уваги, на нашу думку, заслуговує креативний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності, що набуває актуальності в умовах дистанційного навчання

С. Акимов, вивчаючи готовність бакалаврів до науково-дослідницької діяльності, визначає її як системну особистісну характеристику, що включає наступні компоненти: мотиваційний (пізнавальний інтерес, мотив досягнень у дослідницькій діяльності), науково-теоретичний (формування тезауруса дослідницької діяльності), практичний (формування дослідницьких умінь), психологічний (формування ставлення до науково-дослідницької діяльності; творчих якостей особистості студента) [1, 78].

Підводячи підсумки огляду структури готовності до педагогічної діяльності, відзначимо стабільну наявність мотиваційного, когнітивного та діяльнісного (операційного) компонентів, до яких додаються вольовий (К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко та Л. Кандибович), психофізіологічний та оцінюючий (В. Моляко), креативний та рефлексивний (І. Дичківська).

Узагальнений огляд тлумачення дефініції готовності до різних видів педагогічної діяльності та її структурних компонентів наведений у таблиці 1.

Тож, структуруючи готовність майбутніх учителів початкових класів до застосування засобів дистанційного навчання, будемо спиратися на три ключові компоненти: мотиваційний, когнітивний та операційний. Це співпадає з думкою О. Муковоза [10, 103], який досліджує різні аспекти впровадження дистанційного навчання у підготовку вчителів початкової школи.

Зазначимо, що змістове наповнення структурних компонентів готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування засобів дистанційного навчання впливає із специфіки

діяльності вчителя початкової школи, із особливостей роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями, специфіки дистанційного навчання загалом і в початковій школі зокрема. Тому слід схарактеризувати контент цих компонентів:

- мотиваційний (пізнавальна мотивація як каталізатор процесу навчання, що сприяє пошуку нових ідей в опануванні теорією і технологією дистанційного навчання, оволодінню новими знаннями, вміннями й навичками);
- когнітивний (професійні психолого-педагогічні та методичні знання, що доповнені знаннями особливостей розроблення й застосування засобів дистанційного навчання);

- операційний (організація практичної навчально-пізнавальної діяльності школярів з використанням засобів дистанційного навчання)

Унаочнимо структуру готовності майбутніх вчителів початкової школи до застосування засобів дистанційного навчання на рисунку (рис. 1).

Дані компоненти враховують специфіку сучасної системи освіти, особливості дистанційного навчання школярів та дозволяють забезпечити цілісність формування готовності до дистанційного навчання вчителів початкових класів.

Важливу роль у формуванні мотиваційного компоненту відіграє діапазон цілей, що варіюється від найближчих цілей (засвоєння певної теми

**Таблиця 1 – Узагальнений огляд тлумачення дефініції готовності до різних видів педагогічної діяльності та її компонентів**

Автор	Визначення дефініції «готовність»	Компоненти готовності
В. Сластьонін, [13]	Особливий психічний стан, який характеризується наявністю у суб'єкта структури певних дій і постійної спрямованості свідомості на їх виконання	1. Психологічний. 2. Науково-теоретичний. 3. Практичний. 4. Психофізіологічний. 5. Фізичний
К. Дурай-Новакова, [5, 78]	Складне структурне утворення, основою якого є позитивні установки, мотиви і усвідомлення цінності педагогічної праці. До складу готовності дослідниця включає комплекс професійно-педагогічних знань, навичок і умінь, а також певний досвід їх застосування на практиці	1. Мотиваційний 2. Орієнтаційно-пізнавально-оцінювальний. 3. Емоційно-вольовий. 4. Операційно-дієвий. 5. Установчо-поведінковий
І. Дичківська, [4; 3]	Особистісне утворення, яке опосередковує залежність між ефективністю діяльності педагога і його спрямованістю на вдосконалення свого професійного рівня	1. Мотиваційний. 2. Когнітивний. 3. Креативний. 4. Рефлексивний
М. Дьяченко і Л. Кандилович, [6, 335]	Психічний стан, що є виразом сукупності інтелектуальних, мотиваційних і вольових сторін психіки	1. Мотиваційний. 2. Орієнтаційний. 3. Операційний. 4. Вольовий. 5. Ціннісний
В. Моляко, [9]	Складне особистісне утворення, багаторівнева і багатопланова система якостей і властивостей особистості, які в своїй сукупності дозволяють певному суб'єкту ефективно виконувати конкретну діяльність	1. Мотиваційний. 2. Орієнтаційний. 3. Пізнавально-оперативний. 4. Емоційно-вольовий. 5. Психофізіологічний. 6. Оцінюючий
А. Деркач, [2]	Цілісне поєднання всіх сторін особистості – пізнавальної, емоційної, мотиваційної	1. Пізнавальний. 2. Емоційний. 3. Мотиваційний
І. Шалаєв, [15]	Істотна характеристика людини як особистості	1. Особистісний. 2. Теоретичний. 3. Технологічний
С. Акимов, [1, 78]	Системна особистісна характеристика	1. Мотиваційний. 2. Науково-теоретичний. 3. Практичний 4. Психологічний
О. Муковіз, [10, 103]	Функціонально-сміслові зв'язки між професійними установками, переконаннями і діяльністю, між інтелектуальним, емоційно-вольовим і психофізичним компонентами в структурі педагогічної професійності	1. Мотиваційний. 2. Когнітивний. 3. Операційний

навчальної програми) до віддалених (вміння виконувати професійну діяльність). У нашому випадку найближчі цілі – це виконання певних завдань, що виховують особисті якості; віддаленою метою, яка є значно вагомішою за найближчі цілі, буде – формування позитивного ставлення майбутнього вчителя початкової школи до системи дистанційного навчання. Усвідомлення вчителем найближчих та віддалених цілей свідчить про сформованість у нього мотиваційного компоненту готовності, що в свою чергу спонукає фахівця до самовдосконалення, самоосвіти й використання засобів дистанційного навчання у вирішенні професійних завдань.

Мотиваційний компонент пов'язаний з сукупністю стійких мотивів та цілей, що направляють діяльність студента на потребу в оновленні і вдосконаленні своєї компетентності в області дистанційної освіти. Даний компонент проявляється в позитивному ставленні до професії, пізнавальній самостійності, а також передбачає інтерес і потреби в організації та управлінні дистанційним навчанням. У процесі навчання здійснюється багатогранний розвиток майбутнього вчителя початкової школи. В першу чергу, це розвиток потребно-мотиваційної області за рахунок усвідомлення професійної необхідності володіти сучасними інформаційно-комунікаційними засобами.

Когнітивний компонент готовності до застосування засобів дистанційного навчання має на увазі сукупність знань педагога про суть і специфіку дистанційних технологій, їх види та можливості, а також комплекс умінь і навичок впроваджувати останні, як допоміжні засоби у педагогіч-

ний процес. Даний компонент формується у процесі пізнавальної діяльності, характеризується обсягом, шириною, глибиною та системністю знань, а також стилем мислення та сформованістю умінь і навичок педагога.

Реалізація когнітивного компонента особистісної готовності педагога до застосування засобів дистанційного навчання у професійній діяльності означає для нього необхідність професійно самовизначитись, тобто усвідомити норми, модель своєї професії і відповідно оцінити свої можливості, знання та уміння у роботі з інформаційно-комунікаційними технологіями.

Операційний компонент готовності вчителя початкових класів являє собою комплекс умінь створювати й застосовувати засоби дистанційного навчання у початковій школі, оцінювати навчальні досягнення учнів, поєднуючи різні форми та види оцінок і враховуючи особистісні, вікові та фізіологічні особливості дітей молодшого шкільного віку. Процес формування готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування засобів дистанційного навчання вважатиметься ефективним за умов забезпечення операційного компоненту шляхом поетапного формування уміння майбутніх учителів володіти інформаційно-комунікаційними технологіями.

Усі три компоненти готовності до педагогічної діяльності пов'язані між собою, зміни в одному з них впливають на зміни в іншому. Реалізація і поєднання означених компонентів створює внутрішні ознаки сформованої професійної готовності педагога.

Мотиваційний компонент	Когнітивний компонент	Операційний компонент
<ul style="list-style-type: none"> <li>• стійкі мотиви та цілі, напрямлені на потребу в оновленні і вдосконаленні компетентності в області дистанційної освіти;</li> <li>• позитивне ставлення до професії;</li> <li>• пізнавальна самостійність;</li> <li>• інтерес і потреби в організації та управлінні дистанційним навчанням.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• знання про суть і специфіку дистанційних технологій, їх види та можливості;</li> <li>• комплекс умінь і навичок впроваджувати дистанційні технології, як допоміжні засоби у педагогічний процес;</li> <li>• оцінка своїх можливостей, знань та умінь у роботі з інформаційно-комунікаційними технологіями.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• комплекс умінь оцінювати навчальні досягнення учнів з урахуванням вікових та фізіологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку;</li> <li>• уміння майбутніх учителів володіти інформаційно-комунікаційними технологіями.</li> </ul>

Рисунок 1 – Структура готовності майбутніх вчителів початкової школи до застосування засобів дистанційного навчання

З огляду психологічної та науково-педагогічної літератури можна зробити висновок, що різні визначення готовності діяльності не є суперечливими, а радше взаємодоповнюючими. Те ж саме можна сказати й про диференціацію компонентів готовності, які кожен автор трактує по своєму. Усе це ще раз доводить складність і багатогранність феномена готовності.

Розвиток і застосування дистанційних технологій навчання істотно змінює професійно-педагогічну діяльність вчителя початкових класів і вимагає від нього готовності до ефективного ви-

користання інформаційно-комунікаційних технологій з метою організації дистанційного навчання. Для дистанційного навчання в системі підготовки майбутніх вчителів початкової школи існує своя варіація специфічних компонентів готовності: мотиваційний, когнітивний та операційний.

Професійно-педагогічна діяльність вчителя початкової школи, що використовує засоби дистанційного навчання, представляється нам складною сукупністю спеціальних умінь і навичок в області сучасних комп'ютерних технологій.

### Список використаних джерел

1. Акимов С. С. Готовность бакалавров технологического образования к научно-исследовательской деятельности. Информационные технологии в образовании : VIII открытая научно-практическая конференция студентов и аспирантов. М.: Издательство СПбГУИТМО, 2005. 85 с.
2. Деркач А. А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. М. : РАУ, 1993. 32 с.
3. Дичківська І. М. Основи педагогічної інноватики: навч. посіб. Рівне: Зелент., 2001. с. 44
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. К.: Академвидав, 2004. с. 122-127.
5. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности. Доктор наук. М. 1983. с. 198-215.
6. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологическая проблема готовности к деятельности. Минск: БГУ, 1976. с. 172-181.
7. Закон України про освіту від 05.09.2017 року No 2145-19 [Електронний ресурс]. Режим доступу : URL:<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
8. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников : книга для учителей и классных руководителей. Москва : Просвещение, 1976. 303 с.
9. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці. Київ : Знання, 1989. 50 с.
10. Муковіз О. П. Теоретичні та методичні засади дистанційного навчання у системі неперервної освіти вчителів початкової школи [Текст] : автореф. дис... док. пед. наук: 13.00.04. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (м. Умань). Умань, 2017. 42 с.
11. Немов Р. С. Книга 2 : Психология образования : Психология : учебник для студентов высших педагогических учебных заведений : в 3 книгах. Москва : Владос, 2005. 606 с.
12. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. М.: Педагогика, 1983. 448 с.
13. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. М.: Изд. центр «Академия», 2002. 576 с.
14. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. М. : Наука, 1966. 450 с.
15. Шалаев В. М. Диференційний підхід до удосконалення професійної готовності курсантів ВНЗ МВС України на заняттях зі спеціальної фізичної підготовки. Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. № 21. 2002. с. 74-82

### References

1. Akimov, S. S. (2005). Gotovnost bakalavrov tehnologicheskogo obrazovaniya k nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nosti [Readiness of bachelors of technological education for research activities]. Moscow: Informatsionnyie tehnologii v obrazovanii : VIII otkryitaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya studentov i aspirantov. Izdatel'stvo SPbGUITMO [in Russian].
2. Derkach, A. A. (1993). Akmeologiya: puti dostizheniya vershin professionalizma [Acmeology: the way to achieve the peaks of professionalism]. Moskva: RAU [in Russian].
3. Dychkivs'ka, I. M. (2001). Osnovy pedahohichnoyi innovatyky [Fundamentals of pedagogical innovation]. Rivne: Zelent [in Ukrainian].
4. Dychkivs'ka, I. M. (2004). Innovatsiyni pedahohichni tekhnolohiyi [Innovative pedagogical technologies]. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
5. Duray-Novakova, K. M. (1983). Formirovanie professional'noy gotovnosti studentov k pedagogicheskoy deyatel'nosti. Doktor nauk [Formation of professional readiness of students for pedagogical activity. Ph.D]. Moscow [in Russian].
6. Dyachenko, M. I., & Kandybovich, L. A. (1976). Psihologicheskaya problema gotovnosti k deyatel'nosti [The psychological problem of readiness for action]. Minsk: BGU [in Russian].
7. Zakon Ukrainy pro osvitu vid 05.09.2017 roku No c [Law of Ukraine on education from 05.09.2017 No 05.09.2017]. Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
8. Krutetskiy, V. A. (1976). Psihologiya obucheniya i vospitaniya shkolnikov [Psychology of education and upbringing of school children]. Moscow : Prosveschenie [in Russian].
9. Molyako, V. O. (1989). Psykholohichna hotovnist' do tvorchoyi pratsi [Psychological Preparedness for Creativity] Kyiv: Znannya [in Ukrainian].
10. Mukoviz, O. P. (2017). Teoretychni ta metodychni zasady dystantsiynoho navchannya u systemi neperervnoyi osvity vchyteliv pochatkovoyi shkoly [Theoretical and methodological principles of distance learning in the system of continuous education of primary school teachers]. Uman: Umans'kyu derzhavnyu pedahohichnyu universytet imeni Pavla Tychyyny [in Ukrainian].

11. Nemov, R. S. (2005) *Kniga 2 : Psihologiya obrazovaniya : Psihologiya* [Psychology of Education: Psychology]. Moskva: Vldos [in Russian].
12. Davyidov, V. V., Zaporozhets, A. V., & Lomov B. F. (1983) *Psihologicheskiy slovar* [Psychological dictionary]. Moskva: Pedagogika [in Russian].
13. Slastenin, V. A., Isaev I F., & Shiyanov E. N (2002). *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow: Akademiya [in Russian].
14. Uznadze, D. N. (1966) *Psihologicheskie issledovaniya* [Psychological research]. Moscow: Nauka [in Russian].
15. Shalayev, V. M. (2002). *Dyferentsiynyy pidkhdid do udoskonalennya profesynoyi hotovnosti kursantiv VNZ MVS Ukrayiny na zanyattyakh zi spetsial'noyi fizychnoyi pidhotovky* [Differential approach to improving the professional readiness of high school students of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine on special physical training sessions]. [in Ukrainian].

#### **Соколова Ю. И. Структурирование готовности будущих учителей начальной школы к применению средств дистанционного обучения**

*Технологии дистанционного обучения предъявляют повышенные требования к профессионально-значимым качествам личности учителя начальной школы и готовности к самосовершенствованию. В статье автор дает определение дефиниции «готовность», учитывая как психологическую, так и научно-педагогическую литературу. Поскольку структура готовности отличается сложностью и многоаспектностью, приведен краткий обзор основных компонентов готовности в научных изданиях. Опираясь на последние автор выделяет три специфических компонента, характерные для дистанционного обучения в системе подготовки учителей начальных классов: мотивационный, когнитивный, процессуальный. Реализация и сочетание указанных компонентов создает внутренние признаки сложившейся профессиональной готовности педагога.*

*Ключевые слова: дистанционное обучение; дефиниции; готовность; компоненты готовности; специфические компоненты; мотивационный компонент; когнитивный компонент; операционный компонент.*

#### **Sokolova Yu. The structure of future Primary school teachers readiness to use the methods of distance learning**

*The distance form of studying and its methods are the main factors of reforming the higher education in common. The necessity of the learning process reconstruction in the higher education leads to the new standards of the higher professional education, that can be characterized by the increased attention to the independent students work and retraining of the specialists. In its own, this requires some appropriate studying and methodical materials, that would motivate students to get knowledge independently.*

*In the last years, a lot of researches on the problems of forming the readiness and its components were held. It's worth to be mentioned, that in the psychological and pedagogical science, there is no single approach to the phenomenon called «readiness», the number of components, its name and specificity.*

*Modern scientific literature includes some knowledge about the composition, criteria, functional abilities of readiness of the personality to do some activities, like a psychological phenomenon. The readiness of personality to do some social functions in the society means the totality of groups of qualities or the aspects of personality: moral, motivational, professional.*

*Looking through the psychological and pedagogical literature, it's possible to make a conclusion, that different definitions of readiness are mutually reinforcing. The same can be said about the differentiation of components, that every author interprets individually. Everything mentioned above, once again prove the complexity and diversity of the readiness phenomenon. The development of distance technologies of studying dramatically changes the pedagogical activity of the Primary school teacher and requires preparation to effective using of information and communication technologies, in order to organize the distance studying. For distance studying in the system of preparation of the future Primary school teachers there is an unique variation of the specific components of readiness, called motivational, cognitive and operational.*

*Key words: distance learning; definitions; readiness; components of readiness; specific components components; motivational component; cognitive component; operational component.*

Стаття надійшла до редколегії 11.02.2018

УДК 787.61: 372.878 : 78.071.2

## Вікторія СОЛОГУБ

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичного мистецтва  
Відокремленого підрозділу «Миколаївська філія Київського національного університету  
культури і мистецтв»  
e-mail: victoriya12ds@gmail.com

### РОЗВИТОК НАВИЧОК ТЕХНІКИ ЧИТАННЯ НОТ З АРКУША У ГІТАРИСТА

*У статті розглядаються педагогічні аспекти виховання майстерності гри на гітарі, а саме: розвиток навички читання нотного тексту з аркуша. Ця навичка – одна з ключових, її формування – один з перших етапів комплексної музичної освіти, який стосується також сфери естетичного. Читання нот з аркуша поряд з розбором музичного твору (фрази чи мотиву як частини твору) постає чинником формування внутрішнього слуху, аналітичного мислення гітариста, художнього музичного образу, а також спирається на пам'ять – слухову й моторну. Важливо, що розвиток навички техніки читання з аркуша у гітариста-виконавця є результатом цілеспрямованого педагогічного впливу, а також застосування конкретних дидактичних методик.*

*Ключові слова: шестиструнна гітара, читання з аркуша, гра на гітарі, розвиток виконавської майстерності, гітарист-виконавець, музична дидактика.*

Читання з аркуша – один з найважливіших компонентів музичного навчання, завдяки якому розвивається внутрішній слух і музична свідомість, аналітичні здібності, специфічне музичне мислення, розширюється кругозір музиканта-виконавця, закладається основа майбутньої самостійності при знайомстві з музичною літературою. Деякі музиканти та педагоги підкреслюють значення читання з аркуша для розвитку так званої синестезії в музиці: коли музикант сприймає звук у його поєднанні з візуальними (запис нот, колір звуку) та навіть тактильними характеристиками.

Будучи одним з найскладніших видів діяльності музиканта, читання з аркуша конститує специфічну темпоральність виконавця, об'єднує воедино «минуле», «теперішнє» і «майбутнє» в музиці. Руки музиканта грають те, що очі зафіксували мить назад; погляд – спрямований вперед, у майбутнє, на розпізнавання елементів найближчої дії. При цьому здійснюється миттєва рухова реакція на нотну картину. Вміння читати з аркуша – це все одно, що вивчити нову мову, де починати треба, безумовно, з алфавіту. Як влучно зазначила М. Нарожна: «Формування й розвиток навичок читання з аркуша однаково обов'язкове для всіх, хто навчається музичному мистецтву <...> Своєчасне напрацювання цих навичок безумовно пробуджує інтерес і любов до музики. Хто не знає рідної абетки, не вміє вільно читати, не розуміє суті того, що прочитано, природно, не виявить інтересу до літературного твору. Те саме стосується й музичної мови музичних творів» [3, 57]. В цих словах розкривається й роль читання з аркуша для музично-естетичного виховання музиканта.

На важливості розвитку вміння музиканта читати ноти з аркуша у своїх працях, власне, наго-

лошував майже кожен музичний педагог та музикант. У практиці гітарної гри даної теми торкаються у своїх дослідженнях Е. Шарнассе («Шестиструнна гітара: від витоків до наших днів»), М. О. Нарожна («Читання нот з аркуша як складник комплексного розвитку учня-піаніста»), М. П. Михайленко («Методика викладання гри на шестиструнній гітарі»), Л. В. Соколова («Читання нот. Посібник для початківців (шестиструнна гітара)») та Г. А. Фетисов («Перші кроки гітариста»).

Музичні педагоги нерідко спрямовують свої зусилля на ті види діяльності учня, які пов'язані в першу чергу з підготовкою програм академічних концертів та іспитів. Але, поки увага викладача зайнята вивченням тексту, нюансів двох-трьох п'єс протягом півріччя, учень затримується у своєму музично-естетичному розвитку. Щоб уникнути цієї помилки, необхідно з перших кроків навчання розвивати в учнів навички читання нот з аркуша. Це дозволяє знайомити учня з нотною літературою різних часів, що необхідно для всебічного розвитку музиканта взагалі та розвитку внутрішнього музичного слуху зокрема. Зважаючи на це, доречно констатувати актуальність звертання до проблематики методики читання нот з аркуша як частини комплексного становлення гітариста-професіонала.

Мета даної статті – надати суттєву аргументацію факту, що розвиток здатності гітариста читати нотний текст з аркуша – один з базових чинників цілісного та всебічного розвитку майстерності гітариста-виконавця. Мета статті конкретизується завданнями:

- 1) розкрити визначення поняття «читання (нот) з аркуша»;
- 2) визначити методи навчання гітариста читанню з аркуша;

- 3) зазначити важливість вміння читати з аркуша для музично-естетичного розвитку гітариста.

Для кращого розуміння механізмів читання з аркуша можна представити пояснювальну, теоретичну модель, або ж структуру музично-виконавської діяльності з читання нот з аркуша:

- 1) графічний образ;
- 2) (для гітари) образ грифу;
- 3) звуковий образ;
- 4) емоційно-смысловий образ.

Дана теоретична модель дозволяє вдосконалювати навички читання з аркуша у поєднанні з загальним вихованням музичної культури виконавця. Особливо ж слід наголосити на останньому рівні, а саме: найвищий рівень читання з аркуша – рівень художнього образу. Якщо виконавець не відчуває емоційно-смыслову сторону музичного змісту, читання твору не відбувається. Цей код читання принципово іншого рівня. Усі названі рівні мають відношення до педагогіки читання. Ці рівні пов'язані з формуванням або засвоєнням зорових образів нотної графіки, образів простору грифу та ігрових рухів, також з аналізом звукових образів. Процес оволодіння навичками читання з аркуша можна, таким чином, розділити на два етапи:

- 1) читання без інструменту (внутрішньо-слухове читання);
- 2) читання за інструментом (читання-гра).

Найбільше ці етапи відповідають потребам самонавчання читання з аркуша або корекційній роботі, яка виправляє невірні навички читання нот. Перший етап розглядається як підготовчий відносно другого. Відтак, читання з аркуша – не лише компонент взаємодії педагога з учнем чи студентом, який опановує гру на гітарі, але також великий пласт самостійної роботи.

Читання нот з аркуша – «топос», у якому збирається найбільша кількість помилок музикантів, що навчаються, наприклад: елементарне дезорієнтування у типових ритмічних малюнках, ігнорування ключових знаків, потактне читання, неуважність до динамічних знаків, зневажання знаків агогіки [1, 3]. На цих проблемах наголошує і Е. Шарнассе, позаяк поряд з плеядою професійних виконавців-гітаристів з'являється великий прошарок любителів, які часто не знають нотної грамоти взагалі. Тому необхідно приділяти увагу вихованню виконавської культури та майстерності гри на гітарі, яка обов'язково включає читання нот з аркуша [6, 56].

Сьогодні багато критики спрямовано на метод розвитку ігрових навичок, який робить акцент на моториці. Метод, в основі якого лежить рухове запам'ятовування музики, отримав назву, відповідно, «рухового», на противагу іншому, який називають «слуховим». Вважається, що останній метод менш популярний, ніж «руховий». Якщо гра на слух ґрунтується на раніше сформова-

них, зафіксованих пам'яттю слухових образах, то в основі читання з аркуша лежить слухове уявлення, що виникає безпосередньо в процесі зорового сприйняття нотного тексту, тобто при перетворенні видимих нот у чутні звуки. Шлях до відтворення музикантом-інструменталістом нотного тексту такий: від зорового сприйняття через слухову сферу до моторики. Швидкість протікання всього процесу залежить від швидкості сприйняття нотного тексту, його усвідомлення, передачі в рухові центри мозку, які миттєво (незалежно від часу на прийняття рішення гітаристом) посилають «наказ» м'язовому апарату, після чого й здійснюється рух, що відтворює звучання. Успішність читання з аркуша залежить від тісної взаємодії між слуховими та руховими уявленнями, які отримують постійне «підкріплення» через читання нотного тексту. Якщо порівняти читання з аркуша музикантами, що мають високорозвинені слухові уявлення та міцний слухо-руховий зв'язок, з виконавцями із недостатньо розвиненими вищезазначеними якостями, то схеми їхніх виконавських процесів будуть різні. У перших провідну роль відіграє слуховий образ, який віддає наказ моториці, коригує її, налагоджує відповідну координацію між слухом і звучанням на інструменті, тобто схема така: зорове сприйняття – слух – моторика – звучання нотного тексту. У других же на перший план виступає не слуховий, а руховий фактор, а саме: зорове сприйняття – моторика – звучання нотного тексту – слух. Одну з ключових функцій тут відіграє розвиток внутрішнього слуху, який «розвивається природним шляхом у процесі правильно впорядкованої роботи над творами та етюдами, а також виконанням та слуханням музики» [2, 56].

Недарма Л. Соколова у кінці посібника для навчання читання з аркуша поміщає саме етюди. На її думку, до вивчення нотної грамоти та, відповідно, до розвитку у гітариста навичок читання з аркуша необхідно підходити «методично цілеспрямовано з вже попередньо закріпленими навичками елементарної гри на гітарі» [4, 31]. Велику кількість етюдів, п'єс зарубіжних композиторів, народних музичних творів, містить посібник Г. Фетисова для початківців-гітаристів [5]. Основна мета – тренування не лише моторики та методів звуковидобування на гітарі, а й читання з аркуша. На початковому етапі навчання читання з аркуша гітарист спочатку сприймає окремі ноти, а в подальшому – цілі музичні мотиви або фрази. З перших занять слід вводити знаки альтерації, спочатку випадкові, а потім і ключові. Техніка гри на гітарі формується переважно через програвання гамоподібних пасажів, арпеджіо, акордів. Необхідно концентрувати увагу на єдності зв'язку слуху й моторики, поступово накопичувати в пам'яті учня або студента типові формули, обороти гамоподібних пасажів, арпеджіо та, відповідно, акордів.



На початковому етапі важливо виховати навичку побіжно прочитувати елементи мелодій вгору та вниз. Педагог звертає увагу гітариста-початківця на певні закономірності аплікатури для обох рук, вчить його формувати типові аплікатурні формули. Уміння користуватися різними аплікатурними варіантами відіграє велике значення на перших заняттях з читання нот з аркуша. Читання нот по вертикалі має свої труднощі. Специфіка гітарного ладу, особливості звуковидобування на гітарі, а також тонкощі фактури не дозволяють починати читання з аркуша з вузьких інтервалів (терцій, секунд). Перш ніж вчити читати по вертикалі, педагогу слід провести попередню роботу – спочатку давати для читання з аркуша нотний текст по горизонталі, але за участю відкритих басових струн. Програючи безліч інтервальних варіантів по горизонталі й вертикалі, гітарист-початківець вільно та легко запам'ятовує їх запис на нотному стані разом із закономірностями гітарної фактури. Окремі моменти стосуються засвоєння навичок читання з аркуша акордів. Для першого читання педагог може, наприклад, запропонувати гітаристу розібрати тризвук у більш вузькому розташуванні з відкритими струнами. Увага учня (студента) при цьому направляється на праву руку. Ліва ж рука на початковому етапі приймає менш активну участь у грі. Щоб вільно читати акорди, необхідно впевнено знати розподіл нот на грифі, а також розташування інтервалів. Гітарист має пам'ятати про раціональний рух пальців лівої руки і не знімати їх, якщо вони входять у наступний акорд. Педагогу не рекомендується довго затримувати увагу виконавця на акордах у тісному розташуванні, позаяк слід поступово вводити акорди в більш широкому розташуванні. Акорди з чотирьох звуків рекомендовано починати читати зі знайомих початківцю тризвуків (в аплікатурному плані) з додаванням баса. При грі гам гітаристу можна давати й каденції в акордах, де засвоєння аплікатурних навичок значно вдосконалюється. Реакція на акорди розвивається за допомогою методики системи карток: на картку записується один з акордів, далі картка демонструється на кілька секунд учневі, й прибирається, після чого учень вже по пам'яті повинен виконати даний акорд.

На перших порах підвищена увага звертається й на ритмічну структуру розучуваних творів. Звертаючись до ритмічної організації виконання музичних творів гітаристом під час читання нот з листа, потрібно зазначити, що перші музичні твори, вибрані для читання, мають містити однакові тривалості. Мета підбору саме таких творів – не відволікати багато уваги гітариста-виконавця від виконавської техніки на ритмічну частину. На початковому етапі виконання необхідно супроводжувати розбір нот та гру рахунком вголос. Він створює необхідне смислове навантаження для

учня чи студента, вказуючи де сильна доля, а де – слабка. Коли учень використовує рахунок під час гри, він тим самим намагається запам'ятовувати той ритм, який утворюється завдяки рівному рахунку. Амплітуда рухів повинна відповідати виконуваним тривалостям, а не скорочувати чи подовжувати їх. Граючи ритмічно, гітарист навчається встигати робити переходи з позиції в позицію, від акорду до акорду в лівій руці, а також від струни до струни. Темп у творі необхідно брати, виходячи зі зручності виконання в ньому складних місць: інакше відбувається уповільнення, зупинки або технічні складності виконання в епізодах п'єс, які сприймаються з труднощами. Серед вправ, що розвивають навичку швидкого читання нот з аркуша, виділяються ті, що базуються на так званому «фотографуванні». Учень протягом декількох секунд переглядає мотив або фразу, які він має запам'ятати, проаналізувати й зіграти. Після цього цей фрагмент нотного тексту закривається від учня. Граючи цей фрагмент, учень читає й запам'ятовує вже наступний – і так до кінця твору.

Під час виконання цілого твору, який на початку грається з невеликими зупинками, час демонстрації учневі фрагменту, який необхідно запам'ятати, поступово скорочується. Протягом першого року навчання нотний текст, за допомогою якого формується навичка читання нот з аркуша повинен служити загальному розвитку учня. Тобто, твори, за допомогою яких виховується читання з аркуша, допомагають у формуванні елементарних виконавських навичок гітариста. В подальшому навчанні репертуар ускладнюється згідно зі зростаючими вимогами до майстерності гітариста. Знання різних стилів, а також уміння схоплювати нові музичні форми – два основні елементи, які сприяють вдосконаленню майстерності читання нот з аркуша. Підбір нотного матеріалу підпорядковується двосторонній задачі: забезпечення широкої начитаності музиканта-гітариста й розвитку динамічного музичного мислення. Читання нот з аркуша, відтак, являє собою реалізацію на інструменті звукового образу. Поступовий розвиток цих навичок ускладнюється, а саме: коли виконавець вміє «передбачати» (перед-бачити) виконуваний текст, тобто вміти грати один фрагмент і одночасно дивитися на інший. Можливість такого «передбачення» нотного тексту залежить, перш за все, від обсягу й стійкості зорової, слухової та рухової пам'яті, а також від уміння сприймати текст структурно. Важливими складовими навички читання нот з аркуша тому виявляються:

- 1) техніка швидкого читання нотного запису;
- 2) вміння швидкого вибору раціональної аплікатури й вільного орієнтування на грифі гітари.

Кращі результати в навчанні досягаються тоді, коли формування навички читання з аркуша

починається з перших днів навчання гри на інструменті, перед тим, як встигне закріпитися навичка розбору твору «окремими складами». Читання нот з аркуша пов'язано, таким чином, з комплексом музичних завдань, таких як, розвиток внутрішнього слуху, розкриття художнього змісту твору, вміння мислити великими музичними фразами, вільне орієнтування в метроритмічній структурі, гармонії й фактурі музичного твору. Але навичка вільного читання виникає лише внаслідок цілеспрямованого педагогічного впливу на основі ретельно розробленої методики.

Отож, були виконані усі поставлені на початку дослідження завдання, а саме: розкрито визначення поняття «читання (нот) з аркуша»; визначено основні методи навчання гітариста читанню з аркуша і зазначено важливість вміння читати з аркуша для музично-естетичного розвитку гітариста. При постійних заняттях та тренуваннях читання нотного тексту з аркуша у гітариста-виконавця виробляється певна рухова установка на нотний текст, тобто гітаристу при розвинених

навичках читання з аркуша достатньо уважно візуально вивчити незнайомий матеріал, навіть без інструменту, щоб створити у своїй свідомості образ ігрових дій в узагальненій формі.

На занятті зі спеціальності педагог має часто грати своєму учню чи студенту етюди, п'єси з програми. При цьому виконавцю, що опановує майстерність гри на гітарі, слід стежити за нотами, позаяк це розвиває внутрішній слух. Ретельний підбір нотної програми має величезне значення при читанні з аркуша на початковому етапі, коли учень запам'ятовує різні види музичних конструкцій. Читання нот з аркуша формує необхідні якості для гри на гітарі; реакція апарату на нотний текст сприяє розвитку техніки, аплікатурних навичок, вільному орієнтуванню на грифі гітари. Необхідно поступово виховувати у гітариста-виконавця потребу та бажання вивчати нові твори, прищеплювати йому любов до ознайомлення з музичною літературою для гітари – це основний фактор музично-естетичного виховання гітариста.

### Список використаних джерел

1. Камаева Т., Камаев А. Чтение с листа на уроках фортепиано: игровой курс. – М.: Классика –XXI, 2006. – 95 с.
2. Михайленко Н. П. Методика преподавания игры на шестиструнной гитаре. – К.: Книга, 2003. – 48 с.
3. Нарожна М. О. Читання нот з аркуша як складник комплексного розвитку учня-піаніста // Проблеми інструментального виконавства в умовах сучасної мистецької освіти: матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару з Міжнародною участю. – Умань: ФОП Жовтий О. О., 2015. – С. 56–60.
4. Соколова Л. В. Чтение нот. Пособие для начинающих (шестиструнная гитара). – СПб.: Композитор – Санкт-Петербург, 1996. – 34 с.
5. Фетисов Г. А. Первые шаги гитариста. Тетрадь 1. Учебное пособие. – М.: Изд. В. Катанский, 2002. – 56 с.
6. Шарнассе Э. Шестиструнная гитара: от истоков до наших дней. – М.: Музыка, 1991. – 87 с.

### References

1. Fetisov G. A. (2002). *Pervyye shagi gitarista. Tetrady 1. Uchebnoye posobie* [The first steps of the guitarist. Textbook 1. Tutorial]. Moscow, Izd. V. Katanskiy.
2. Kamaeva T., Kamaev A. (2006). *Chтение s lista na urokah fortepiano: igrovoy kurs* [Prima vista in piano lessons: gameplay]. Moscow, Klassik-XXI.
3. Mihaylenko N. P. (2003). *Metodika prepodavaniya igry na shestistrunnoy gitare* [Method of teaching the game on a six-string guitar]. Kyiv, Kniga.
4. Narozhna M. O. (2015). *Chitannya not z arkusha yak skladnik kompleksnogo rozvitku uchnya-pianista* [Prima vista as a component of a comprehensive student pianist development]. Problemy instrumental'nogo vikonavstva v umovah suchasnoyi mistetskoyi osviti: materyali Vseukrayins'kogo naukovo-praktichnogo seminaru z Mizhnarodnoyu uchastyu, 56–60.
5. Sokolova L. V. (1996). *Chтение нот. Пособие для начинающих (шестиструнная гитара)* [Prima vista. Beginner's Guide (six-string guitar)]. St. Petersburg, Kompozitor-Sankt-Peterburg.
6. Sharnasse E. (1991). *Shestistrunnaya gitara: ot istokov do nashih dney* [Six-string guitar: from the beginnings to our days]. Moscow, Muzyika.

#### Сологуб В. Д. Развитие навыков чтения нот с листа у гитариста

В статье рассматриваются педагогические аспекты воспитания мастерства игры на гитаре, а именно: развитие навыка чтения нотного текста с листа. Этот навык – один из ключевых, а его формирование – один из первых этапов комплексного музыкального образования, который касается также сферы эстетического. Чтение нот с листа рядом с разбором музыкального произведения (фразы или мотива как части произведения) выступает фактором формирования внутреннего слуха, аналитического мышления гитариста, художественного музыкального образа, а также опирается на память – слуховую и моторную. Важно, что развитие навыка техники чтения с листа у гитариста-исполнителя является результатом целенаправленного педагогического воздействия, а также применения конкретных дидактических методик.

Ключевые слова: шестиструнная гитара, чтение с листа, игра на гитаре, развитие исполнительского мастерства, гитарист-исполнитель, музыкальная дидактика.

### **Sologub V. The development of guitar player's prima vista skills**

*The article devoted to the pedagogical aspects of the playing guitar skills education, in particular: the development of the prima vista music skills. This skill is one of the keys, and its formation is one of the first stages of complex musical education, which also concerns the aesthetic sphere. Prima vista next to the analysis of the musical work (phrase or motive as a part of the work) is a factor in the formation of the inner ear, guitarist's analytical thinking, artistic musical image, and also rely on memory – auditory and motor. It is important that the development of the prima vista skills and techniques from of the guitar player is the result of a purposeful pedagogical influence, as well as the application of specific didactic techniques. Careful selections of music program and prima vista skills have a great importance at an initial stage when a student memorizes various types of musical designs. Prima vista forms the necessary qualities for playing a guitar; the reaction of the device to the musical text contributes to the development of technology, applicator skills, free orientation on the guise of the guitar. It is necessary gradually to educate the guitarist the need and desire to learn new works, instilling love for them to get acquainted with the musical literature for the guitar – this is the main factor of musical and aesthetic education of the guitarist.*

*Key words: six-stringed guitar, prima vista, playing guitar, development of performing skills, guitarist-performer, musical didactics.*

Стаття надійшла до редколегії 11.02.2018

УДК 372.878:78.072.2

### **Вікторія СОЛОГУБ**

*кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри музичного мистецтва  
відокремленого підрозділу «Миколаївська філія Київського національного  
університету культури і мистецтв», м. Миколаїв, Україна  
e-mail: victoriya12ds@gmail.com*

### **Олена ПІХТАР**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
декан факультету мистецтв  
відокремленого підрозділу «Миколаївська філія Київського національного  
університету культури і мистецтв», м. Миколаїв, Україна  
e-mail: pihtar@i.ua*

## **ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАННЯ МУЗИЧНИХ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН У ВИКОНАВЦІВ**

*У статті актуалізуються основні аспекти педагогічної майстерності музичного педагога. Акцент робиться на змінах у музичній педагогіці, спровокованих стрімким розвитком інформаційних технологій, які проникають і до поля досліджуваної сфери. Одна з головних проблем, яку має вирішити педагогіка, полягає у тому, як примирити теорію з практикою виконавства. Ця мета у контексті ситуації між-дисциплінарності та протікання глобалізаційних процесів вимагає поєднання різноманітних методик: як суто належних до сфери музикознавства та музичної педагогіки, так і тих, що потрапили сюди з культурологічної та інших галузей. Синтез методик, доцільне та збалансоване поєднання й практична реалізація компонентів викладацького професіоналізму виявляються наріжним каменем педагогічної майстерності викладання фаху. Тому головна мета цього дослідження – окреслення теоретичних і методологічних засад техніки викладання фахових дисциплін для музикантів-виконавців у закладах професійної освіти.*

*Ключові слова: педагогічна майстерність, музична педагогіка, методика викладання фаху, музичне виконавство, техніка педагога.*

Педагогічна майстерність – умова забезпечення якості та ефективності музичної освіти, яка розглядається як система, що об'єднує музичне виховання, навчання та розвиток. Нездарма у перекладі англійською поняття «музична педагогіка» несе смислове навантаження мистецтва – *art of teaching*. Науково-методична література демонструє ная-

вні досягнення в області музично-педагогічних досліджень, різноманітні освітні методики дореволюційного, радянського та сучасного періодів. Тематикою наукових досліджень у даній галузі виступають проблеми, що охоплюють різні сторони змісту й процесу музичної освіти. У центрі уваги – особистість і діяльність музиканта-виконавця,

педагога-викладача, а також їхня взаємодія з музичним мистецтвом. Особлива увага приділяється вивченню можливостей мистецтва й педагогіки у музичному вихованні, дослідженню пріоритетних професійних якостей особистості педагога, вивчення сутності, видів, досягнень та особливостей музично-педагогічної майстерності. Мінливі умови сьогодення обумовлюють важливість та актуальність винаходу нових методик та підходів викладання фахових дисциплін у виконавців.

Музична педагогіка передбачає звертання до досить широкого кола питань, серед яких зокрема можна акцентувати наступні: теоретичні та методологічні засади викладання музичних дисциплін, кореляція педагогіки та виконавства, застосування нових методів у процесі викладання фаху (наприклад, культурологічного або методу психомоторики), моделі організації педагогічного процесу, стилі й техніки викладацької діяльності, концепції та специфіка музичної педагогіки, та нарешті педагогічна майстерність. Ця проблематика знаходиться у центрі наукових розвідок таких дослідників, як О. С. Базиков, Л. А. Баренбойм, О. Л. Девятова, С. С. Лукашева, А. М. Тархов, Л. І. Беккер, Л. В. Холостякова та С. Д. Якушева.

Глобалізаційні процеси сприяють взаємопроникненню методологій викладання різних дисциплін. Навряд чи сьогодні можна говорити про «чисті» методології чи практики, які перебувають у вакуумі якоїсь однієї галузі. На нинішньому етапі розвитку музична педагогіка бере на озброєння, наприклад, широкий спектр культурологічних методів. Це означає, що необхідно брати до уваги сучасні трансверсальні та міждисциплінарні тенденції, дифузії яких до сфери музикознавства і, відповідно, до вузького кола музичної педагогіки та викладацької майстерності, й присвячена дана розвідка.

Головною метою цього дослідження є окреслення теоретичних та методологічних засад педагогічної майстерності викладання дисциплін фаху для музикантів-виконавців у закладах професійної освіти.

Доречно спочатку охарактеризувати три основні, фундаментальні комплекси навчальних дисциплін, які здатні забезпечити плідну музично-професійну діяльність у різних її аспектах і напрямках. Відповідно, це такі блоки предметів:

- 1) музично-виконавські;
- 2) музично-теоретичні;
- 3) психолого-педагогічні [1, 132].

Підхід до викладання тут залежить від індивідуальних здібностей і схильностей учнів, а також їх комбінацій. Одним з традиційних педагогічних підходів є, наприклад, діяльнісний. Він пе-

редбачає, що будь-які психічні функції індивіда, в тому числі й пов'язані з розвитком спеціальних здібностей (таланту), розумові (та інші) процеси, що відбуваються у свідомості й підсвідомості людини, детермінуються її діяльністю, а саме: цілями, змістом, формою та структурою дій людини.

Найбільш оптимальні та сприятливі умови для занять музикою створюються лише у випадку ініціативи студента (максимуму його творчої інтенції), а не лише зусиль педагога. Власне, необхідно, щоб сама організація навчального процесу стимулювала та заохочувала «самоосвітню активність» студента. Варто підкреслити, що акцент на самостійній роботі студента є актуальним не лише для сфери музичної педагогіки, оскільки кількість годин, виділених для самостійної праці, збільшується пропорційно до ускладнення освітнього рівня та змісту навчальних предметів у всіх галузях знань.

Один з найефективніших способів забезпечення цілісності педагогічної діяльності є схема, яка передбачає, що студент у процесі власного професійного зростання, розвитку загальних і спеціальних здібностей, має діяти в умовах, які максимально наближені до тих, в яких буде провадитися його діяльність після закінчення навчального закладу. Не варто, звісно, применшувати значення методів навчання, їх релевантності цілям і задачам навчально-освітнього процесу. Тракткування методів у музичній педагогіці залежить від аспекту акцентування: воно може бути гносеологічним, логіко-змістовним, психолого-педагогічним тощо. Всі ці тлумачення доречно враховувати при аналізі проблем та протиріч музичної педагогіки. Дослідники-педагоги підкреслюють наявність різних прийомів і способів викладання – від пасивно-репродуктивних до евристичних, методів творчого пошуку, проблемних або ж продуктивних.

Зважаючи на неухильний прогрес інформаційних технологій, неупинний розвиток засобів масової комунікації, зокрема, звукових і аудіовізуальних моделей, педагог змушений впроваджувати ці досягнення в освітньо-виховний процес. Книжкова продукція, періодика, аудіо- та відеоматеріали, відгуки на концерти та діяльність визначних майстрів – все це виступає матеріалом для самостійної роботи студента. Головним залишається питання внутрішньої переробки, освоєння, асиміляції цієї інформації, тобто професійна рефлексія, яку можна вважати наріжним каменем педагогічної майстерності.

Доречно розглянути деякі підходи до проектування моделі професійної підготовки музиканта-виконавця. Модель у даному контексті є системою

об'єктів або знаків, яка виражає провідні властивості системи, що виступає щодо неї оригіналом. Моделі бувають різних рангів і класів:

- 1) моделі-імітації («подібності»);
- 2) моделі-аналогії;
- 3) структурні й функціональні моделі;
- 4) дедуктивні та індуктивні варіації;
- 5) моделі формальні чи логічні.

В даний час моделювання є поширеним методом педагогіки, який проектує й прогнозує розвиток особистості студента. Моделювання – це «система, дослідження якої служить засобом отримання інформації» [4, 307] про іншу (реальну, живу) структуру. У загальноприйнятому тлумаченні моделювання виявляється процесом дослідження об'єктів пізнання на основі відтворення їхніх основних (суттєвих) властивостей у моделях. На нашу думку, метод моделювання має потенціал стати одним із головних інструментів педагогічної майстерності викладача фахових дисциплін.

Іншим важливим аспектом педагогічної майстерності є техніка педагога. А. Макаренко з цього приводу говорив: «Вихователь має вміти організувати, ходити, жартувати, бути веселим, сердитим <...> поводити себе так, щоб кожен його рух був спрямований на виховання» [7, 183]. Більш конкретно техніці педагога можна надати наступну дефініцію: це констеляція педагогічних компетентностей, якими володіє педагог. За допомогою цього комплексу забезпечується володіння педагогом психофізіологічним станом, емоційністю, настроєм, власною тілесністю, мовою, а також від таких компетентностей залежить організація педагогічно доцільної комунікації – оптимальна поведінка педагога та його ефективна взаємодія зі студентами у різних ситуаціях, які виникають в ході навчально-виховного процесу. Сама ж компетентність є терміном ширшим, ніж просто сукупність знань, умінь та навичок. Це, зокрема, ще й світоглядні позиції, картина світу, естетичні настанови тощо.

Повернімося до питання методу викладання фаху. Методики викладання фахових дисциплін, таким чином, можуть бути класифіковані (як варіант) так:

- 1) сукупність методик викладання теоретичних дисциплін (сольфеджіо, знайомство з музичною літературою та виховання культури слухання музики) розвивається з урахуванням досягнень сучасної психології розвитку музичних здібностей;
- 2) методика, що враховує тенденцію виховання «відкритого» слуху; важливою є розвиток здатності студента сприймати та «перемикатися» на музику різних стилів, у тому числі нової музики ХХ–ХХІ століть;

- 3) синтез методик різних шкіл, зарубіжних також;
- 4) численні методики викладання теоретичних дисциплін з використанням в освітньому процесі спеціальних розвиваючих комп'ютерних програм [6, 63].

Педагогічна майстерність викладання музичних фахових дисциплін актуалізує декілька напрямів діяльності педагога:

- 1) чільне місце в музично-педагогічній системі займають нині інноваційні процеси;
- 2) дослідницька діяльність є також вагомою частиною роботи музичного педагога: це перш за все вивчення різнобічного досвіду в педагогічній сфері та науково-методичній літературі з метою застосування основних досягнень в практичній діяльності;
- 3) педагог починає виконувати й роль проєктувальника, яка полягає у грамотному плануванні цілей і завдань педагогічної та музично-творчої діяльності;
- 4) ефективність конструктивної та організаторської діяльності педагога виражається в методично грамотній побудові занять, у креативності мислення викладача під час розв'язання різноманітних навчально-виховних завдань;
- 5) комунікативна та психологічна спрямованість педагогічної діяльності.

Без високого рівня професіоналізму забезпечити реалізацію вищезазначених позицій для педагога неможливо. Структура професіоналізму викладача пов'язується з наявністю наступних компонентів:

- 1) гностичного, якому відповідають гностичні здібності педагога: вони визначаються специфічною чутливістю майстра до вибору методики навчання студентів у зв'язку з метою розвитку морального, трудового, інтелектуального потенціалу вихованців, чим забезпечується, зокрема, їхній саморозвиток;
- 2) проєктувального: педагогічна майстерність виявляється у вмінні викладача конструювати маршрут, стратегію засвоєння студентом компетентностей за принципами економії, глибини, балансу складного та простого, технічного напруження й творчості;
- 3) конструктивного: тут педагогічні здібності допомагають викладачу побудувати заняття, організувати час та простір, вибудувати ієрархію задач, конкретизовану завданнями, а також провести оцінювання успішності студента;
- 4) організаторського: педагогічні здібності полягають у наявності схильності педагога до визначення продуктивних та непродуктивних шляхів організації комунікації між студентами, а також роботи вихованців з пізнавальними об'єктами їхньої діяльності у навчальний та вільний час;
- 5) комунікативного: педагогічна майстерність викладача проявляється у його

можливості встановлення контактів зі студентами, розвитку педагогічно доцільних взаємин на основі встановлення авторитету й завоювання довіри; у цей комплекс входить також здатність до ідентифікації (тобто ототожнення себе зі студентами), чутливість до індивідуальних особливостей вихованців (їх інтересів, талантів, схильностей, здібностей), гарна інтуїція (важлива характеристика творчого мислення, яке виражається в антиципації – передбаченні результату педагогічного впливу – ще на етапі вибору стратегій впливу), здатність до навіювання [5, 809]. У залежності від рівня розвитку всіх здібностей, представлених вище, а також змісту професійного педагогічного досвіду, особливостей темпераменту й характеру, а також націленості особистості викладача формується, відповідно, індивідуальний стиль педагогічної майстерності.

Виклики глобалізації змушують включати до процесу викладання методологічні напрацювання суміжних сфер. Міждисциплінарний дискурс, зокрема, породжує необхідність врахування культурологічної методики навіть у викладанні фахових дисциплін у музикознавців. Сутність культурологічного підходу можна сформулювати наступним чином: він полягає у свідомій орієнтації на виявлення та аналіз (спираючись на концептуально-методологічну основу теорії культури) різноманітних реальних зв'язків (причинних, функціональних, змістовних тощо) музики (у всіх її основних аспектах) та культури, а також на виявлення «слідів» цих зв'язків, а саме: культурно-типологічних характеристик музики. Музика розцінюється даною дефініцією як інтонаційна тканина культури, об'єктивація та реалізація смислового напруження й динаміки. Музика «моделює найбільш загальні властивості й структури дійсності – часу, руху, конфліктності й т. п.», а також «типізує соціокультурні уявлення, що входять до музичного змісту» [3, 42]. Цим пояснюється невіддільність музичних концепцій від сфери центральних для культурної свідомості уявлень і понять (включаючи найзагальніші, світоглядні категорії), що визначає глибинну, загадкову та органічну програмність музики, структуру, яку добре знають композитори, виконавці й чуйні («культурні») слухачі.

Л. Баренбойм у пропонованій ним педагогічній системі звертається до напрацювань системи

Станіславського, де важливими виявляються такі моменти, як:

- 1) перенесення психотехнічних методів з театральної сфери до області музичної педагогіки;
- 2) зв'язок естетичних принципів та педагогічних методів;
- 3) виховання творчого начала у виконавця;
- 4) розвиток творчої уяви, уваги та так званого «естрадного самопочуття» [2, 3–61].

«Задача педагога, – зазначає Л. Баренбойм, – полягає в тому, щоб навчити учня розуміти мистецтво та володіти ним. Іншими словами – ввести учня до світу мистецтва, розбудити його творчі здібності та озброїти технікою. Ця мета може бути втілена тоді, коли вихованець розучує твір мистецтва (роль, музичний твір) і працює над спеціальними вправами, що розвивають ті чи інші сторони «апарату переживання» та «апарату втілення». Якщо педагог зайнятий лише тим, щоб показати, як треба зіграти п'єсу, йому не вдасться підвести учня до творчості. Робота над музичними творами сама по собі не може бути ціллю. Кожне поставлене завдання має допомогти вихованцю розвинути нові якості» [2, 15].

У науках про музику наприкінці ХХ – на початку ХХІ століть більшість розробок у галузі музичної педагогіки та теоретичних дисциплін ставлять за мету подолання розриву, який сформувався між наукою та педагогічною практикою. Найбільш актуальним напрямком дослідження викладацької практики фахових дисциплін на сьогодні є вивчення авторських методик, а також різноманітних форм музично-педагогічної діяльності, які формуються під впливом прогресу інформаційних технологій. Сучасна музична освіта та викладання фахових дисциплін набуває яскраво вираженого особистісно-орієнтованого характеру, який проявляється у виборі педагогом індивідуального стилю викладання. Тенденції міждисциплінарності змушують зважати й на культурологічний підхід у музичній педагогіці. Основна мета педагога – навчити студента пізнавати мистецтво, і в цьому процесі він має подолати ряд протиріч, пов'язаних зі специфікою викладання фаху в контексті музичного виконавства. Відтак, педагогічна майстерність виявляється сукупністю технік, підходів, прийомів, компетентностей, направлених на розвиток професіоналізму викладача задля ефективної реалізації цілей навчально-виховного процесу.

### Список використаних джерел

1. Базиков А. С. Теоретико-методологические подходы к преподаванию музыкальных дисциплин в образовательных учреждениях профессионального образования / А. С. Базиков // Вестник ТГУ. – 2012. – № 4 (108). – С. 131–136.
2. Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство. – СПб.: Музыка, 1974. – 335 с.
3. Девятова О. Л. Применение метода культурологической интерпретации в университетском музыкальном образовании / О. Л. Девятова // Человек в мире культуры. – 2014. – № 5. – С. 40–45.

4. Лукашева С. С. Модель организации педагогического процесса подготовки музыкантов-исполнителей на основе средств информационных технологий / С. С. Лукашева // Вектор науки ТГУ. – 2014. – № 3 (29). – С. 304–308.
5. Тархов А. М., Беккер Л. И. Личностно ориентированный стиль педагогической деятельности и перспективы его использования в музыкальном образовании / А. М. Тархов, Л. И. Беккер // «Известия» Пензенского государственного педагогического университета имени В. Г. Белинского («Общественные науки»). – 2011. – № 4. – С. 807–811.
6. Холостякова Л. В. Музыкальная педагогика: концепции, методы и специфика / Л. В. Холостякова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2012. – № 5. – С. 61–64.
7. Якушева С. Д. Педагогическая техника – основа педагогического мастерства / С. Д. Якушева // Вестник ЧГПУ. – 2011. – № 2. – С. 182–190.

### References

1. Barenboym L. A. (1974). *Muzyikalnaya pedagogika i ispolnitelstvo* [Musical pedagogy and performance]. St. Petersburg, Muzyika.
2. Bazikov A. S. (2012). *Teoretiko-metodologicheskie podhody k prepodavaniju muzykalnykh distsiplin v obrazovatelnykh uchrezhdeniyah professionalnogo obrazovaniya* [Theoretical and methodological approaches to the teaching of musical disciplines in educational institutions of vocational education]. Vestnik TGU, № 4 (108), 131–136.
3. Devyatova O. L. (2014). *Primenenie metoda kulturologicheskoy interpretatsii v universitetskom muzykalnom obrazovanii* [The application of the method of culturological interpretation in university music education]. Chelovek v mire kulturyi, № 5, 40–45.
4. Holostyakova L. V. (2012). *Muzyikalnaya pedagogika: kontseptsii, metody i spetsifika* [Musical Pedagogy: Concepts, Methods and Specificity]. Munitsipalnoe obrazovanie: innovatsii i eksperiment, № 5, 61–64.
5. Lukasheva S. S. (2014). *Model organizatsii pedagogicheskogo protsessa podgotovki muzykantov-ispolniteley na osnove sredstv informatsionnykh tehnologiy* [Model of the organization of the pedagogical process of training musicians-performers on the basis of information technology tools]. Vektor nauki TGU, № 3 (29), 304–308.
6. Tarhov A. M., Bekker L. I. (2011). *Lichnostno orientirovannyiy stil pedagogicheskoy deyatel'nosti i perspektivy ego ispol'zovaniya v muzykalnom obrazovanii* [Personally oriented style of pedagogical activity and prospects of its use in music education]. «Izvestiya» Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni V. G. Belinskogo («Obschestvennyye nauki»), № 4, 807–811.
7. Yakusheva S. D. (2011). *Pedagogicheskaya tehnika – osnova pedagogicheskogo masterstva* [Pedagogical technology is the basis of pedagogical skill]. Vestnik ChGPU, № 2, 182–190.

### Сологуб В. Д., Пихтарь Е. А. Педагогическое мастерство преподавания музыкальных профессиональных дисциплин у исполнителей

В статье актуализируются основные аспекты педагогического мастерства музыкального педагога. Акцент делается на изменениях в музыкальной педагогике, спровоцированных стремительным развитием информационных технологий, которые проникают и в поле исследуемой сферы. Одна из главных проблем, которую должна решить педагогика, заключается в том, как примирить теорию с исполнительской практикой. Эта цель в контексте ситуации междисциплинарности и протекания глобализационных процессов требует сочетания различных методик: как сугубо принадлежащих сфере музыковедения и музыкальной педагогике, так и попавших сюда из культурологической и других отраслей. Синтез методик, целесообразное, сбалансированное сочетание и практическая реализация компонентов преподавательского профессионализма оказываются краеугольным камнем педагогического мастерства преподавания специальности. Поэтому главная цель этого исследования – определение теоретических и методологических основ техники преподавания профессиональных дисциплин для музыкантов-исполнителей в учреждениях профессионального образования.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, музыкальная педагогика, методика преподавания специальности, музыкальное исполнительство, техника педагога.

### Sologub V., Pikhtar O. Art of teaching of the music vocational subject schooling for performer

The article is devoted to the actualization of the main aspects of pedagogical mastery of the art of teaching. The emphasis is on changes in musical pedagogy, provoked by the rapid development of information technologies, which penetrate the field of the investigated sphere. In the science of music in the late XX – early XXI centuries, most developments in the field of musical pedagogy and theoretical disciplines aim to overcome the gap that has developed between science and pedagogical practice. It is one of the main problems that musical pedagogy has to solve. This goal, in the context of the situation of interdisciplinarity and the course of globalization processes, requires a combination of different methods: both strictly belonging to the field of musicology and musical pedagogy, as well as those who came here from the culturological and other industries. Synthesis of methodologies, an expedient, balanced combination and practical implementation of the components of teaching professionalism are the cornerstone of pedagogical mastery of teaching a specialty. Therefore, the main goal of this research is the determination of the theoretical and methodological foundations of the technique of teaching professional disciplines for performing musicians in vocational education. The main purpose of the master is to teach the student to know art, and in this process he has to overcome a number of contradictions associated with the specifics of teaching a specialty in the context of musical performance.

Key words: art of teaching, musical pedagogy, vocational subject schooling methodology, musical performance, technique of a teacher.

Стаття надійшла до редколегії 27.02.2018

УДК 371.134:378

## Володимир СТАРОСТА

доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи  
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»,  
м. Ужгород, Україна  
e-mail: volodymyr.starosta@uzhnu.edu.ua

### ДЕЯКІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОЇ ТА НАВЧАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ У КОЛЕДЖІ

*Розглянуто підходи дослідників щодо трактування адаптації студентів в умовах вищої школи. Показано, що певні відмінності в трактуваннях зумовлені складністю та специфікою процесу адаптації студентів до освітньої діяльності у вищій школі. Проведено діагностику адаптації майбутніх учителів початкових класів до навчання в умовах коледжу. Встановлено, що найбільш успішно проходить соціальна адаптація студентів до навчального та педагогічного колективу (наприклад, більшість студентів вважають у групі сприятливий доброзичливий клімат, вони отримують допомогу від студентів та викладачів, а також самі допомагають іншим). Виявлено певні дидактичні труднощі у першокурсників коледжу (нові форми і методи організації навчання, вміння навчатись самостійно, пошук інформації тощо), а також проблеми, які зумовлені новими умовами студентського життя (незвичний режим життєдіяльності, ведення власного бюджету тощо).*

*Ключові слова: адаптація, навчальна адаптація, соціальна адаптація, студенти-першокурсники, професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи.*

Проблема адаптації особистості до умов оточуючого середовища є однією з актуальних у фізіології, філософії, психології та педагогіки. Оскільки вступ студента до вищого навчального закладу – це складний процес зміни соціального оточення, режиму навчання, набуття нового статусу, пошуку референтної групи, збільшення обсягу самостійної роботи, то все це вимагає від керівництва та викладачів вищих навчальних закладів по новому будувати навчально-виховний процес, з урахуванням індивідуальних особливостей виховання кожного студента (Г. Михайлишин, Л. Серман, 2007) [9].

Науковцями висвітлено різні аспекти адаптації студентів до нових умов життєдіяльності у вищих навчальних закладах. У дослідженні Л. Зданевич (2003) [6] проведено аналіз підходів до досліджуваної проблеми в історії психолого-педагогічної думки, що дало можливість виділити такі аспекти адаптації: фізіологічні (П. Анохін, О. Кіколов, С. Крягжде); соціальні (Д. Андреева, В. Арбеніна, Л. Буєва, Т. Дичов, С. Кинельов, І. Ляхов, І. Милославова, В. Олейников, Н. Свиридов, В. Ядов); психологічні (Б. Асмолов, Б. Бенедиктов, Л. Виготський, Н. Кузьміна, А. Петровський, П. Просецький, В. Семиченко); соціально-психологічні (І. Бойко, В. Васильєв, О. Зотова, Г. Царгородцев); професійно-педагогічні (Л. Бенедиктова, Е. Крау, Л. Лазарус, О. Мороз, О. Солодухова, С. Селіверстов, В. Хорошко, Л. Шубіна, В. Штифурак).

Л. Дябел (2008) [5] обґрунтовано, що процес соціалізації особистості студента-першокурсника як багатофакторний феномен розпочинається на адаптаційній стадії. Соціально-педагогічна адаптація студентів-першокурсників відбувається на трьох рівнях: педагогічному (навчання та виховання); психологічному (індивідуальні особливості перебігу психічних процесів); соціальному (нові умови життя, колектив, спілкування тощо). Тому процес соціалізації студента-першокурсника охоплює різні сфери його діяльності: навчальну, дозвілєву (виховну), спілкування та самосвідомість особистості. Визначено і охарактеризовано особливості соціально-педагогічної адаптації студентів першого року навчання педагогічного університету як важливої стадії їхньої соціалізації, що обумовлюються віковими соціально-психологічними особливостями першокурсників, специфікою навчально-виховного процесу педагогічного університету та впливом низки соціально-педагогічних чинників (партнерства, ідеалу, власної активності та ін.).

За результатами дослідження процесу адаптації молоді, котра навчається у вищому педагогічному закладі I-II рівнів акредитації, – до нових умов життєдіяльності, Л. Зданевич (2003) [6] показано, що студенти цих навчальних закладів за своїми віковими особливостями, з одного боку, мають значні резерви пластичності (адже процес особистісного зростання ще не завершений), а це сприяє адаптуванню до нових умов життєдіяльності; а з



іншого – вони часто перебувають у стані підліткової кризи, мають обмежений життєвий досвід, що ускладнює їхню адаптацію. Ці особливості впливають на процес адаптації першокурсників до нових умов життєдіяльності, визначають його специфіку і викликають необхідність індивідуалізації психолого-педагогічного впливу на підлітків.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури Г. Михайлишин та Л. Серман (2007) [9] констатують, що, соціальна адаптація студентів-першокурсників до умов навчання у вищих закладах освіти має безсистемний, епізодичний характер, хоча це актуальна проблема у виховній діяльності кураторів, соціальних педагогів, психологів, викладачів багатьох вищих закладів освіти.

Метою роботи є теоретичне з'ясування особливостей адаптації та емпіричне дослідження адаптації до освітнього процесу студентів першого курсу в умовах коледжу.

Погоджуємось з думкою Л. Зданевич (2003) [6], що складність вивчення проблеми зумовлена відсутністю єдності в інтерпретації поняття «адаптація».

Розглянемо погляди науковців щодо сутності самого поняття адаптації, а надалі розглянемо результати проведеного емпіричного дослідження.

Найважливіший внесок, згідно (цит. Г. Балл, 1989) [2, 93], у широкому розробленні поняття адаптації вніс швейцарський психолог Ж. Піаже. Відповідно до його концепції, адаптація – і в біології, і в психології – розглядається як єдність протилежно спрямованих процесів: акомодатії і асиміляції. Перший з них (фактично позначають терміном «адаптація», вживають у більш поширеному, вузькому значенні) забезпечує модифікацію функціонування організму або дій суб'єкта відповідно до властивостей середовища. Другий процес змінює ті чи інші компоненти цього середовища відповідно до структури організму або включає в схеми поведінки суб'єкта. Зазначені процеси тісно пов'язані між собою і опосередковують один одного (що не виключає в кожному конкретному випадку провідну роль будь-якого з них).

Відомий вітчизняний психолог Г. Балл (1989) [2, 99] зауважує, що поняття адаптації здатне зіграти важливу роль у психологічному пізнанні, якщо трактується не вузько (як пристосування до середовища), а широко, як єдність взаємозумовлених протилежно спрямованих процесів урівноваження суб'єкта із середовищем.

Деякі сучасні трактування поняття «адаптація» та похідних понять:

- адаптація – входження особистості в нове для неї предметне та соціальне середовище, становлення її як активно функціонуючої частини, об'єкта і суб'єкта відносин цього середовища (Л. Зданевич, 2003) [6];
- сутність адаптації студентів молодших курсів в університеті – пошук оптимального

співвідношення між особистістю і соціальним середовищем, презентованим вузівським рівнем освіти (Л. Антипова, 2008) [1, 69];

- адаптація студентів до навчання у виші – системний, двосторонній, поетапний процес формування і розвитку когнітивних, мотиваційно-вольових, соціально-комунікативних зв'язків, що визначають суб'єктне функціонування студента в освітньому середовищі вищого навчального закладу (А. Виноградова, 2008) [3];
- соціально-педагогічна адаптація – процес активного пристосування студента-першокурсника до нових умов соціуму, результатом якого є гармонійне задоволення його потреб у здоровій життєдіяльності, позитивне ставлення до нового статусу та повноцінне включення в нову систему міжособистісних стосунків в студентському та загальноуніверситетському колективах (Л. Дябел, 2008) [5];
- соціальна адаптація – соціальне пристосування, процес або результат процесу, який передбачає гармонійне з точки зору індивідуальних прагнень людини задоволення її потреб, створення умов для її здорового, щасливого життя в суспільстві (С. Гончаренко, 1997) [4, 15];
- соціальна адаптація – це процес і одночасно результат внутрішньої і зовнішньої гармонізації особистості із середовищем, процес активного пристосування особистості, який зрівноважує потреби людини і вимоги середовища (Т. Молодцова, 2012) [10, 14];
- адаптація до професійної діяльності – це складний процес поетапного входження особистості в майбутню професію (М. Шик, 2010) [11].

Згідно Л. Зданевич (2003) [6], найбільш загальні підходи в науковій літературі щодо визначення поняття адаптації:

- а) процес активного пристосування індивіда до умов нового соціального середовища;
- б) результат цього процесу;
- в) один із соціально-психологічних механізмів соціалізації особистості.

На нашу думку, важливим є також підхід Г. Балла (1989) [2, 99], який полягає у широкому розумінні поняття адаптації (вказано вище).

Долучення першокурсника до культури і норм поведінки у вищій школі є соціальною адаптацією, яку І. Козьміна (2015) поділяє на [8, 72]:

- **організаційну**. Без організації неможливо надати студенту належні умови, які сприяють розвитку його соціальної ролі і впливають на нього, забезпечують діяльність, що відповідає інтересам даного суспільства і особистості;

- **економічну** (процес засвоєння першокурсником нових соціально-економічних норм і принципів економічних відносин студентів);
- **педагогічну** (приспособлення до системи вищої освіти та навчання в ній, що формує систему спрямованості та професійної придатності студента);
- **психологічну**. Процес психологічної адаптації студента відбувається безперервно, оскільки під час навчання змінюються соціально-економічні, політичні та морально-етичні умови його життя. Одним з найважливіших напрямків психологічної адаптації студентів є виховання активної життєвої позиції, яка є критерієм переконаності, порядності, поваги до іншої думки;
- **професійну** (процес приспособлення студента до обраної ним професійної діяльності, нових умов праці і особливостей майбутньої спеціальності). Успіх професійної адаптації студента залежить від його схильності до обраної професійної діяльності при збігу суспільної і особистої мотивації праці.

Важливого значення набуває готовність першокурсника до адаптації у ВНЗ. Л. Іванова (2012) [7] описує такі види цієї готовності:

- психологічна готовність, що розуміється як психічний стан, результат відображення і прояву ступеня сформованості індивідуального варіанту психологічного забезпечення професійної діяльності, визначається за відповідними «основними утворюючими» психологічного забезпечення діяльності і включає мотиваційний, цільовий, операційний й регуляційний компоненти;
- науково-педагогічна готовність, як сума знань студента-першокурсника, яка проявляється через теоретичну діяльність. Вона заснована на розвиненому мисленні і пов'язаних з ним внутрішніх діях (уміннях), а критеріальними показниками науково-педагогічної готовності є аналітичні, прогностичні та проєктивні уміння. Науково-педагогічна готовність складається з мотиваційного, когнітивного, операційного компонентів і виявляється зовні спостережуваними вміннями: організаторськими та комунікативними. Критеріальними показниками слугує ступінь сформованості відповідно мобілізаційних, інформаційних, розвивальних умінь, а також перцептивних і комунікативних умінь;
- організаційно-практична готовність, розвитку якої в значній мірі сприяють пояснення навчального матеріалу в процесі практичної діяльності студентів; акценту-

вання уваги на важливих деталях навчального матеріалу та суттєвих моментах професійної діяльності, що покращує запам'ятовування основних ідей; організація навчальних занять, що сприяють творчому продукуванню ідей на основі аналізу діяльності педагогів та індивідуальних рис учнів; практичне спостереження студентами зразків професійної діяльності викладачів.

На основі огляду психолого-педагогічних джерел (Л. Антипова, Ю. Бохонкова, Л. Дябел, Л. Зданевич, Т. Туркот та ін.) можна узагальнити основні труднощі адаптації студентів – майбутніх учителів початкових класів: **дидактичні** (недостатній рівень шкільної підготовки; несформовані навички навчально-пізнавальної роботи, велика різниця в організації навчального процесу у виші та школі; відсутність самостійності у розв'язанні проблем і вирішенні завдань); **соціально-психологічні** (нові умови життєдіяльності; недостатня психологічна підготовленість до навчання у вузі; невисокий рівень соціальної культури, вихованості; обмеженість життєвого досвіду і соціальної зрілості; несформованість навичок самоаналізу і самооцінки власної пізнавальної діяльності; ведення власного бюджету і подолання можливих матеріальних труднощів; недостатній психологічний і побутовий комфорт у студентських гуртожитках тощо); **професійні** (невизначеність мотивації вибору професії і недостатньо осмислена установка на оволодіння професією; невпевненість у власній спроможності ефективно організувати своє навчання і життя у нових умовах).

З урахуванням виявлених труднощів визначено відповідні педагогічні умови адаптації студентів-першокурсників педагогічних спеціальностей:

- розвиток мотивації навчання шляхом організації освітнього процесу з вираженою орієнтацією на професію педагога як цінність;
- врахування особистісних якостей студентів-першокурсників, особливостей соціального середовища ВНЗ та регіону;
- організація педагогічної рефлексії студентів (оцінка й самоаналіз власних професійних дій, готовності до майбутньої педагогічної діяльності) з метою самовдосконалення, формування конкурентоздатності майбутніх педагогів;
- діагностування студентів упродовж перших років навчання з метою визначення найбільш проблемних ланок процесу адаптації з подальшою просвітницькою, профілактичною та корекційною діяльністю з питань адаптації.

Важливу роль у реалізації зазначених педагогічних умов відіграє професорсько-викладацький склад ВНЗ, особистість куратора, співпраця з батьками, навчання студентського активу перших курсів, проведення культурно-дозвіллевих, спортивних, громадських заходів тощо.

Для діагностики адаптації студентів-першокурсників коледжу нами розроблено анкету і проведено анонімне анкетування 62 студентів спеціальності «Початкова освіта» Мукачівського гуманітарно-педагогічного коледжу.

#### Анкета: «Навчальна адаптація студентів»

1. Чи подобається Вам, що стали студентом нашого навчального закладу?
2. Які стосунки склались у Вашій групі?
3. Яке студентське життя в порівнянні зі шкільним?
4. Як Ви звикаєте (звикли) до системи навчання у ВНЗ (новизна у процесі навчання, нові форми і методи організації навчання тощо)?
5. Як Ви звикаєте (звикли) до необхідності більше навчатись самостійно?
6. Як Ви звикаєте (звикли) до пошуку інформації в бібліотеці ВНЗ?
7. Як Ви звикаєте (звикли) до нових умов студентського життя (оточення, незвичний режим життєдіяльності, ведення власного бюджету тощо)?
8. Як Ви налагоджуєте (налагодили) стосунки в студентській групі?
9. Чи відчуваєте себе психологічно комфортно під час навчальних занять?
10. Оцініть рівень власної підготовки щодо проведення пошуку навчальної інформації в бібліотеці ВНЗ за алфавітним, систематичним, електронним каталогом.
11. Оцініть рівень власної підготовки щодо проведення пошуку навчальної інформації в глобальній мережі Інтернет.
12. Який рівень допомоги/підтримки Ви отримуєте від студентів групи?
13. Який рівень допомоги/підтримки Ви отримуєте від студентів старших курсів?
14. Який рівень допомоги/підтримки Ви отримуєте від куратора групи?
15. Який рівень допомоги/підтримки Ви отримуєте від викладачів?
16. Як часто Ви надаєте допомогу іншим студентам групи/курсу для полегшення їх адаптації?
17. Чи задовольняє Вас рівень викладання дисциплін у навчальному закладі?
18. З ким, як правило, обговорюєте проблеми (успіхи), що виникають під час Вашого студентського життя? Можете вказати кілька варіантів або доповнити?
19. До чиїх порад щодо Вашого студентського життя, як правило, прислухаетесь? Можете вказати кілька варіантів або доповнити?

Пропоновані питання анкети можна згрупувати в три блоки, що характеризують окремі аспекти адаптації, а саме:

- адаптація до навчального та викладацького колективу (соціальна адаптація);
- адаптація до навчання у вищій школі;
- загальна адаптація.

Результати анкетування наведено в табл. 1 та на рис. 1-3. Варіанти відповідей на деякі питання (інші вказано в процесі обговорення):

- 1, 9, 17 (А однозначно так; Б переважно так; В по-різному; Г переважно ні; Д однозначно ні);
- 4–8 (А дуже важко; Б переважно важко; В по-різному; Г переважно легко; Д дуже легко);
- 10–15 (А високий; Б достатній; В середній; Г початковий; Д нульовий рівень);
- 18, 19 (А батьки та ін. родичі; Б друзі; В куратор; Г викладачі; Д соціальні мережі).

Таблиця 1 – Результати (у %) анкетування студентів

№ питання	Варіанти відповідей				
	А, у %	Б, у %	В, у %	Г, у %	Д, у %
1	72,6	21,0	6,4	0	0
2	79,0	17,8	0	3,2	
3	59,7	32,2	8,1		
4	16,1	37,2	30,6	14,5	1,6
5	12,9	30,7	40,3	14,5	1,6
6	8,1	11,3	41,9	25,8	12,9
7	4,9	19,8	31,1	34,4	9,8
8	11,3	12,8	19,4	32,3	24,2
9	27,4	40,4	27,4	3,2	1,6
10	9,7	37,1	46,7	6,5	0
11	37,1	25,8	22,6	12,9	1,6
12	17,7	38,8	25,8	16,1	1,6
13	9,7	40,3	22,6	11,3	16,1
14	37,1	37,1	11,3	9,7	4,8
15	35,5	33,9	27,4	1,6	1,6
16	21,0	25,8	48,4	4,8	0
17	33,9	43,6	17,7	4,8	0
18	90,3	79,0	21,0	6,5	0
19	95,2	71,0	56,5	12,9	0

Розглянемо відповіді студентів на питання окремих блоків.

**Адаптація до навчального та викладацького колективу** (соціальна адаптація, питання – 2, 8, 12–16, 18, 19). Переважна більшість всіх опитаних (79,0%) вважає, що у студентській групі сприятливий доброзичливий клімат (питання 2: А доброзичливі; Б кожен сам по собі; В неприязнь; Г важко сказати), а сумарна кількість студентів, які

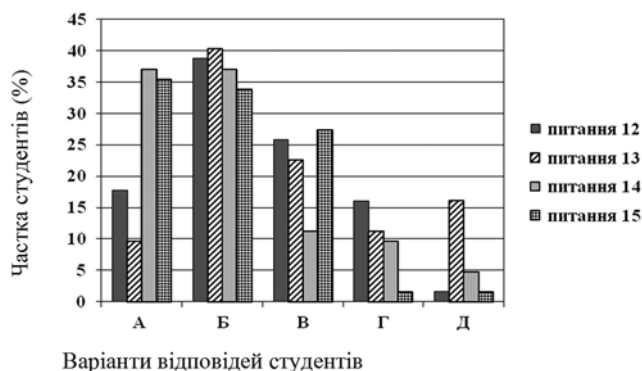


Рисунок 1 – Розподіл відповідей студентів (у %) на 12–15 питання анкети

переважно легко та дуже легко налагодили стосунки в студентській групі дорівнює 56,5%, проте для частини студентів входження в колектив (питання 8) є ще проблемним (понад 20%).

На рис. 1 представлено відповіді студентів на питання 12–15, які висвітлюють допомогу їм у різних ситуаціях. Якщо рівень допомоги/підтримки від студентів групи, однокурсників сумарно високий та достатній отримують 56,5% студентів-першокурсників коледжу (питання 12), то від студентів старших курсів це відзначають половина студентів (питання 13). На думку більшості студентів, куратори (питання 14) та викладачі (питання 15) надають їм допомогу, підтримують. Схвально, що 46,8% студентів завжди чи переважно допомагають іншим для полегшення їх адаптації (питання 16: **А** завжди; **Б** переважно; **В** по-різному; **Г** рідко; **Д** ніколи).

Першокурсники найбільш активно обговорюють свої проблеми чи успіхи (питання 18) з батьками та іншими родичами – 90,3%; друзями – 79,0%; менше з куратором – 21,0%; викладачами – 6,5%. Прислухаються до порад (питання 19) батьків та інших родичів – 95,2%; друзів – 71,0%; куратора – 56,5%; викладачів – 12,9% опитаних студентів (рис. 2).

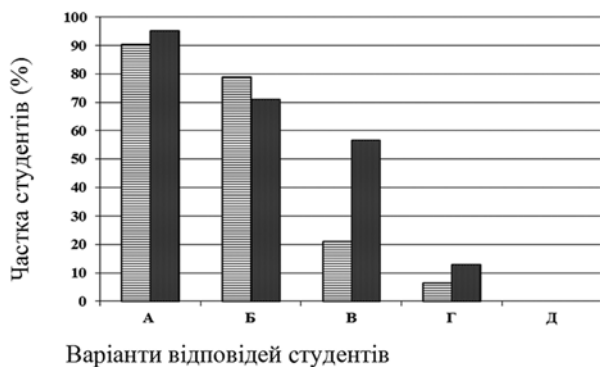


Рисунок 2 – Розподіл відповідей студентів (у %) на 18 та 19 питання анкети

Отримані дані свідчать, що умови в коледжі є сприятливими для успішного перебігу соціальної адаптації студентів. Це важливо, оскільки майбутні учителі початкових класів будуть працювати в різних учнівських та педагогічних колективах.

**Адаптація до навчання у вищій школі** (питання 4–6, 9–11) показує, що значна частина студентів першого курсу коледжу відчуває певні дидактичні труднощі (питання 4; новизна у процесі навчання, нові форми і методи організації навчання тощо). Аналогічна ситуація щодо вміння навчатись самостійно (питання 5).

Вдало студенти адаптувались до пошуку інформації в бібліотеці ВНЗ (питання 6, 10), проте для частини молоді це залишається певною проблемою. Значно краще студенти підготовлені до пошуку навчальної інформації в глобальній мережі Інтернет (питання 11; рис. 3). Психологічну комфортність під час навчальних занять (питання 9) фіксує більша частина студентів.

**Загальна адаптація** (питання 1, 3, 7, 17):

- більшість опитаних студентів задоволені, що стали студентами коледжу (питання 1), а також майбутні вчителі вважають студентське життя в порівнянні зі шкільним більш цікавим (питання 3);
- студенти адаптувались до нових умов студентського життя (оточення, незвичний режим діяльності, ведення власного бюджету тощо), але у частини першокурсників виникають різноманітні утруднення (питання 7);
- задоволеність рівнем викладання дисциплін у навчальному закладі (питання 17) висловлює більшість студентів, наприклад, сумарно відповіді А і Б (77,5%).

Таким чином, огляд наведених трактувань сутності адаптації показує, що погляди вчених фіксують різноманітні аспекти адаптації, які мають місце в реальній практиці. На нашу думку, певні відмінності в трактуваннях зумовлені скла-

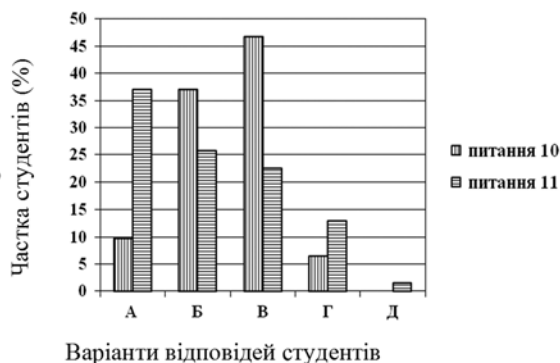


Рисунок 3 – Розподіл відповідей студентів (у %) на 10 та 11 питання анкети

дністю та специфікою процесу адаптації студентів до освітньої діяльності у вищій школі.

Емпіричне дослідження доводить, що в умовах коледжу найбільш успішно проходить соціальна адаптація студентів-першокурсників до навчального та педагогічного колективу. Більшість студентів налагодили стосунки в студентській групі, вважають у групі сприятливий доброзичливий клімат, студенти отримують допомогу від однокурсників, студентів старших курсів та викладачів, а також самі допомагають іншим. Це важливо, оскільки теперішні студенти як майбутні учителі початкових класів будуть працювати в шкільних колективах, які динамічно змінюються.

Виникають певні дидактичні труднощі у першокурсників коледжу (новизна у процесі навчання, нові форми і методи організації навчання, вміння навчатись самостійно, проводити пошук інформації тощо) та проблеми, які зумовлені новими умовами студентського життя (незвичний режим життєдіяльності, ведення власного бюджету тощо).

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі, з нашого погляду, доцільно спрямувати на дослідження готовності студентів до адаптації, а також мотивації навчання студентів молодших курсів та її взаємозв'язку з іншими показниками адаптивності.

### Список використаних джерел

1. Антипова Л. А. Условия успешной адаптации студентов младших курсов к условиям вуза / Л. А. Антипова // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 6. – С. 69-71.
2. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значения для психологии личности / Г. А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 92-100.
3. Виноградова А. А. Адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе / А. А. Виноградова // Образование и наука. – 2008. – № 3. – С. 37-48.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
5. Дябел Л. І. Соціалізація студентів-першокурсників в умовах педагогічного університету: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Л. І. Дябел. – К., 2008. – 21 с.
6. Зданевич Л. В. Адаптація студентів педагогічних училищ до нових умов життєдіяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. В. Зданевич. – К., 2003. – 22 с.
7. Іванова Л. С. Специфіка готовності першокурсників до адаптації у вищій школі / Л. С. Іванова // Проблеми сучасної психології. – 2012. – № 1. – С. 102-107.
8. Козьмина И. С. Вопросы обеспечения эффективной адаптации первокурсников к новой социальной роли – студента высшего учебного заведения <http://elibrary.ru/item.asp?id=24317553> / И. С. Козьмина // Альманах современной науки и образования. – 2015. – № 10 (100). – С. 72-74.
9. Михайлишин Г. Й. Соціальна адаптація студентів до умов навчання у вищих закладах освіти / Г. Й. Михайлишин, Л. В. Серман // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. – 2007. – Вып. 11. – С. 156-159.
10. Молодцова Т. Д. Диагностика адаптации студентов первого курса / Т. Д. Молодцова // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – № 5. – С.13-17.
11. Шик М. П. Адаптація студентів педагогічного коледжу до професійної діяльності в процесі фахової підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / М. П. Шик. – Черкаси, 2010. – 20 с.

### References

1. Antipova, L. A. (2008). *Usloviya uspehnoy adaptacii studentov mladshih kursov k usloviyam vuza* [Conditions for the successful adaptation of junior students to the to university conditions]. *Secondary professional education*, 6, 69-71. Moscow [in Russian].
2. Ball, G. A. (1989). *Ponjatie adaptacii i ego znachenija dlja psihologii lichnosti* [The concept of adaptation and its implications for the psychology of personality]. *Questions of Psychology*, 1, 92-100. Moscow [in Russian].
3. Vinogradova, A. A. (2008). *Adaptacija studentov mladshih kursov k obucheniju v vuze* [Adaptation of junior students to university education]. *Obrazovanie i nauka*, 3, 37-48. Ekaterinburg [in Russian].
4. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrayins'kyj pedahohichnyj slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Lybid', 374. Kyiv [in Ukrainian].
5. Dyabel, L. I. (2008). *Sotsializatsiya studentiv-pershokursnykiv v umovakh pedahohichnoho universytetu* [Socialization of first-year students in the conditions of pedagogical university]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
6. Zdanevych, L. V. (2003). *Adaptatsiya studentiv pedahohichnykh uchylshch do novykh umov zhyttyediyal'nosti* [Adaptation of students of pedagogical colleges to new living conditions]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
7. Ivanova, L. S. (2012). *Spetsyfika hotovnosti pershokursnykiv do adaptatsiyi u vyshchih shkoli* [Specificity of readiness of first-year students to adaptation in high school]. *Problems of modern psychology*, 1, 102-107. Kamyanets-Podilsky [in Ukrainian].
8. Kozmina, I. S. (2015). *Voprosy obespechenija jeffektivnoj adaptacii pervokursnikov k novej social'noj roli – studenta vysshego uchebnogo zavedenija* [The question of ensuring the effective adaptation of first-year students to a new social role – a student of a higher educational institution]. <http://elibrary.ru/item.asp?id=24317553> *Almanac of modern science and education*, 10 (100), 72-74. Tambov [in Russian].
9. Mykhaylyshyn, H. Y. & Serman, L. V. (2007). *Sotsial'na adaptatsiya studentiv do umov navchannya u vyshchihykh zakladakh osvity* [Social adaptation of students to the learning environment in higher educational institutions]. *Pedagogy, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*, 11, 156-159. Kharkiv [in Ukrainian].

10. Molodcova, T. D. (2012). *Diagnostika adaptacii studentov pervogo kursa* [Diagnostics adaptation first-year students]. *International Journal of Experimental Education*, 5, 13-17. Penza [in Russian].
11. Shyk, M. P. (2010). *Adaptatsiya studentiv pedahohichnoho koledzhu do profesiynoyi diyal'nosti v protsesi fakhovoyi pidhotovky* [Adaptation of pedagogical college students for professional careers in the professional training]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Cherkasy [in Ukrainian].

**Староста В. И. Некоторые аспекты социальной и учебной адаптации студентов-первокурсников в колледже**

*Рассмотрены подходы исследователей относительно трактовки адаптации студентов в условиях высшей школы. Показано, что определенные различия в трактовках обусловлены сложностью и спецификой процесса адаптации студентов к образовательной деятельности в высшей школе. Проведена диагностика адаптации будущих учителей начальных классов к обучению в условиях колледжа. Установлено, что наиболее успешно проходит социальная адаптация студентов к учебному и педагогическому коллективу (например, большинство студентов считают в группе благоприятный доброжелательный климат, они получают помощь от студентов и преподавателей, а также сами помогают другим). Выявлены определенные дидактические трудности у первокурсников колледжа (новые формы и методы организации обучения, умение учиться самостоятельно, поиск информации и др.), а также проблемы, обусловленные новыми условиями студенческой жизни (необычный режим жизнедеятельности, ведение собственного бюджета и т.д.).*

*Ключевые слова: адаптация, учебная адаптация, социальная адаптация, студенты-первокурсники, профессиональная подготовка будущих учителей начальных классов.*

**Starosta V. Some aspects of social and educational adaptation of first-year students in college**

*The aim of the article is the theoretical study the specifics of adaptation in higher education and the empirical study of adaptation to the educational process of first-year students in college conditions. The analysis of literature devoted to this problem of adaptation that replaces the main aspect of the problem has been used. The approaches of researchers to the interpretation of adaptation of students in higher school conditions are considered (adaptation as a unity of mutually determined oppositely directed processes of balancing the subject with the environment; as a process of active adaptation of an individual to a new social environment; as a result of this process; one of the social psychological mechanisms of socialization of personality). It is shown that certain differences in interpretations are due to the complexity and specificity of the process of adaptation students to educational activities in higher education. The diagnostics is conducted of adaptation first-year students in college conditions. It has been shown that social adaptation of students to the educational and pedagogical collective is most successful (for example, most students believe in a favorable climate in the group, they receive help from students and teachers, and also help others). This is important because current students as future elementary school teachers will work in dynamically changing school collective. Some kind of didactic difficulties are discovered in the college first-year students (new forms and methods of teaching organization, ability to study independently, search of information, etc.) and problems caused by new conditions of student life (unusual mode of life, keeping their own budget, etc.).*

*Key words: adaptation, educational adaptation, social adaptation, first-year students, professional teaching future teachers of elementary schools.*

Стаття надійшла до редколегії 19.02.2018

УДК 372.3.064.2

## Ніна СТЕЛЬМАХ

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри спеціальної освіти  
Миколаївського національного університету  
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна  
e-mail: stelmah@mksat.net

### ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

*У статті розкрито психологічні засади педагогічної взаємодії. Проаналізовано останні дослідження і публікації. Подано визначення взаємодії та педагогічної взаємодії та її характеристики. Доведено, що ефективність педагогічного процесу у великій мірі залежить від успішної взаємодії педагога з дітьми. Виявлено, що педагогічна взаємодія включає в себе педагогічний вплив та власну активність вихованця, що виявляється у відповідних діях та відносинах. Установлено, що основними засобами педагогічної взаємодії виступають слово, міміка, дія, вчинок. Зазначено, що від ефективної взаємодії педагогів з вихованцями залежить їх розвиток, становлення повноцінної особистості кожного. Визначено та розкрито психологічні умови взаємодії педагога з дітьми.*

*Ключові слова: особистість, взаємодія, педагогічна взаємодія, розвиток дитини, психологічні умови педагогічної взаємодії.*

У державних документах про освіту України визначено стратегічні завдання її реформування. Так, в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, зазначається, що пріоритетними напрямками є демократизація та гуманізація освітнього простору, створення сприятливих умов для повноцінного всебічного розвитку особистості кожної дитини. Тому сьогодні актуалізується особистісно-орієнтований підхід, який забезпечує найсприятливіші умови для розвитку й самореалізації особистості, якими виступають: суб'єкт-суб'єктні відносини, діалогічне спілкування та педагогічна взаємодія. Основними її характеристиками є взаємопізнання, взаєморозуміння, взаємовідносини (стосунки) та взаємовплив. Саме через них відбувається розвиток інтелектуальних, духовних та фізичних сил дитини, всебічне та гармонійне формування її особистості. Тому культура педагогічної взаємодії є важливим фактором ефективності педагогічного впливу та розвитку дітей. Важливим шляхом її формування є оволодіння педагогом глибокими психологічними знаннями.

Науковці стверджують, що взаємодія є міждисциплінарною, психолого-педагогічною проблемою. Вони виділяють різні її напрямки та активно їх досліджують. Так, «педагогіку взаємодії» досліджують А. Белкін, І. Зимова, Є. Коротаєва, А. Кравченко, М. Шевандрін; «педагогіку підтримки» – О. Газман, Н. Михайлова, С. Юсфін; «педагогіку співробітницької взаємодії» – Л. Байбородова; організацію навчальної взаємодії в колективних, кооперативних, групових формах роботи вивчають А. Донцов, Х. Лийметс, А. Петровський,

В. Фляків, Д. Фельдштейн, Г. Цукерман, С. Якобсон; раціонально-психологічний напрямок взаємодії вивчали раніше і досліджують сьогодні Г. Гордон, А. Калашников, А. Пинкевич, Л. Рубінштейн.

На основі аналізу літератури можна зробити висновок, що взаємодія – це категорія, яка відображає процеси впливу різних об'єктів один на одного, їхню взаємну зумовленість і зміну стану.

Мета статті: розкрити психологічні основи педагогічної взаємодії.

Педагогічна взаємодія – узгоджена діяльність педагога й дітей, спрямована на досягнення спільних цілей і результатів та вирішення поставлених завдань. Поняття «педагогічна взаємодія» включає в себе педагогічний вплив і власну активність вихованця, що виявляється у відповідних діях та відносинах. Основними її засобами є слово, міміка, дія, вчинок. Проявляється вона в діяльності та спілкуванні.

Ефективність педагогічної взаємодії залежить від багатьох умов. Однією з вагомих є знання педагогом її психологічних засад. Іншими словами, що педагог повинен знати з психології, вміти, на які психологічні механізми має спиратися, щоб взаємодія з дітьми була якісною, продуктивною, ефективною та сприяла повноцінному їх розвитку.

Психологія доводить, що існує тісний зв'язок між педагогічним процесом і розвитком дитини. Науковцями встановлено, що педагогічний процес має бути організований таким чином, щоб вести за собою розвиток, стимулювати його. Іншими словами, – створювати відповідні умови для повноцінного розвитку. Висока психологічна

компетентність педагогів забезпечить дотримання ними необхідних умов, які сприятимуть організації ефективної взаємодії з дітьми.

1. *Психологи стверджують, що педагог не повинен захоплювати увесь комунікативний простір, що означає не зловживати монологічними формами, які гальмують, присипляють усі пізнавальні процеси.*

Група психологів під керівництвом К. Платонова провели відповідне дослідження і встановили, що від монологу педагога в пам'яті дитини в середньому залишається 10% почутого; від самостійного читання – 30%; спостереження дає 50% запам'ятовування й активна взаємодія на суб'єкт-суб'єктному рівні (на якому зберігається паритетність, пропорційність, рівність комунікативних позицій) педагога з дітьми залишає в їх пам'яті 90% необхідної нової інформації. Звісно, йдеться про діалогічні, інтерактивні форми спілкування та активні методи роботи з дітьми [6]. Монологічні форми взаємодії мають бути в методичному арсеналі педагога, але використовувати їх необхідно з урахуванням вікових особливостей дітей і в ніякому разі не зловживати ними, а поєднувати з іншими формами, методами та прийомами.

2. *Однією з психологічних умов ефективної комунікативної взаємодії є забезпечення педагогом гармонійної, синергетичної роботи обох півкуль головного мозку дитини, зважаючи на диференційованість їх функцій.*

Ця умова вимагає від педагогів, вихователів організувати педагогічний процес таким чином, щоб працювали обидві півкулі головного мозку (наприклад, давати завдання, для виконання яких дітям необхідно вмикати і наочно-образне, конкретне і логічне, абстрактне мислення, тоді мозок дитини буде працювати синергетично, гармонійно, оскільки навантажуватиметься пропорційно). За таких умов і буде відбуватися розумовий розвиток дитини. Однобоке навантаження головного мозку дитини гальмує і порушує її розвиток.

3. Зазначене положення перегукується з концепцією відомих психологів Д. Ельконіна і В. Давидова, яка має назву «Концепція розвиваючого навчання», сутність якої в тому, що уже з перших днів взаємодії з дітьми в навчально-виховному процесі, у них можна і необхідно розвивати абстрактне мислення. Домінування у дітей конкретного мислення не означає, що спиратися в навчанні необхідно тільки на нього [4]. Щоб це відбувалося, педагогам і вихователям не варто надмірно захоплюватися наочністю, яка розвиває праву півкулю, конкретне, наочно-образне мислення, а й спонукати дітей аналізувати,

співставляти, порівнювати, робити висновки, узагальнювати, систематизувати, де треба абстрагуватися та уявляти.

4. *Відомий психолог Л. Виготський розробив учення про рівні розвитку дитини, відповідно він виділяє дві зони розвитку (ЗАР та ЗНР), розкриває можливості інтелектуального розвитку дітей [3].*

Зона актуального розвитку (ЗАР) – це все те, на що дитина здатна сьогодні. Коли діти працюють в ній, вони легко, швидко виконують усі завдання, оскільки оперують наявними знаннями, якостями, властивостями, уміннями, навичками. Такий характер завдань не сприяє просуванню вперед, підняттю на нові, більш високі сходи. Легкі, прості, примітивні завдання, які дають педагоги та вихователі дітям не активізують розвиток, вони виступають його гальмівною силою.

Зона найближчого розвитку (ЗНР) – це потенційні можливості дитини. Робота дітей в цій зоні забезпечує їх активний розвиток. Дітям доводиться напружуватися, долати інтелектуальні перешкоди, переборювати труднощі на шляху виконання завдання. Їм нелегко, непросто, але, ввімкнувши усі пошукові емоції, проявляючи силу волі, вони виконують завдання. Це викликає радість, задоволення, впевненість, формує почуття власної гідності, підвищує самооцінку. Народна мудрість нам говорить про те, що найбільше цінується саме те, що дістається важко. Але у кожній дитини свій багаж знань, свої зони розвитку. Тому вести кожну дитину в ЗНР можна тільки на основі індивідуального підходу.

Звісно, що не можна сутність вчення про дві зони розвитку дитини сприймати так, що діти повинні завжди працювати тільки в зоні найближчого розвитку, де важко, складно. За таких умов діти будуть перевантажуватися, швидко втомлюватися, виснажуватися. Тому педагогам ще на прогностичному етапі підготовки чи то до уроку, чи до заняття в дошкільних установах, чи до виховного заходу, необхідно ретельно продумувати завдання різних рівнів, вдало поєднувати їх та чергувати.

5. *Грузинський психолог Д. Узнадзе розробив «Концепцію про функції вчителя». Сутність її в тому, що навчальний матеріал повинен бути складнішим, ніж можливості дитини, і тільки тоді вчитель буде необхідним. Якщо навчальний матеріал дорівнює можливостям дитини, або за складністю нижче, менше її можливостей, учитель дитині буде не потрібний, їй не цікаво. Навчальний матеріал повинен бути складнішим, щоб потрібен був посередник – учитель. Учений радить не доводити навчальний матеріал до рівня актуальних можливостей дитини, а піднімати її до нового рівня*



можливостей і тільки на цьому рівні допомагати їй засвоїти сутність нових знань [1].

6. Концепція Узнадзе співвідноситься зі вченням Виготського про дві зони розвитку дитини та вченням Л. Занкова про принципи навчання дітей, де пріоритетними є «Навчання на високому рівні труднощів» та «Навчання швидкими темпами», тому що уповільнений темп не відповідає психології дитячого віку [5]. Дитина від природи рухлива. Уповільнений темп приводить до уповільнення її розумового розвитку. Навчання на високому рівні труднощів не що інше, як навчання в зоні найближчого розвитку (Виготський), і тоді потрібен буде учитель (Узнадзе). Педагогу необхідно пам'ятати, що у всьому повинен бути присутнім принцип доступності, зважаючи на можливості дітей.

7. Урахування індивідуальних особливостей дітей – це одна умова їх ефективного розвитку. Вітчизняний педагог К. Ушинський у своїй праці «Людина, як предмет виховання» говорив, що, якщо педагогіка хоче виховувати дитину у всіх відношеннях, вона повинна, перш за все, вивчити її також у всіх відношеннях. Мається на увазі вивчити характер, темперамент, особливості функціонування усіх психічних процесів: пам'яті, мислення, уваги, уяви, сприйняття тощо; вивчити, якими здібностями, талантами володіє; специфіку перебігу психоемоційних станів та ін. Володіючи такою інформацією про дитину, педагог знайде необхідний підхід, зможе пояснити мотивацію, передбачити труднощі, іншими словами, спроектувати розвиток кожної особистості дитини та допомогти їй у процесі взаємодії з нею.

8. Окрім індивідуальних, педагогам треба брати до уваги і вікові особливості дітей. Психологи розподілили вікові періоди на дошкільний (декілька етапів), молодший шкільний, підлітковий та старший шкільний вік.

Для кожного вікового періоду характерні:

- соціальна ситуація розвитку, яку Л. Виготський характеризує як сукупність зовнішніх умов, в яких розвивається і формується особистість, і внутрішніх процесів розвитку [2];
- психологічні новоутворення віку;
- наявність вікових суперечностей (протиріч);
- домінуючі потреби віку;
- сензитив віку: до чого діти найбільш сприйнятливі, чуйні, до якої інформації у них найбільший інтерес;
- провідний тип діяльності.

Знання педагогом вікових психологічних особливостей дітей сприятиме налагодженню успішної взаємодії з ними. Так, знання провідних типів діяльності забезпечить створення сприятливих

умов для розвитку дітей різних вікових груп. Але треба пам'ятати про глобальну мету виховання, яка зумовлюється рівнем розвитку суспільства та його потребами: виховати всебічно та гармонійно розвинену особистість.

Залучення дітей певного віку тільки до провідних типів діяльності не сприятиме їх всебічному розвитку, а, навпаки, спрямовуватиме на односторонній розвиток. Тому дітей необхідно залучати до різних видів діяльності, пам'ятаючи при цьому, що домінуючі потреби віку задовольняються саме в провідних типах діяльності, в них же діти найкраще самореалізуються та самостверджуються, що підіймає їх на нові висоти розвитку.

9. Щоб гарно навчати дітей, забезпечувати їх повноцінний розумовий розвиток, учитель повинен знати основи теорії пізнання (гносеології), основним положенням якої є діалектичний шлях (метод) пізнання: від живого споглядання – до абстрактного мислення, а від нього – до практики.

Спираючись на розроблений філософією метод пізнання, психолого-педагогічна наука розробила стадії (етапи) засвоєння знань (пізнання):

1. Сприйняття, яке може відбуватися через різні рецептори: слухові, зорові, тактильні тощо. У процесі сприйняття у свідомості дитини відображаються зовнішні ознаки об'єкта, предмета. Вчителю треба активізувати психічну діяльність дітей, щоб сприйняття було активним, а не пасивним. Для цього доцільно добирати методи, прийоми, засоби активізації. Результатом сприйняття є уявлення про зовнішні боки, ознаки, прояви того, що сприймається.

2. Осмислення – усвідомлення виключає механічне запам'ятовування, зазубрювання. Воно передбачає з'ясування сутності, змісту, внутрішніх структурних компонентів, причинно-наслідкових зв'язків того, що вивчається. Ефективність процесу осмислення забезпечить виконання дітьми завдань на аналіз, синтез, порівняння, співставлення тощо. В результаті осмислення у дітей з'являються поняття, які є відображенням у свідомості дитини внутрішніх, суттєвих зв'язків.

3. Узагальнення. Його метою є виокремлення з наступним поєднанням найбільш характерних рис, особливостей, ознак. Ефективними на цьому етапі є абстрагування, порівняння, формулювання правил, висновків.

4. Закріплення. Метою закріплення є переведення знань з короткотривалої пам'яті в довготривалу. Цьому сприяють повторення з доданням нової інформації, різноманітні вправи, лабораторні завдання.

5. Застосування. Метою застосування знань в практичній навчальній діяльності є формування

уміння та навичок користування знаннями. Сприяють їх формуванню вправи, лабораторні роботи, різні види діяльності, науково-дослідницькі завдання.

Педагогам треба пам'ятати, що всі стадії засвоєння знань тісно взаємопов'язані та взаємообумовлені. Тому до засвоєння знань дітьми не може бути механічного підходу, а повинна бути реалізація комплексного підходу. Виділення окремих етапів спрямоване на краще усвідомлення вчителем процесів, що відбуваються в свідомості дитини в цілісному процесі засвоєння знань та створення педагогом найоптимальніших умов для її розвитку.

10. *Ефективність розвитку дитини залежить і від атмосфери, сприятливого психологічного клімату.* Атмосфера любові, доброти, чуйності вселяє віру, впевненість, нормалізує психоемоційний стан, відкриває нові можливості дитини, надихає на нові звершення, на творчість. Таку атмосферу забезпечать демократичний стиль педагогічного керівництва, стійкий позитивний стиль ставлення до дітей, спілкування на основі захоплення спільною творчою діяльністю, на основі довіри, дружніх стосунків, в основі яких – любов до дітей, віра в безмежні можливості кожної дитини.

11. *Для виховання дітей вихователям необхідно знати психологічні механізми виховного впливу на них.* У психолого-педагогічному аспекті виховання моральної особистості забезпечує комплексний цілеспрямований виховний вплив на свідомість, почуття та поведінку.

Психологи стверджують, що у цій тріаді почуття є стимулюючою і цементуючою ланкою, яка сприяє ефективному формуванню моральної свідомості та моральних форм поведінки. В психологічних дослідженнях зазначається, що почуття – це ті ворота, через які все входить і в душу дитини, і в свідомість, і в поведінку. Тому збудження та розвиток емоційно-чуттєвої сфери дитини – важлива умова формування її особистості.

Це пояснюється тим, що вплив усіх зовнішніх вимог переломлюється через внутрішній світ дітей (систему цінностей, інтереси, потреби, ідеали). Зовнішній вплив може сприйматися дітьми або активно відштовхуватися. Якщо він сприймається, то зовнішні педагогічні вимоги трансформуються в особисто значущі потреби учнів. Це відбувається за умови, коли сприйняття вимог дорослих буде супроводжуватися позитивними переживаннями, які виражаються у різних почуттях та емоціях. У збудженні необхідного емоційного відгуку велику роль відіграють емоційні стимули: музика, гра, романтика, вірші, пісні, змагання, проблемно-пошукові ситуації, емоційність мовлення самого педагога тощо.

Названі стимули, викликаючи емоційний відгук, сприяють трансформації педагогічних вимог в особистісно-значущі потреби дітей, стимулюють появу суспільно-ціннісних мотивів поведінки, створюють ситуації, найбільш сприятливі для вирішення конкретних виховних завдань. У виховній практиці формування моральної свідомості, збудження і розвиток почуттів, емоцій та формування моральної поведінки – процеси взаємопов'язані й взаємозумовлені, тому усі виховні впливи повинні мати комплексний характер.

Взаємодія відображає процеси впливу різних об'єктів один на одного, їх взаємозумовленість, взаємоперехід та зміну стану.

Педагогічна взаємодія розуміється як сукупність зв'язків і взаємовпливів суб'єктів педагогічного процесу, що відбуваються в процесі спільної діяльності. Її засобами є слово, міміка, дія, вчинок. Вона розглядається як потужний чинник всебічного розвитку та формування особистості дитини за умови доцільної її організації. Знання педагогами психологічних засад педагогічної взаємодії сприятиме її ефективності та успішності.

У статті висвітлено далеко не всі психологічні механізми педагогічної взаємодії, інші психологічні положення (спрямованість, властивості педагога, психоемоційний стан та ін.) стануть предметом подальшого дослідження.

### Список використаних джерел

1. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества: Книга для учителя / Ш. А. Амонашвили. – Київ : Освіта, 1991. – 111 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Выготский Л. С. Лекции по педологии / Л. С. Выготский. – Ижевск : Издательский дом «Удмуртский университет», 2001. – 304 с.
4. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
5. Занков Л. В. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. – М. : Просвещение. – 424 с.
6. Платонов К. К. Структура и развитие личности: психология личности / К. К. Платонов, А. Д. Глоточкин. – Москва : Наука, 1986. – 256 с.

### References

1. Amonashvili Sh. A. (1991). Psikhologicheskiye osnovy pedagogiki sotrudnichestva: Kniga dlya uchitelya [Physiological Basis of Pedagogy of Cooperation. A Book for Teachers]. Kyiv: Osvita, 111 [in Russian].

2. Vygotskiy L. S. (1991). *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical Psychology]. Moscow: Pedagogika, 480 [in Russian].
3. Vygotskiy L. S. (2001). *Lektsii po pedologii* [Lectures on Pedology]. Izhevsk: Udmurt University, 304 [in Russian].
4. Davydov V. V. (1996). *Teoriya razvivayushchego obucheniya* [The Theory of Developing Education]. Moscow: Intor, 544 [in Russian].
5. Zankov L. V. (1985). *Izbrannyye pedagogicheskiye Trudy* [Selected Pedagogical Works]. Moscow: Prosveshcheniye, 424 [in Russian].
6. Platonov K. K. (1986). *Struktura i razvitiye lichnosti: psikhologiya lichnosti* [The Structure and Development of Personality: Psychology of personality]. Moscow: Nauka, 256 [in Russian].

#### **Стельмах Н. В. Психологические основы педагогического взаимодействия**

*В статье раскрыты психологические основы педагогического взаимодействия. Проанализировано последние исследования и публикации. Представлено определения взаимодействия и педагогического взаимодействия и его характеристики. Доказано, что эффективность педагогического процесса во многом зависит от успешного взаимодействия педагога с детьми. Выявлено, что педагогическое взаимодействие включает в себя педагогическое влияние и собственную активность воспитанника, что проявляется в соответствующих действиях и отношениях. Установлено, что основными средствами педагогического взаимодействия выступают слово, мимика, действие, поступок. Указано, что от эффективного взаимодействия педагога с воспитанниками зависит их развитие, становление полноценной личности каждого. Определены и раскрыты психологические условия взаимодействия педагога с детьми.*

*Ключевые слова: личность, взаимодействие, педагогическое взаимодействие, развитие ребенка, психологические условия педагогического взаимодействия.*

#### **Stelmah N. Psychological Basics of Pedagogical Interaction**

*Psychological principles of pedagogical interaction are revealed in the article. The author of the article proposes definitions, such as 1) interaction, as a category that reflects the processes of the influence of different objects on each other, their mutual conditionality and state of change and 2) pedagogical interaction as a concerted activity of the teacher and children, aimed at achieving common goals and results and solving important tasks, and its characteristics, which include: mutual knowledge, mutual understanding, relationships and mutual influence. It is proved that that the effectiveness of the pedagogical process to a large extent depends on the successful interaction between the teacher and children. It is found that pedagogical interaction includes the pedagogical influence and pupil's own activity, which is seen in relevant actions and relations. It is established that the main means of pedagogical interaction is a word, a facial expression, an action and an act. It is noted that the development of each pupil and the formation of full-fledged person depends on the effective interaction between the teacher and pupils. The psychological conditions for interaction between the teacher and children are defined. They include teacher's support in providing subject-subject interaction, balanced, synergetic functioning of both hemispheres of the child's brain, the usage of active, interactive methods and forms of teaching children, compliance with psychological conditions of developmental learning, creating a favorable psychological climate taking into account the age and individual specificities of children.*

*Key words: personality, interaction, pedagogical interaction, child's development, psychological conditions of pedagogical interaction.*

Стаття надійшла до редколегії 11.02.2018

УДК 378.016:78.071.2

## Володимир СТЕПАНОВ

*аспірант кафедри теорії та методики музичної освіти,  
хорового співу і диригування Національного педагогічного університету  
імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна  
e-mail: liudastepanova@gmail.com*

### ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ МУЛЬТИМЕДІЙНОМУ АРАНЖУВАННЮ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

*У статті проаналізовано сутність педагогічних умов та фахової підготовки, висвітлено погляди українських науковців стосовно педагогічних умов фахової підготовки майбутніх учителів музики, професійна діяльність яких є однією з найбільш різнобічних за видами творчої діяльності. Акцентовано міжпредметну функцію фахової підготовки майбутніх учителів музики, значення застосування мультимедійних технологій у підготовці сучасного фахівця. Визначено педагогічні умови, що забезпечують ефективність навчання майбутніх учителів музики мультимедійному аранжуванню у процесі фахової підготовки.*

*Ключові слова: фахова підготовка, педагогічні умови, мультимедійні технології, аранжування, майбутні вчителі музики.*

Ознакою сьогодення в контексті реформування освіти стало впровадження інформаційно-комунікативних технологій у навчальний процес вищих навчальних закладів, що сприяє його модернізації. Одним із перспективних напрямів у інформатизації навчального процесу є мультимедіа-технології. «Комп'ютерно-орієнтоване навчання визначається як інноваційний дидактичний процес, заснований на застосуванні мультимедійних технологій, методів і засобів, що забезпечують формування творчої активності особистості» [13, 66]. Поява сучасної інформаційної технології мультимедіа значно розширює можливості щодо інтерактивності, індивідуалізації і диференціації навчання, а отже сприяє вирішенню проблеми удосконалення фахової підготовки студентів факультетів мистецтв.

Питання застосування мультимедійних технологій у системі вищої освіти розглядали Н. Дубініна, Л. Ісак, Н. Іщук, Л. Шевченко та інші науковці. Застосування мультимедійних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики представлено у дослідженнях науковців О. Барицької, Л. Гаврилової, Ю. Локаревої, В. Шинкаренка. Використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі та музичній творчості висвітлювали О. Бордюк, Ю. Дворник, В. Луценко, В. Романко. Проблеми аранжування музичних творів засобами комп'ютерних технологій теж не лишилися поза увагою вітчизняних науковців (Л. Варнавська, В. Олійник).

Водночас, широкого застосування у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики на факультетах мистецтв українських вищих навча-

льних закладів ці дослідження не знайшли. Застосування мультимедійних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики вимагає нового погляду на систему навчання, визначення відповідних педагогічних умов, оскільки означена проблема ще далека від свого остаточного вирішення.

Дана стаття є спробою проаналізувати сутність педагогічних умов, узагальнити погляди сучасних українських науковців щодо педагогічних умов фахової підготовки майбутніх учителів музики та виокремити педагогічні умови реалізації навчання майбутніх учителів музики мультимедійному аранжуванню у процесі фахової підготовки.

Аналіз наукових джерел показав, що до визначення і розуміння педагогічних умов науковці підходять з різних позицій. Для одних вчених педагогічні умови є сукупністю будь-яких заходів педагогічного впливу і можливостей матеріально-просторового середовища, для інших – складовий елемент педагогічної системи, яка віддзеркалює сукупність внутрішніх та зовнішніх елементів, що забезпечують її ефективне функціонування і подальший розвиток. При цьому до внутрішніх елементів віднесено ті, що впливають на розвиток особистісної сфери, а до зовнішніх – ті, що сприяють реалізації процесуального аспекту системи. Частина науковців під педагогічними умовами розуміють планомірну роботу з уточнення закономірностей як стійких зв'язків освітнього процесу, що забезпечує можливість перевірки результатів науково-педагогічного дослідження [4].

Для з'ясування сутності поняття «умова» звернімося до «Великого тлумачного словника

сучасної української мови» (ред. В. Бусел, 2005 р.), у якому поняття «умова» визначається як «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [3, 1506]. Проте, як зауважує Н. Теличко, для пояснення сутності поняття «педагогічні умови» доцільно використовувати ідентичні за змістом терміни: «умова», «обставина», «чинник», «фактор» [12, 231–232].

Педагогічні умови навчання мистецтва як цілеспрямовано створені чи використовувані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності, сформульовані Г. Падалкою.

Серед першочергових педагогічних умов науковець визначає створення позитивної атмосфери навчання; досягнення діалогових засад взаємодії учителя і учня в навчальному процесі; забезпечення пріоритету практичної діяльності [8].

На результативність навчального процесу спрямовано виокремлення науковцями педагогічних умов, що забезпечують різні напрямки фахової підготовки та формування фахових компетентностей майбутнього вчителя музики, якому в подальшій практичній педагогічній діяльності в загальноосвітній школі доводиться бути не тільки виконавцем (вокалістом та інструменталістом) і концертмейстером, а і керівником дитячого колективу, і мистецтвознавцем, і режисером, і звукорежисером, і аранжувальником. Недарма професійна діяльність вчителя музики вважається однією з найбільш інтегрованих, складних, різнобічних за видами творчої діяльності (Ж. Карташова).

Отже, фахова підготовка виконує міжпредметну функцію і пов'язана з опануванням комплексу специфічних методів і прийомів вивчення професійно-орієнтованих музичних дисциплін (О. Піхтар). У наукових дослідженнях фахова підготовка розглядається як: «комплексна цільова програма, орієнтована на певний результат – формування цілісної особистості сучасного фахівця, здатного творчо мислити і самостійно орієнтуватися в найрізноманітніших проблемних ситуаціях сучасності» [9, 104]; «комплекс спеціальних знань та умінь з дисциплін історико-музикознавчого, теоретичного, музично-виконавського циклів» [5, 17] тощо. Адже «фахівець – той, що досконало володіє якимсь фахом, має високу кваліфікацію, глибокі знання з певної галузі науки, техніки, мистецтва тощо; спеціаліст» [3, 1530].

Ефективність реалізації фахової підготовки на всіх етапах її функціонування забезпечують педагогічні умови. Так, О. Піхтар вважає, що удосконалення фахової підготовки майбутніх музикантів у системі вищої мистецької освіти вимагає таких педагогічних умов: створення позитивної емоційної атмосфери навчання для стимулювання творчо-

пізнавальної активності студентів; забезпечення рівноправного діалогічного спілкування; міжпредметна інтеграція знань у системі фахової підготовки студентів мистецьких вищих навчальних закладів; акцентування на творчій самореалізації студентів в освітньому процесі; варіативність особистісно орієнтованих педагогічних ситуацій [9].

О. Горбенко, розглядаючи у контексті фахової підготовки питання інструментально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, під педагогічними умовами розуміє «створення зовнішніх умов, що спрямовані на особистість студента, зумовлюють і спричиняють його якісні внутрішні зміни» [4, 136]. Серед умов, які пропонує науковець, нам імпонують такі: створення художньо-творчого середовища на засадах компетентісного, особистісно зорієнтованого та розвивального навчання; використання діалогічного та проблемно-діалогічного спілкування; використання індивідуально-диференційованого та варіативного підходів у процесі формування художньо-інтерпретаційних умінь майбутнього вчителя музики; забезпечення пріоритету самостійної художньо-практичної діяльності.

Ефективність професійного становлення майбутнього вчителя музики в процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін, вважає Ю. Локарева, залежить від спрямування музично-теоретичної підготовки на різні види музично-творчої діяльності; оновлення змісту музично-теоретичної підготовки та створення навчально-методичного забезпечення на засадах інтегрованого підходу; використання мультимедійних технологій у процесі музично-теоретичної підготовки [6].

Серед умов формування фахової компетентності майбутніх учителів музики С. Світайло виділяє розвиток ціннісно-аналітичного мислення, що передбачає становлення ціннісно-аналітичних здатностей майбутніх учителів музики з метою виявлення естетичного потенціалу творів мистецтва, та набуття практичного досвіду у процесі професійної діяльності, що сприяє творчій самореалізації студентів у практичній діяльності шляхом виявлення їхнього особистісного і професійного потенціалу [11].

Водночас, як зазначає О. Барицька, компетентнісна структура майбутніх фахівців, яка б забезпечила впровадження у мистецьку освітню галузь синтетичного знання, що формується на основі міждисциплінарних зв'язків (фізика, інформатика та музичні дисципліни: гармонія, аранжування хорове, оркестрове, теорія музики) набуває пересмислення завдяки експансії мультимедійних технологій у різні галузі знань [1].

Серед педагогічних умов формування фахової компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій О. Барицька

виокремлює наступні: застосування міжпредметної змістової трансцендентальності, дотримання педагогічної доцільності та стратегічної сфокусованості на майбутню професію, дотримання ергономічних норм інтерактивної взаємодії між суб'єктами навчання, забезпечення матеріально-технічної бази для успішного навчання, створення креативного контексту навчальної діяльності. Сам же процес впровадження технологій мультимедіа, на думку дослідниці, має носити характер «потрійного входження»: предмет навчання; інструмент для здобуття фахових знань та умінь; ефективний засіб фахової діяльності [там само].

Досліджуючи проблему інтерпретації музичного твору в процесі професійної підготовки музично обдарованих студентів І. Полубоярина виокремлює педагогічні умови формування вміння інтерпретувати: забезпечення студентів знаннями з мистецтвознавства та педагогіки при розучуванні творів; осягнення художнього змісту музичних творів, самостійного вибору художніх засобів виконавської виразності, відпрацювання технічної майстерності; поетапне формування вміння інтерпретації у напрямку від вербального тлумачення до художньої інтерпретації [10].

Як сукупність створених у навчальному процесі певних обставин, необхідних для підвищення якості фахової підготовки майбутніх учителів музики представляє своє розуміння поняття «педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя музики до аранжування музичних творів засобами комп'ютерних технологій» Л. Варнавська, на основі чого виділяє наступні умови: виховання позитивної мотивації та потреби у використанні сучасних педагогічних технологій, зокрема комп'ютерних, у підготовці майбутніх учителів музики; реалізація міжпредметних знань, умінь та навичок у формуванні готовності до аранжування музичних творів засобами комп'ютерних технологій; методичне забезпечення процесу формування готовності майбутніх учителів музики до аранжування музичних творів засобами комп'ютерних технологій [2].

Так само, як і Л. Варнавська, В. Олійник надзвичайно важливим вважає актуалізацію питання мотивації вчителів музики до застосування комп'ютерних технологій у навчальному процесі. Науковець підкреслює, що лише за умов формування готовності майбутніх учителів музики до впровадження у навчальний процес передових комп'ютерних технологій можливий успіх на шляху підготовки сучасного фахівця, оскільки сучасне українське суспільство потребує фахівців, здатних самостійно визначати потреби, здобувати інформацію, аналізувати її та синтезувати нові знання, ініціювати нові ідеї, актуалізувати власну креативність, спираючись на найновіші наукові досягнення [7].

Як бачимо, хоча до визначення педагогічних умов у процесі фахової підготовки науковці підходять з різних позицій, проте в будь-якому разі у наукових дослідженнях реалізація спеціальних педагогічних умов розглядається як чинник, який сприяє такій організації навчального процесу, що підвищує його ефективність.

Серед головних, у контексті нашого дослідження, виділяють: впровадження знань на основі міждисциплінарних (теоретичні, мистецтвознавчі дисципліни, педагогіка) зв'язків (О. Барицька, Л. Варнавська Ж. Карташова, Ю. Локарева, О. Піхтар, І. Полубоярина); використання діалогічного та проблемно-діалогічного спілкування (Г. Падалка, О. Горбенко); забезпечення спрямування навчального процесу на самостійну художньо-практичну діяльність та різні види музично-творчої діяльності (Ю. Локарева, Г. Падалка, І. Полубоярина, С. Світайло); виховання позитивної мотивації та потреби у використанні сучасних педагогічних технологій (Л. Варнавська, В. Олійник); використання мультимедійних технологій (Г. Александрова, О. Барицька, Ю. Локарева, О. Чайковська).

До виокремлення педагогічних умов, що забезпечують ефективність навчання студентів мультимедійному аранжуванню, ми підходили з позицій осмислення, узагальнення накопиченого науковцями досвіду стосовно фахової підготовки майбутніх учителів музики та проведеного експериментального дослідження. Педагогічні умови в контексті нашого дослідження ми розуміємо як сукупність чинників, що визначаються змістом і специфікою навчання мультимедійному аранжуванню, сприяють результативності та оптимізації навчального процесу.

Нами було встановлено, що ефективність навчання майбутніх учителів музики мультимедійному аранжуванню залежить від реалізації таких педагогічних умов: формування позитивної мотивації до творчої самореалізації; спрямованість на розвиток художньо-естетичного смаку студентів та збагачення їх музично-слухового досвіду; забезпечення міждисциплінарної інтеграції знань, умінь та навичок; забезпечення розвитку асоціативного креативного мислення; акцентування самостійності у процесі навчальної та продуктивної практичної діяльності.

Отже, на основі аналізу сутності педагогічних умов, узагальнення поглядів сучасних українських науковців щодо педагогічних умов фахової підготовки майбутніх учителів музики нами виділено педагогічні умови, які дозволяють забезпечити результативність навчання майбутніх учителів музики мультимедійному аранжуванню. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в розробці та впровадженні відповідної методики.

### Список використаних джерел

1. Барицька О. А. Методика формування фахової компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Барицька Олександра Анатоліївна; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2014 – 19 с.
2. Варнавська Л. І. Формування готовності майбутніх учителів музики до аранжування музичних творів засобами комп'ютерних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Варнавська Лариса Іванівна; Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. – Черкаси, 2010. – 23 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. Горбенко О. Педагогічні умови інструментально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва / О. Горбенко // Наукові записки [Ред. кол.: В. В. Радул, В. А. Кушнір та ін.]. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – Випуск 139. – С.135-139.
5. Карташова Ж. Ю. Методика фахової підготовки майбутніх учителів музики в процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Карташова Жанна Юріївна; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2012. – 23 с.
6. Локарева Ю. В. Педагогічні умови професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва / Ю. Локарева // Наукові записки [Ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін.]. Серія: Педагогічні науки. – Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – Випуск 150. – С.155-159.
7. Олійник В. Ф. Проблема мотивації вчителів музики до використання інформаційно-комп'ютерних технологій у навчальному процесі / В. Ф. Олійник // Педагогічна освіта: теорія і практика [зб. наук. праць]. – Кам'янець-Подільський, 2013. – Вип. 14. – С. 300-305.
8. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
9. Піхтар О. А. Удосконалення фахової підготовки майбутніх музикантів у системі вищої мистецької освіти / О. А. Піхтар // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Серія : Педагогіка. – Миколаїв, 2014. – Т. 246, Вип. 234. – С. 104-108.
10. Полубоярина І. І. Проблема інтерпретації музичного твору в процесі професійної підготовки музично обдарованих студентів / І. І. Полубоярина // Освіта та розвиток обдарованої особистості. [наук.-метод. журн.]. – К. : Ін-т обдар. дитини НАПН України, 2013. – № 1. – С. 70-73.
11. Світайло С. В. Формування фахової компетентності майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Світайло Світлана Валеріївна; Київський національний університет культури і мистецтв. – К., 2012. – 20 с.
12. Теличко Н. В. Теорія і методика формування основ педагогічної майстерності майбутнього учителя початкових класів. Монографія / Н. В. Теличко. – К. : Кондор-Видавництво, – 2014. – 522 с.
13. Чайковська О., Александрова Г. Мультимедійні технології як чинник формування інноваційного навчального середовища на уроках музики / Олена Чайковська, Галина Александрова // Рідна школа, 2013. – № 3.– С.66-69.

### References

1. Baric'ka O. A. Metodika formuvannja fahovoї kompetentnosti majbutnih uchiteliv muziki zasobami mul'timedijnih tehnologij : avtoref. dis. na zdobuttja nauk. stupenja kand. ped. nauk : spec. 13.00.02 «Teorija ta metodika muzichnogo navchannja» / Baric'ka Oleksandra Anatoliivna; Nacional'nij pedagogichnij universitet imeni M. P. Dragomanova. – K., 2014 – 19 s.
2. Varnavs'ka L. I. Formuvannja gotovnosti majbutnih uchiteliv muziki do aranzhuvannja muzichnih tvoriv zasobami komp'juternih tehnologij: avtoref. dis. na zdobuttja nauk. stupenja kand. ped. nauk : spec. 13.00.02 «Teorija ta metodika muzichnogo navchannja» / Varnavs'ka Larisa Ivanivna; Cherkas'kij nacional'nij universitet imeni Bogdana Hmel'nic'kogo. – Cherkasi, 2010. – 23 s.
3. Velikij tлумachnij slovník suchasnoї ukrains'koї movi (z dod. i dopov.) / Uklad. i golov. red. V. T. Busel. – K.; Irpin': VTF «Perun», 2005. – 1728 s.
4. Gorbenko O. Pedagogichni umovi instrumental'no-vikonavs'koї kompetentnosti majbutnih uchiteliv muzichnogo mistectva / O. Gorbenko // Naukovi zapiski [Red. kol.: V. V. Radul, V. A. Kushnir ta in.]. Serija: Pedagogichni nauki. – Kirovograd: RVV KDPU im. V. Vinnichenka, 2015. – Vipusk 139. – S.135-139.
5. Kartashova Zh. Ju. Metodika fahovoї pidgotovki majbutnih uchiteliv muziki v procesi integracії muzichno-vikonavs'kih disciplin : avtoref. dis na zdobuttja nauk. stupenja kand. ped. nauk : spec. 13.00.02 «Teorija ta metodika muzichnogo navchannja» / Kartashova Zhanna Juriivna; Nacional'nij pedagogichnij universitet imeni M. P. Dragomanova. – K., 2012. – 23 s.
6. Lokareva Ju. V. Pedagogichni umovi profesijnogo stanovlennja majbutnih uchiteliv muzichnogo mistectva / Ju. Lokareva // Naukovi zapiski [Red. kol.: V. F. Cherkasov, V. V. Radul, N. S. Savchenko ta in.]. Serija: Pedagogichni nauki. – Kropivnic'kij: RVV KDPU im. V. Vinnichenka, 2017. – Vipusk 150. – S.155-159.
7. Olijnik V. F. Problema motivacії vchiteliv muziki do vikoristannja informacijno-komp'juternih tehnologij u navchal'nomu procesi / V. F. Olijnik // Pedagogichna osvita: teorija i praktika [zb. nauk. prac']. – Kam'janec'-Podil's'kij, 2013. – Vip. 14. – S. 300-305.
8. Padalka G. M. Pedagogika mistectva (Teorija i metodika vikladannja mistec'kih disciplin) / G. M. Padalka. – K.: Osvita Ukraini, 2008. – 274 s.
9. Pihtar O. A. Udoskonallennja fahovoї pidgotovki majbutnih muzikantiv u sistemi vishhoї mistec'koї osviti / O. A. Pihtar // Naukovi prac'i [Chornomors'kogo derzhavnogo universitetu imeni Petra Mogili kompleksu «Kievo-Mogiljans'ka akademija»]. Serija : Pedagogika. – Mikolaiiv, 2014. – T. 246, Vip. 234. – S. 104-108.

10. Polubojarina I. I. Problema interpretacii muzichnogo tvorv v procesi profesijnoi pidgotovki muzichno obdarovanih studentiv / I. I. Polubojarina // Osvita ta rozvitok obdarovanoj osobistosti. [nauk.-metod. zhurn.]. – K. : In-t obdar. ditini NAPN Ukraïni, 2013. – № 1. – S. 70-73.
11. Svitajlo S. V. Formuvannja fahovoï kompetentnosti majbutnih uchiteliv muziki u procesi dirigents'ko-horovoï pidgotovki: avto-ref. dis. na zdobuttja nauk. stupenja kand. ped. nauk : spec. 13.00.04 «Teorija i metodika profesijnoi osviti» / Svitajlo Svitlana Valeriïvna; Kiïvs'kij nacional'nij universitet kul'turi i mistectv. – K ;, 2012. – 20 s.
12. Telichko N. V. Teorija i metodika formuvannja osnov pedagogichnoï majsternosti majbutn'ogo uchitelja pochatkovih klasiv. Monografija / N. V. Telichko. – K: Kondor-Vidavnictvo, – 2014. – 522 s.
13. Chajkovs'ka O., Aleksandrova G. Mul'timedijni tehnologii jak chinnik formuvannja innovacijnogo navchal'nogo seredovishha na urokah muziki / Olena Chajkovs'ka, Galina Aleksandrova // Ridna shkola, 2013. – № 3.– S.66-69.

**Степанов В. А. Педагогические условия обучения будущих учителей музыки мультимедийной аранжировке в процессе профессиональной подготовки**

*В статье проанализированы сущность педагогических условий и профессиональной подготовки, освещены взгляды украинских учёных относительно педагогических условий подготовки будущих учителей музыки, профессиональная деятельность которых является одной из наиболее разносторонних по видам творческой деятельности. Акцентировано межпредметную функцию профессиональной подготовки будущих учителей музыки, значение использования мультимедийных технологий в подготовке современного профессионала. Определено педагогические условия, которые обеспечивают эффективность обучения будущих учителей музыки мультимедийной аранжировке в процессе профессиональной подготовки.*

*Ключевые слова: профессиональная подготовка, педагогические условия, мультимедийные технологии, аранжировка, будущие учителя музыки.*

**Stepanov V. A. Pedagogical conditions of multimedia arrangement training of future teachers of music of in the process of professional preparation**

*In the article the essence of the concept of «pedagogical conditions» and professional training of students at the faculties of art, views of Ukrainian researchers on the pedagogical conditions of professional training of future music teachers whose professional activity is one of the most versatile types of creative activity are highlighted. The interdisciplinary function of professional training of future music teachers which is associated with the mastering of a complex of specific methods and techniques for the study of professionally oriented musical disciplines is emphasized. The significance of the implementation of interdisciplinary knowledge, skills and abilities in the formation of a holistic personality of a modern specialist has been revealed. Scientific works of O. Baritskaya, L. Gavrilova, Y. Lokareva testify about the importance of applying multimedia technologies in the preparation of a modern specialist and contribution of multimedia technologies to solving the problem of improving the professional training of students at the faculties of the arts. The pedagogical conditions that provide the effectiveness of training of future music teachers of multimedia arrangement in the process of professional training are determined.*

*Key words: professional training, pedagogical conditions, multimedia technologies, arrangement, future teachers of music.*

Стаття надійшла до редколегії 11.02.2018



УДК 372.878

**Оксана СТРИХАР**

*доктор педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри музичного мистецтва  
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,  
м. Миколаїв, Україна  
e-mail: oksana@striklar.com.ua*

## **ЛОГІКА ПЕДАГОГІЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ПАТРІОТИЧНОМУ ВИХОВАННІ СТУДЕНТА НА ЗАНЯТТЯХ МУЗИКИ**

*У статті аналізується логіка педагогічних процесів у патріотичному вихованні студента на заняттях музики. Досліджено, що в нових тенденціях, пов'язаних з відновленням музичної освіти необхідно виявити сприятливі педагогічні умови, які забезпечать процес патріотичного виховання студентів. Проаналізовано, що принципи «педагогіки мистецтва» знаходять своє продовження не лише в діяльності видатних вітчизняних педагогів минулого, а й в сучасній музичній освіті, в діяльності талановитих педагогів, які працюють зі студентами-початківцями в закладах мистецької освіти в наш час. Встановлено, що принцип побудови процесу патріотичного виховання і розвитку музиканта на основі розвиваючого навчання виражається у висуванні завдань розвитку музиканта-початківця (тобто формування його національної, художньої свідомості, загального і спеціального кругозору, загальних та музичних здібностей) як спеціальної мети патріотичного виховання в музичній підготовці.*

*Ключові слова: патріотичне, виховання, студент, музика, мистецтво, педагогічні умови, освіта.*

Для виявлення логіки педагогічних процесів у патріотичному вихованні нам треба проаналізувати розвиток музичних здібностей студентів. Для цього нам необхідні наступні компоненти: знання психологічних особливостей особистості і специфіка їх навчання; синтез теоретичних знань і залучення сформованого традиційного досвіду видатних педагогів минулого і сучасності з музичного навчання та виховання. Аналіз і систематизація цього досвіду дозволить нам збагатити педагогічну теорію і практику, так як цінність реальній педагогічній діяльності, в її кращих проявах, залишається незмінною в усі часи.

У нових тенденціях, пов'язаних з відновленням музичної освіти (необхідність випереджаючого загального і особистого, зокрема характерологічного розвитку) необхідно виявити сприятливі педагогічні умови, які забезпечать процес патріотичного виховання студентів. Явище музичної обдарованості не є масовим, воно є одиничне. Тим часом, робота з музично обдарованими людьми в нашій країні має багаті традиції, представлені в роботах видатних музикантів минулого і в досвіді педагогів, які продовжують ці традиції.

Для розкриття педагогічного умови доцільно використання концепцію «Неуважних» методичних знань, пропонувану А. Я. Данилюком. Її основна ідея – масштабна робота по систематизації методичних знань, володарем яких виступає викладач-практик. Механізм реалізації цієї концепції покликаний збирати, систематизувати, науково

обґрунтовувати ці знання. Певну частину своїх унікальних методичних знань, умінь, здібностей викладач взагалі не усвідомлює і переконується в їх наявності, існування і в науковій значущості лише потрапляючи в умови і середу, коли реально, в новій обстановці їм вирішуються нові завдання Знайти такий механізм інвентаризації цих знань – головна мета концепції [5].

Аналізом цієї педагогічної умови всебічно, обґрунтовано займалися такі вчені – педагоги, як Анохін П. К., Асмолава А. Г., Ягодіг Г. А., Голіцин Г. А., Петров В. М. та ін.

Ця умови (педагогічна дійсність) може бути відображена в творах художньої, автобіографічної, мемуарної прози, в художній публіцистиці, кіноценарії, в філософських творах. Звернення до творів літератури з метою пізнання педагогічних явищ може збагатити педагогіку новими фактами, ідеями. У цих творах міститься величезна кількість фактів, що мають пізнавально-педагогічну цінність, багато джерел неспеціалізованого, поза наукового, «живого» знання зберігають багатий педагогічний досвід людей, знехтувати яким нові покоління не мають права. Твори літератури можуть відтворювати і описувати такі сторони педагогічної дійсності, які важкі для пізнання звичайними способами. Вони можуть бути оцінені як відтворення «розумового експерименту», так як подібні твори оголюють педагогічні проблеми, прогнозують можливий розвиток педагогічних процесів, здійснюють гуманітарну експертизу «досвіду» як

педагогічного експерименту. Плідність аналізу літератури такого роду, виражається в тому, що такі твори здійснюють різноманітні функції пізнання педагогічних явищ. Варто виділити різні пізнавально-евристичні функції, якими володіють твори літератури: описово фактуальна, узагальнююча, експериментальна, гуманітарно-експертна, прогностична, проєктивна. Тому знання, отримані в результаті, є значущими для досягнення педагогічної дійсності, її окремих явищ, для всієї сфери педагогічного знання [8].

Таким чином, педагогічний аналіз художніх творів подібного роду визначається як гуманітарно-аналітичний метод теорії педагогіки, здійснюваний на основі семіотико-герменевтичної техніки. Значення цього педагогічного аналізу художніх текстів, полягає в його універсальності (можливість використовувати різні тексти, зіставляти їх) і евристичності (конкретизувати педагогічні поняття і закономірності, оновлювати проблематику педагогічних досліджень). Крім того, слід зазначити, що цей метод дослідження включає смисли людської діяльності в різні історичні епохи і прямо звернений до педагогічної рефлексії професіоналів в сфері виховання і освіти.

Метою статті є дослідження та аналіз педагогічних процесів у патріотичному вихованні студента на заняттях музики.

У літературному описі життя і діяльності видатних педагогів-музикантів, в спогадах про них, їх власних літературних роботах перераховані вище фактори (підтримка, сприяння, індивідуальний підхід до дитини, повага до прояву ним своєї індивідуальності) можна зустріти в повному обсязі і різноманітності.

Перераховані принципи «педагогіки мистецтва» знаходять своє продовження не лише в діяльності видатних вітчизняних педагогів минулого, а й в сучасній музичній освіті, в діяльності талановитих педагогів, які працюють зі студентами-початківцями в закладах мистецької в наш час. Тому, крім літературних джерел, нами для аналізу був використаний досвід педагогічної діяльності талановитих педагогів-музикантів України. Вони також в роки навчання виховувалися в традиціях вітчизняної музичної освіти, засвоївши які, є їх продовжувачами. Тому опис їх досвіду також може внести істотний внесок в теорію і практику розвитку музичної обдарованості. Це покаже напрямок, в якому слід працювати зі студентом, допоможе знайти ефективні шляхи до розкриття його індивідуальності і потенціалу.

Для аналізу досвіду роботи викладачів зі студентами-початківцями, крім обліку високих досягнень у педагогічній діяльності (участь їх студентів в конкурсах різного рівня, високий відсо-

ток вступників до професійної музичної навчальної заклади), потрібно враховувати рівень їх педагогічної культури. Гуманістична культура виховання є якісно іншим виміром людських взаємин (рівноправності, рівноцінності, поваги і довіри). А це вимагає істотного підвищення рівня педагогічної культури.

Варто виділити її основні показники:

- гуманістичну педагогічну позицію викладача по відношенню до початківця, і його здатність бути вихователем;
- психолого-педагогічну компетентність і розвинуте педагогічне мислення, здатність вирішувати виникаючі проблеми з позиції студента;
- освіченість у сфері предмета викладання і володіння педагогічними технологіями;
- досвід творчої діяльності, вміння обґрунтувати власну педагогічну діяльність як систему (дидактичну, виховну, методичну), здатність розробити авторський освітній проєкт;
- культуру професійної поведінки, способи саморозвитку, вміння саморегуляції власної діяльності, спілкування.

Навколишнє середовище є одним з визначальних чинників у патріотичному вихованні студента, йдеться про необхідність художнього збагачення середовища за рахунок «достатку і різноманітності вражень від художнього життя» з метою розширення кругозору особистості та художнього і музичного вдосконалення. Пріоритетним у розвитку як дитини, так і дорослої людини вважається його загальний розвиток, якому підпорядковуються всі технічні моменти в навчанні. З цієї метою, наприклад, Б. Рейгбальд, відчувши величезний розрив між розвитком Е. Гілельса, як піаніста, і рівнем його загальної культури, і розуміючи, що це може обмежити його творчі можливості, ввела хлопчика в музичне товариство Одеси, яке славилося музичною культурою. П. С. Столярський орієнтував учнів на високі зразки виконання видатних музикантів. Він сам не пропускав виступу гастролерів, і ставив в обов'язки учням присутнім на цих концертах, а в наступній розмові детально аналізував виконану програму, розкриваючи індивідуальні риси артиста. Він виховував прагнення до досконалості з перших кроків навчання [2].

Отже, педагоги говорять про важливість культурного, музичного середовища навколо особистості, про накопичення слухового досвіду. А також, про необхідність відвідування концертів, театрів, художніх виставок, прослуховування записів, читання книг, перегляду телевізійних передач та ін., «Щоб і колір, і звук, і слово, – абсолютно все розвивало». При цьому потрібно подальше обговорення побаченого і почутого людиною.

Проаналізувавши різні роботи з історії вітчизняної музичної освіти дозволяє говорити, що художньому збагаченню середовища надзвичайно сприяла також традиція «публічного» заняття, яка вкоренилася в Київській консерваторії з дня її заснування. Саме така форма занять була найбільш природною для навчального закладу, в якому працювали видатні музиканти свого часу. Педагогіка ставала продовженням їх виконавської діяльності і установка на концертно-виконавський характер роботи знайшла втілення і в стилі проведення занять, які проходили в обстановці, що нагадує концертну. Такі заняття мають ряд переваг. Студенти отримували величезну користь, спостерігаючи за процесом занять своїх одногрупників: розширювався слуховий досвід, виконавські подання; набагато більше, ніж на індивідуальних заняттях, можна було почерпнути з майстерності і художнього світу свого наставника, пройти «педагогічне стажування», долучаючись до методів його педагогічної роботи, а також перейняти найкраще у своїх друзів. Створювалось своєрідна мистецьке середовище, яка нагадує майстерню художника, одного з визначних рис якої було «зараження талантом». Тут формувался і специфічний метод навчання[6].

Також ми можемо проаналізувати блискучі лекції Г. Г. Нейгауза як, повні яскравих афоризмів і ефектних порівнянь. Г. Б. Гордон, так згадує про це: «Точного часу для кожного студента, як це прийнято, не було. Всі приходили до початку занять і йшли, коли вони закінчувалися. Всі слухали один одного, «брали з собою чужі ноти». Це і був спосіб організації занять, за які завжди, так ратував Г. Г. Нейгауз. «Ми дізнавалися багато нового для себе, – музики, та ще з Нейгаузівськими «коментарями». Намагалися зрозуміти, що саме він хоче і чому; запам'ятовували, розумнішали потроху. Цілий вечір ми були з Нейгаузом! Все відходило на другий план – нічого, крім музики не існувало. І те, що ми займалися не в класі, можливо, ця обставина і була причиною довірчого контакту між Г. Г. і нами» [1].

Ще одним важливим компонентом в організації мистецького середовища для патріотичного виховання студента є вплив особистості викладача. Це є, також, і важливим моментом у формуванні багатьох необхідних якостей у студента. Наприклад «Сам ініціативний і завжди чуйний до ініціативи інших чутливий до чужих думок, дотепний і цікавий співрозмовник, П. А. Серебряков був надзвичайно цікавою людиною. Спілкування з ним духовно збагачувало». Манеру викладання М. Л. Ростроповича описують так: «Це – педагог-артист, художник. Він викладає творчо, запалюючи учня, направляючи його на шлях пошуків. Він

не тільки сам мислить збагачуючи, – може бути несвідомо – тих, кого вчив, і всіх, хто опинився поруч. Це справжня вчительська риса» [1].

Нами досліджено, що в організації педагогом розвивального середовища відзначається також необхідність творчої участі з боку особистості. Треба організовувати – Музичні концерти-лекції, музично-виховні кураторські години. Вони повинні проводитися спільними зусиллями викладачів та студентів. На них педагог або самі студенти (попередньо підготувавшись) розповідають про свої національно-патріотичні погляди, життя і творчості будь-якого композитора, про його патріотичні твори. Після закінчення теми влаштовуються спільні вікторини. Також проводяться костюмовані тематичні концерти, патріотичні заходи. Все планується так, щоб студент отримав задоволення від виступу та відчув свою значимість і національно-патріотичну самодостатність.

Слід зазначити, що крім перерахованого, важливість для сприйняття цього є сімейні обставини (виховання патріотизму у сім'ї, захоплення живописом, літературою, музикою та ін.), Зацікавленості батьків у вихованні національно-патріотичної особистості.

Отже, організація художньо-розвивального середовища для патріотичного виховання студентів проявляється у створенні умов для розширення кругозору, стимулювання загального розвитку (відвідування концертів, виставок та ін.), в створенні орієнтаційного поля розвитку (вплив особистості педагога, предметно-просторове оточення), в порушенні та підтримки інтересу до музики (залучення цікавого національно-патріотичного музичного матеріалу, творчих прийомів роботи), в творчому підході студента до музичної діяльності, в спільних заходах (організація та участь у патріотичних концертах, музично-патріотичних лекціях) в організації і самоорганізації діяльності студента. Крім того, це має бути простір любові та дбайливого, уважного, зацікавленого ставлення до особистості; простір, що нейтралізує негативні впливи на нього. Повинна бути комфортна для особистості атмосфера, де всі складові відкривають шлях до виховання національно-патріотичної самосвідомості студента.

Ще один виявлений нами фактор, необхідний для музичного розвитку студента – педагогічна підтримка його особистої (перш за все характеру, волі), емоційної і когнітивної сфер. Педагогічна підтримка виступає способом взаємодії між викладачем та студентом. Під час експерименту роботи педагогів-майстрів це виражалося у взаємодії і співпраці зі студентом, в стимулюванні працьовитості, самостійності, підтримки самовираження. При організації процесу навчання на

принципах педагогічної підтримки необхідна особлива позиція викладача (яка забезпечує суб'єктивну позицію студента у навчальному процесі), заснована на взаємодії та співпраці – викладач-студент соратники в роботі, роблять спільні відкриття, тому що «Навчання – процес двосторонній, справа двох: Я можу вмовляти, змушувати і всіляко розважати особистість, але якщо він в цьому не братиме участі, нічого не вийде» [3].

Таким чином, взаємодія, співпраця зі студентом, яка заснована на принципі свободи, в музичній освіті трансформується в проблему необхідності для особистості не у викладачі, як таковій, а наставнику. Коли відбувається не навчання, а «спільний рух вчителя та особистості... Ніколи не придушувати своєю ерудицією, але, як би, ділитися з учнями своїми думками. ... При цьому не потрібно зайвої музичної опіки» [9]. З одного боку педагог керує всім процесом навчання, вибудовує стратегію розвитку та патріотичного виховання особистості. А з іншого, необхідна співпраця з особистістю, тому що навчання – це спільна і важка справа, яка повинна виконуватися у взаємодії. Необхідна загальна установка на працю. Студент не повинен бути надто опікуваним викладачем, з боку особистості завжди має бути присутня міра вкладення власного праці. Навчання ефективно, коли педагогом і студентом прикладаються однакові зусилля. Відносини необхідно будувати тільки на паритетних засадах, інакше придушуються здатності до зростання. Якщо що-небудь не виходить, варто подумати разом, як це виправити. Пресинг на особистість неприпустимий, так як в цьому випадку він судорожно згадує, що йому потрібно зробити, а не творить. «При роботі зі студентом-початківцем, заняття повинно будуватися не за принципом: «вчитель показав – учень повторив «а за принципом спільного творчого пошуку, діалогу та обміну враженнями [4].

Отже, вольові якості одноставно визначаються педагогами-майстрами як основний фактор, що забезпечує розвиток обдарованої дитини. При цьому виділяється необхідність стимулювання таких якостей особистості як працездатність, працьовитість, самостійність, самоорганізація, наголошується на необхідності порушення інтересу до занять – при цьому інтерес виступає стимулом до бажання займатися, до розвитку працездатності в якості характеру. Стимулювання вольової сфери, патріотичне виховання, виховання працьовитості визнається педагогами важким, але необхідним завданням. Можна спостерігати в аналізованих джерелах розуміння того, що рівень обдарованості має прямий зв'язок з працездатністю та патріотичним вихованням.

Також, можна стверджувати, що головним принципом, яким педагоги-майстри керуються в своїй роботі, є орієнтація на патріотичного виховання, перш за все, Людини, і всі часткові завдання навчання підпорядковані цій меті. Для них характерно дуже дбайливе і уважне ставлення до індивідуальних особливостей студента, до його потреб і проблем – студент для них завжди особистість. Взаємини з ним теплі, емоційно забарвлені. Робота на заняттях повинна відбуватися з ентузіазмом і вигадкою, все робиться цілеспрямовано, немає непродуктивної витрати часу. Вони послідовні в своїх вимогах, справедливі, ставляться до особистості з повагою. Всі дії підлеглі кінцевій меті, до якої вони прагнуть разом зі студентом. Для них характерна оптимістична віра в його можливості. Вони не концентруються на його негативні якості і завжди звертають увагу на його гідності. Завжди «йдуть» за студентом, по потребам і можливостям. Ці викладачі цікавляться всім новим, знаходяться в постійному процесі професійного саморозвитку. Для них характерна любов до студента, велика захопленість справою.

Можна стверджувати, що оскільки принципи музичної освіти, які проявляються в педагогічних факторах патріотичного виховання та умовах музичного розвитку студентів в повній мірі, знаходять своє відображення в діяльності видатних педагогів-музикантів минулого і педагогів, що показують високі результати в роботі з ними, остільки можна говорити про їх життєздатності і ефективності. Принцип побудови процесу патріотичного виховання і розвитку музиканта на основі розвиваючого навчання виражається у висуванні завдань розвитку музиканта-початківця (тобто формування його національної, художньої свідомості, загального і спеціального кругозору, загальних та музичних здібностей) як спеціальної мети патріотичного виховання в музичній підготовці.

Підсумовуючи вище сказане можна сказати, що принцип діалогічного характеру відносин, коли викладач та студент – рівноправні суб'єкти процесу навчання: соратники в роботі, роблять спільні відкриття, виражається в сприйнятті студента як суб'єкта своєї діяльності, а, отже, свого розвитку та патріотичного виховання. Принцип використання специфічних для мистецтва методів і засобів навчання, які відповідають логіці художньо-творчого процесу виражається у вихованні особового способу відносини як до творів мистецтва, так і до світу, іншим людям, до самого себе, в створенні творчої ситуації на занятті для патріотичного виховання особистості, що унеможливує повсякденне ставлення студента до музики та життя в цілому, моделювання студентами творчого процесу зрілого майстра.

**Список використаних джерел**

1. Арчажникова Л.А. Професія – вчитель музики: Книга для учителя // Л.А. Арчажникова / Москва, 1984. – 111 с.
2. Богоявленська Д.Б. Інтелектуальна активність і проблема творчості // Д.Б. Богоявленська / Ростов-на-Дону. – 1983. – 137 с.
3. Валеева Р.А. Корчак і Сухомлинський: як любити дитину // Педагогіка. – 1998. – № 6. – С.48-57.
4. Введення в педагогічну культуру. Під ред. Е.В. Бондаревської. – Ростов-н-Дону: РГПУ, 1995. – 172 с.
5. Данилюк А.Я. Теорія інтеграції освіти // А.Я. Данилюк / Ростов-н-Дону: Вид-во Зростання. Пед. ун-ту, 2000. – 400 с.
6. Нейгауз Г. Про мистецтво фортепіанної гри. Записки педагога // Г. Нейгауз / Москва: Музика. – 1988. – 240с.
7. Нейгауз Г. Автобіографічні записки, вибрані статті. Листи до батьків. – Москва: Радянський композитор. – 1975. – 528 с.
8. Роботова А.С. Розвиток педагогічного знання як гуманітарного. // Герценівський читання «Педагогіка та освіта». – С-Пб., 1997. – С.3-11.
9. Шадріков В.Д. Про структуру пізнавальних здібностей. // Психологічний журнал. – 1985. – Т6. – № 3. – С.38-46.

**References**

1. Archazhnykova L.A. Profesiia – vchytel muzyky: Knyha dlia uchytelia // L.A. Archazhnykova / Moskva, 1984. – 111 s.
2. Bohoiavlenska D.B. Intelektualna aktyvnist i problema tvorchosti // D.B. Bohoiavlenska / Rostov-na-Donu. – 1983. – 137 s.
3. Valieieva R.A. Korchak i Sukhomlynskyi: yak liubyty dytnu // Pedahohika. – 1998. – № 6. – S.48-57.
4. Vvedennia v pedahohichnu kulturu. Pid red. E.V. Bondarevskoi. – Rostov-n-Donu: RHPU, 1995. – 172 s.
5. Danyliuk A.Ia. Teoriia intehtratsii osvity // A.Ia. Danyliuk / Rostov-n-Donu: Vyd-vo Zrostantia. Ped. un-tu, 2000. – 400 s.
6. Neihauz H. Pro mystetstvo fortepiannoi hry. Zapysky pedahoha // H. Neihauz / Moskva: Muzyka. – 1988. – 240s.
7. Neihauz H. Avtobiohrafichni zapysky, vybrani statii. Lysty do batkiv. – Moskva: Radianskyi kompozytor. – 1975. – 528 s.
8. Robotova A.S. Rozvytok pedahohichnoho znannia yak humanitarnoho. // Hertsenivskyi chytannia «Pedahohika ta osvita». – S-Pb., 1997. – S.3-11.
9. Shadrikov V.D. Pro strukturu piznavalnykh zdbibnostei. // Psykholohichni zhurnal. – 1985. – Т6. – № 3. – S.38-46.

**Стрихар О. И. Логика педагогических процессов патриотического воспитания студента на занятиях музыки**

*В данной статье анализируется логика педагогических процессов в патриотическом воспитании студента на занятиях музыки. Доказано, что в новых тенденциях развития музыкального образования необходимо выявить благоприятные педагогические условия, которые обеспечат процесс патриотического воспитания студентов. Проанализировано, что принципы «педагогика искусства» находят свое продолжение, не только, в деятельности выдающихся отечественных педагогов прошлого, но и в современном музыкальном образовании, в деятельности талантливых педагогов, работающих со студентами-новичками в учреждениях художественного образования в наше время. Установлено, что принцип построения процесса патриотического воспитания и развития музыканта на основе развивающего обучения выражается в выдвигении задач развития музыканта-новичка, то есть формировании его национального, художественного сознания, общего и специального кругозора, общих и музыкальных способностей, как специальной цели патриотического воспитания в музыкальной подготовке.*

*Ключевые слова: патриотическое воспитание, студент, музыка, искусство, педагогические условия, образование.*

**Strikhar O. The logic of pedagogical processes of patriotic education of a student in music classes**

*In this article the logic of pedagogical processes in the patriotic upbringing of the student in the classes of music is analyzed. It is researched that in the new tendencies connected with the restoration of musical education it is necessary to find favorable pedagogical conditions which will ensure the process of patriotic education of students. The condition of pedagogical reality can be reflected in the works of artistic, autobiographical, memoir prose, in artistic journalism, screenplays, in philosophical writings. An appeal to the works of literature in order to learn pedagogical phenomena can enrich pedagogy with new facts and ideas. It is analyzed that the principles of «pedagogy of art» find their continuation not only in the activities of prominent native teachers of the past, but also in contemporary musical education, in the activities of talented teachers who work with beginner students in institutions of arts education in our time. Therefore, in addition to literary sources, we used for analysis the experience of pedagogical activity of talented musicians-musicians of Ukraine. Found that it is necessary to organize – musical concerts, lectures, musical-educational curatorial hours. They should be conducted jointly by teachers and students. On them, the teacher or students themselves tell about their national-patriotic views, the life and work of any composer, about his patriotic works. After the end of the topic, there are common quizzes, conversations. Costume thematic concerts, patriotic events are also held. Everything is planned so that the student gets pleasure from the performance and has felt its significance and national-patriotic self-sufficiency.*

*It is established that the principle of constructing the process of patriotic education and development of a musician on the basis of developing learning is expressed in the nomination of tasks for the development of a musician-novice (ie, the formation of his national, artistic consciousness, general and special outlook, general and musical abilities) as a special goal of patriotic education in musical preparation.*

*Key words: patriotic education, student, music, art, conditions, education.*

Стаття надійшла до редколегії 12.02.2014

УДК 378.091.322-051:78

## СУНЬ СІНЬ

аспірантка Національного педагогічного університету  
імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна  
e-mail: 415536803@qq.com

### СМИСЛОТВОРЧІСТЬ У САМОРЕГУЛЯЦІЇ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКИХ ДІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

*У статті розглянуто актуальні питання саморегуляції музично-виконавської діяльності майбутніх педагогів-музикантів у процесі фахової підготовки. У зазначеному ракурсі саморегуляція постає у якості суб'єктної властивості, координатора різномодальних особистісних якостей, що забезпечує успішність дій вчителя у виконанні ним музично-педагогічних функцій. Доведено, що смислова регуляція є найвищим рівнем розвитку регулятивних процесів індивіда, яка полягає у здатності породжувати нові особистісні смисли музично-виконавських дій, гармонізації внутрішніх потреб студентів з об'єктивно існуючими умовами фахового навчання. Автором розроблено принципи персоналізованого підходу до розуміння регулятивних механізмів у підготовці фахівців мистецького профілю.*

*Ключові слова: педагогічна професія, музично-виконавська діяльність, особистість майбутнього вчителя музики, здатність до саморегуляції, смислова саморегуляція, рівні саморегуляції, смисл музичного твору, інтонація.*

Педагогічна професія – одна з найскладніших, оскільки передбачає готовність вчителя до особливих змістовно-смислових та емоційно насичених взаємин з учнями. Успіх педагогічної діяльності багато в чому залежить від вміння свідомо керувати власними інтелектуальними та емоційними станами, швидко знаходити смисли явищ та власної поведінки. Особливе емоційно-смислове навантаження у своїй роботі має вчитель музики як носій художніх цінностей, організатор пізнавальної, виконавської та творчої діяльності учнів засобами музичного мистецтва (А. Козир, Г. Падалка, О. Реброва, О. Рудницька, О. Хижна, О. Щолокова).

У зв'язку з цим виникає необхідність в розробці такої системи підготовки майбутніх педагогів-музикантів, яка б забезпечувала цілеспрямований процес розвитку саморегулятивних механізмів майбутніх фахівців як необхідної умови їх готовності до виконання завдань сучасної мистецько-педагогічної освіти (Л. Бочкарьов, Л. Котова, Ю. Лисюк, В. Петрушин, Г. Саїк, Ю. Цагареллі, Г. Ципін).

Тому конструктивна допомога майбутньому вчителю в усвідомленні самого себе на етапі фахової підготовки потребує комплексного підходу, що забезпечить всебічне формування смислових чинників саморегуляції у безпосередній практичній діяльності. Актуальність даної проблеми визначається потребами теорії і практики мистецької педагогіки у проведенні досліджень з вивчення процесів смислової саморегуляції навчально-професійних дій майбутніх педагогів музичних спеціалізацій.

Метою статті є висвітлення смислових детермінант регулятивних процесів розвитку особистості майбутнього педагога-музиканта в процесі виконавської підготовки.

Мистецько-педагогічна діяльність – явище, що визначається надзвичайно динамічними факторами. Вчитель, з одного боку, постійно знаходиться у пошуку оптимальних варіантів дій для забезпечення гармонічних педагогічних взаємин, а з іншого – відчуває потребу самовираження в мистецтві засобами музичного виконавства. В такому контексті надзвичайно важливим є навчити майбутнього педагога умінням саморегуляції як двоєдиної здатності: до «збереження» власного досвіду, своєї неповторності та, в той же час, до руху вперед у постійному виконавському самовдосконаленні.

Науково доведено, що процес становлення творчої, соціально відповідальної особистості із загостреним почуттям нового, з критичним ставленням до навколишнього світу неможливий поза розвитком здатності до саморегуляції, усвідомленням свого місця і ролі серед інших (К. Альбуханова-Славська, І. Бех, О. Брушлінський, Л. Веккер, Д. Леонт'єв, В. М'ясищев, Д. Узнадзе, В. Ядов, О. Конопкин, В. Моросанова, А. Осницький, С. Рубінштейн). Здатність до саморегуляції розглядається вченими як визначальна характеристика особистості, вивчається у якості координатора різномодальних особистісних властивостей, що забезпечують людині життєдіяльність.

Вивченню процесів саморегуляції присвятили свої дослідження А. Бандура, В. Біблер,

М. Боришевський, Ш. Бюлер, Л. Виготський, Е. Десі, С. Ільїн, Б. Ломов, С. Максименко, С. Рубінштейн, К. Роджерс, М. Розенберг, Ж.-П. Сартр, В. Столін, В. Франкл, М. Хайдеггер та інші. Провідні психологи визначають її як: особливий рівень програмування діяльності на основі процесів передбачення; керування людиною своїми емоціями, почуттями, переживаннями; цілеспрямовану зміну як окремих психофізіологічних функцій, так і нервово-психічних станів у цілому; цілеспрямований і свідомий вибір характеру і способів дій; «внутрішню» регуляцію поведінкової активності людини; взаємодію внутрішнього та зовнішнього в поведінці і діяльності індивіда тощо.

У сфері підготовки педагогів-музикантів саморегулювання розглядається як соціально набута властивість особистості (з урахуванням особливостей її потребово-мотиваційної сфери, відносин, соціальних настанов, характеру, волі тощо), що відображує усвідомленість та довільність функціонування різних рівнів особистісної структури, спрямованої на оволодіння музичним твором як засобом навчання і виховання учнів (Ю. Лисюк) [3].

Саморегуляція є тим вирішальним внутрішньо-особистісним чинником, що опосередковує дію зовнішніх впливів, обставин та сприяє більш активній адаптації студента до реальних умов життєдіяльності в залежності від власних можливостей. Він постійно здобуває нові знання та вміння, досягає нових цілей і реалізує себе дедалі повніше.

У становленні особистості особливу сутнісну роль відіграє Я-концепція як усвідомлення себе в системі найвизначальніших життєвих цінностей та сенсів. Завдяки здатності до самоусвідомлення, спроможності передбачати близькі та віддалені перспективи образ-Я виступає у варіантах «Я-реальне», коли людина ставить перед собою близькі цілі, та «Я-перспективне», що забезпечує реалізацію цілей-ідеалів та цілей, спрямованих у майбутнє.

Будучи елементом психологічної структури особистості, «Я» виступає як установка щодо самого себе. Так, згідно теорії К.Юнга, мотиваційною силою особистості є прагнення досягти кінцевої життєвої мети – повної реалізації свого «Я». Процес досягнення цілі спрямований на особливий результат – здобуття «самості», що інакше можна назвати сутністю людини-особистості. Під «самістю» вчений розуміє особливе особистісне утворення – центр особистості, справжнє Я людини, її істинну сутність [8, 522–524].

Саморегуляцію у контексті підготовки майбутніх учителів розглянуто Н. Сидоренко. У її дослідженні цей феномен виступає як процес ініціації, побудови, підтримки та управління всіма видами та формами зовнішньої та внутрішньої активнос-

ті, спрямованими на досягнення навчально-професійних цілей. Вченим розроблено цілісну систему розвитку усвідомленої саморегуляції довільної активності студентів-педагогів, спрямовану на вдосконалення регуляторних процесів та створення умов для розвитку властивостей особистості (регуляторної гнучкості, самостійності, емоційної стійкості, емпатії, ініціативності, самоконтролю, інтернальності) [7].

Вимоги до особистості вчителя обумовлені індивідуальною неповторністю кожної людини, постійними динамічними змінами, що характеризують процес педагогічної взаємодії, мінливістю завдань та смислів діяльності. Таким чином, вчитель повинен мати достатній рівень здатності до свідомої (рефлексивної) самозміни, духовного саморозвитку, самовдосконалення. А для цього необхідно, щоб його професійне зростання торкалося сфери особистісних смислів, внутрішньої мотивації.

З процесами утворення смислів пов'язаний перехід імпульсивних, рефлекторних (мимовільних) процесів регуляції дій в усвідомлені (довільні), що дозволяють людині регулювати власну активність за допомогою мовленнєвого опосередкування. Цей вищий внутрішньо детермінований рівень поведінки і характеризується процесами смислотворення (І. Божович, Л. Веккер, Л. Виготський, В. Іванніков, Д. Леонтьєв, О. Леонтьєв, О. Лурія, С. Максименко).

Так, С. Максименко вважає смисловою (ціннісною) саморегуляцію найвищим рівнем розвитку регулятивних процесів індивіда. В її основі, як вважає вчений, лежить особливий вид активності – переживання, що супроводжується породженням нових життєвих смислів, нових контекстів проживання ситуацій, поглядів на явища, події тощо [5, 48]. Результатом такої специфічної активності у смислотворенні є гармонізація сфери потреб та інтенцій, зняття їх суперечливості через відкриття нового смислу дій [5, 50].

Зі смисловою сферою особистості пов'язує регуляцію поведінки людини Д. Леонтьєв. На його думку, смислова сфера особистості – це особливим чином організована сукупність смислових структур і зв'язків між ними, що забезпечують смисловою регуляцію цілісної життєдіяльності суб'єкта у всіх її аспектах [4].

Продовжуючи гуманістичні традиції В. Франкла, Д. Леонтьєв визначає особистість як цілісну систему смислової регуляції, що реалізує логіку життєвої необхідності у всіх проявах людини як суб'єкта життєдіяльності. На думку Д. Леонтьєва, для розуміння співвідношення смислової регуляції із іншими системами регулятивних механізмів,

слід проаналізувати відповіді людей на питання «Чому люди роблять те, що вони роблять?». Автор виокремлює шість можливих варіантів відповідей, що співвідносяться з шістьма різними системами відносин людини з світом і, відповідно, різними логічними типами регуляції поведінки. За результатами опитування вчений виділяє такі регулятивні реакції як: логіка задоволення потреб; логіка реагування на стимул; логіка стереотипу, диспозиції; логіка соціальної нормативності, соціальних очікувань; логіка смислу або логіка життєвої необхідності, логіка вільного вибору.

Погляд на особистість через призму зазначених вимірів, на думку Д. Леонтєва, визначає основу мультирегуляторної моделі особистості, в якій остання – логіка вільного вибору – є показником особистісної зрілості як вищого рівня саморегуляції [4].

Розглядаючи смисл у контексті життєвих відносин суб'єкта, вчений вважає смислові структури перетвореними формами цих відносин. На його думку, регуляторний вплив на структури діяльності і образу світу здійснюють виключно особистісні смисли і смислові установки. Автор підкреслює нерозривний зв'язок рефлексії свідомості із функцією смислової регуляції як регуляції життєдіяльності у цілому. Смислова саморегуляція описується поняттям смислотехніки, яку Д. Леонтєв визначає окремим варіантом психотехніки. Автор виділяє смислотехніку процесів смислотворення і смислоусвідомлення. У першому випадку мова йде про довільну зміну смислу дії (смислу цілі), що описується у термінах вольової регуляції. У другому випадку – про аналіз своєї і чужої поведінки, рішення завдання на смисл через розкриття системи смислових зв'язків, що породжують даний смисл. По суті, смислові структури являються точками взаємопроникнення двох вимірів (площин) людського життя – психічного та особистісного.

Узагальнюючи позиції психологів, можна представити смислову саморегуляцію як вищий рівень регуляторних процесів особистості, що полягає у здатності породжувати нові особистісні смисли дій, піднесенням до сфери надособистісного, духовного, гармонізації внутрішніх потреб особистості з об'єктивно існуючими умовами життєдіяльності. Це відбувається шляхом втілення смислової реальності в перетвореній формі у певні структури психіки та супроводжується вершинними та глибинними духовними переживаннями.

Так, екстраполюючи висновки Д. Леонтєва про природу смислової регуляції поведінки людини, можна спроектувати психологічні механізми породження смислу музично-виконавських дій

студента. До таких, на нашу думку, належать: замикання життєвих відносин (спонтанне й несподіване захоплення певним художнім об'єктом), індукція смислу (додавання смислу усім мистецьким явищам, з якими людина стикається у діяльності), ідентифікація (усвідомлення себе членом музично-освітньої спільноти), інсайт (раптове осягнення смислу музичного твору в процесі його слухання або виконання, розуміння глибинного змісту прочитаної книги), зіткнення смислів (зіставлення різних позицій, варіантів осмислення художньої дійсності, в тому варіантів музично-педагогічної інтерпретації твору), покладання смислу (встановлення значущості певної мистецької події, музично-педагогічного явища у власному житті) тощо.

Слід зазначити, що музичне виконавство є специфічним видом діяльності вчителя музичного мистецтва, єдиним засобом, за допомогою якого музика матеріалізується в об'єктивній (звуковій) реальності, виявляється в усій своїй видовій, стилістичній і жанровій різноманітності, стає об'єктом сприймання і почуттєво-емоційного переживання і виконує притаманні їй соціальні функції.

Музичне виконавство є унікальним засобом виробництва художніх цінностей, має власну цінність і самоцінність. Художні цінності, які створює музичне виконавство – це художня якість реального звучання творів, яку складає художня цінність твору та якість його технологічного і художньо-образного відтворення.

Встановлено, що специфічні ознаки і характеристики музичного виконавства виявляються:

- у характерних особливостях відтворення вокальних, інструментальних та вокально-інструментальних творів, пов'язаних з видовими відмінностями музики;
- у наявності численних різновидів та різноманітних форм вокального, інструментального і вокально-інструментального виконавства, які, зберігаючи основні видові властивості, володіють власними характеристиками і виконавськими технологіями;
- у роботі виконавця над музичним твором, що передбачає одночасне і поступове освоєння його змісту, форми, художньо-виражальних елементів музичної мови, логіки формування художньої образності та виконавської технології;
- у забезпеченні реального (звукового) буття музики в часовому просторі, реалізації інтерпретаційного задуму і комунікації художніх образів;
- у створенні унікального продукту музично-виконавської діяльності – музичного твору як художньої цілісності, що безпосередньо формується у виконавському процесі як інтерпретаційний задум, обумовлений



численними об'єктивними і суб'єктивними факторами [2].

Слід зазначити, що в музичному виконавстві усвідомлення сутності твору, його ідейно-семантичних, конструктивних та смислових структур є базовими критеріям його осягнення. Розкриття закладених художніх смислів повністю залежить від особистості виконавця, його здатністю до саморегуляції, яку забезпечують природжені задатки, техніко-виконавські та художньо-творчі здібності, загальна музично-теоретична підготовка, наявність досвіду виконавської діяльності тощо. Виконавський процес також вимагає від виконавця глибокого відчуття музики як художньої субстанції, виявлення особливостей її чуттєво-емоційного впливу на слухачів [2].

Щоб глибоко розкрити в процесі виконання музичного твору його зміст та смисл, потрібно не тільки чуттєве сприйняття, а й активна робота розуму, який аналізує і синтезує музичні враження. Осередком смислу в музиці є інтонація. Так, Б. Асаф'єв визначав інтонацію як багатоскладне явище, що включає мелодійний, гармонійний, тембровий, ритмічний елементи і характеризує образний зміст твору. Мистецтвознавець зазначав: «Інтонація є осмисленням звучання. Поза інтонацією і поза усвідомленням процесу інтонування я не бачу можливості дослідження музики як діалектичного становлення та її динамічної сутності, бо музика, перш за все, інтонаційне мистецтво» [1, 195]. Згідно цього положення процес інтонування характеризується ним як невід'ємна властивість мислення музиканта.

У процесі інтонування здійснюється осмислення музики як комплексного явища у розмаїтті усіх засобів музичної виразності (форми, фактури, мелодії, ладу, гармонії, тембру, динаміки, ритму тощо). В свою чергу, оволодіння прийомами інтонування пов'язано із засвоєнням такого способу роботи над музичним твором як розуміння і виконавське утілення його інтонаційного розвитку (Й. Гат, Г. Нейгауз, С. Фейнберг, К. Ігумнов, Л. Оборін, А. Щапов). Суттєвими для визначення смислу та драматургії музичного твору є наступні елементи саморегуляції музично-виконавських дій:

- оперування слуховими і м'язовими відчуттями, що передбачає встановлення відповідних емоційних станів та необхідних рухових комплексів для реалізації поставлених художніх та технічних задач;
- регуляція динамічного напруження, від якого залежить логіка співвідношення звукових формотворних конструктивів;
- осмислення ладо-тонального та гармонічного плану, результатом чого є розуміння логіки співвідношення звуків у їх тяжінні,

осягнення особливостей використання елементів фактури (акордових сполучень, мелодичних зворотів);

- відчуття постійного руху форми, що дозволяє виявити логіку розвитку музичного образу у його художній цілісності.

Так, яскравим прикладом смислової саморегуляції музично-виконавських дій студента може бути використання прийому «диригування фортепіанним твором в процесі його засвоєння, що дозволяє усвідомити логіку розвитку музики, осмислити фразування, виявити «дихання» [6, 44].

Таким чином, з огляду на особистісне значення саморегулятивних процесів у становленні майбутнього педагога-музиканта можна стверджувати, що продуктивність досліджуваних процесів багато в чому залежить від успішності реалізації персоналізованого підходу у підготовці фахівців мистецького профілю. У контексті даного підходу уможлиблюється:

- забезпечення процесів самоактуалізації, становлення суб'єктності особистості майбутнього вчителя, формування ціннісно-змістової сфери через саморозвиток та саморегуляцію;
- виявлення й узгодження зовнішніх і внутрішніх ресурсів особистості студента, що передбачає створення єдиного професійно спрямованого середовища інтенсивного саморозвитку,
- персоналізація майбутнього педагога, основою якої є гармонізована і збалансована зовнішня стимуляція особистісної й професійної активності та умови реалізації його внутрішніх потенцій;
- інтенсифікація перебігу само-процесів в розвитку особистості майбутнього педагога-музиканта;

Отже, врахування специфіки музично-виконавської діяльності вчителя музики як напруженої, багатоаспектної, складно-організованої в змістовному, часовому, та структурно-функціональному аспектах виносить на перший план проблематику саморегуляції як основного механізму, який забезпечує її високу успішність. Смислова саморегуляція в загальному сенсі визначається як доцільне функціонування живих систем і, в той же час, спосіб довільної активності та вільного вибору людини. Саморегуляція майбутнього вчителя музики як інтегративна властивість особистості забезпечує зв'язки між внутрішнім і зовнішнім середовищем у регуляторних психологічних процесах, що покладені в основу виконавської діяльності, контролює смислотворення у поєднанні енергетичних, динамічних та змістових компонентів фахового навчання.

## Список використаних джерел

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс / Борис Владимирович Асафьев. – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
2. Жайворонок Н.Б. Музичне виконавство як феномен музичної культури: Дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.01 / Н.Б.Жайворонок. – К., 2006. – 191 с.
3. Лисюк Ю.С. Методика формування досвіду саморегулювання майбутніх музикантів-педагогів у вищих мистецьких навчальних закладах: автореф. ...канд. пед. наук. – 13.00.02. – К.:КУКІМ. 2007, 20 с.
4. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А.Леонтьев. – 3-е изд., доп. – М.: Смысл, 2007. – 511 с.
5. Максименко С.Д. Основы генетичної психології особистості / С.Д.Максименко. – К.: НПЦ Перспектива, 1998. – 220 с.
6. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры / Генрих Густавович Нейгауз // – М.: Музыка, 1961. – 238 с.
7. Сидоренко Н.І. Розвиток усвідомленої саморегуляції довільної активності майбутніх вчителів: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н.І. Сидоренко ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 2005. – 18 с.
8. Юнг К. Психологические типы / К.Юнг. - М.: Университет, 1998. – 720 с.

## References

1. Asaf'yev B. V. (1971). *Muzikal'naya forma kak protsess [Musical form as a process]*. L.: Muzyka, 376 [in Russian].
2. Zhavoronok N.B. (2006). *Muzikal'noye ispolnitel'stvo kak fenomen muzykal'noy kul'tury [Musical performance as a phenomenon of musical culture]: Dis. ... kand. iskusstvovedeniya [17.00.01.]* – M., 191 [in Ukrainian].
3. Lysyuk YU.S. (2007) *Metodika formirovaniya opyta samoregulirovaniya budushchikh muzykantov-pedagogov v vysshikh khudozhestvennykh uchebnykh zavedeniyakh [Methodology of forming self-regulating experience of future musician-teachers in higher educational institutions]: avtoref. ... kand. ped. nauk. [13.00.02]*. – M.: KUKIM., 20 [in Ukrainian].
4. Leont'yev D.A. (2007). *Psikhologiya smysla: priroda, stroeniye i dinamika smyslovoy real'nosti [Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of the semantic reality]* – M.: Smysl. 511 [in Russian].
5. Maksimenko S.D.(1998). *Osnovy geneticheskoy psikhologii lichnosti [The basis of genetic psychology of individuality]*. M.: NPTS Perspektiva. 220 [in Ukrainian].
6. Neygauz G. G. (1961). *Ob iskusstve fortepiannoy igry [On the art of piano playing. Moscow, Muzyka. 238* [in Russian].
7. Sidorenko N.I. (2005). *Razvitiye osoznannoy samoregul'yatsii proizvol'noy aktivnosti budushchikh uchiteley [Development of conscious self-regulation of the arbitrary activity of future teachers]: Avtoref. dis ... kand. psikhol. nauk. [13.00.07]*. Pivdenno ukr. gos. ped. un-t im. K.D.Ushinskogo. – Odessa, 18 [in Ukrainian].
8. Yung K. (1998). *Psikhologicheskiye tipy [Psychological types. Moscow, Universitet. 720* [in Russian].

**Сунь Синь. Смислотворчість у саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх учителів музики**

*В статті розглянуті актуальні питання саморегуляції музично-виконавської діяльності майбутніх педагогів-музикантів в процесі професійної підготовки. Вказаний ракурс саморегуляція виступає в якості суб'єктивної властивості, координатора різномодальних особистісних якостей, забезпечує успішність дій вчителя в виконанні ім музично-педагогічних функцій. Доведено, що смислова регуляція є найвищим рівнем розвитку регулятивних процесів індивіда, яка заключається в здатності породити нові особистісні значення музично-виконавських дій, гармонізації внутрішніх потребностей студентів з об'єктивно існуючими умовами професійного навчання. Автором розроблені принципи персоналізованого підходу до розуміння регулятивних механізмів в підготовці спеціалістів художественного профілю.*

*Ключевые слова: педагогическая профессия, музыкально-исполнительская деятельность, личность будущего учителя музыки, способность к саморегуляции, смысловая саморегуляция, уровне саморегуляции, смысл музыкального произведения, интонация.*

**Sun Xin. Meaning-creativity in the self-regulation of musical and performing actions of future music teachers**

*Music education has requirements for the training of the future teacher-musician to form students' interest in musical art. Understanding the artistic image and using this understanding in professional activity is the main property of a teacher. This property is an integral part of the competence of the teacher-musician. In this context the performance-pedagogical activity of the teacher of music is considered as a harmonious synthesis of the educational and artistic parts. The result of such activity is expressive artistic and pedagogical interpretation. The article deals with actual issues of self-regulation of musical performance of future musicians-musicians in the process of professional training. Self-regulation is a subjective property. It provides successful actions of the teacher in performing his musical and pedagogical functions. The teacher is the bearer of artistic values, organizer of cognitive, performing and creative activity of pupils. Semantic regulation is the highest level of development of the individual regulatory processes. Semantic regulation means the ability to generate new personal meanings of musical-performing actions, the ability to combine the internal needs of students with the objective conditions of professional training. Formation of meanings is connected with regulation of own activity. There is a transformation of impulsive, reflexive (involuntary) processes of regulation of actions into conscious (arbitrary) language. The author has designed psychological mechanisms for generating the meaning of musical and performing actions. The author has determined the specific features and characteristics of musical performances: auditory and muscular sensations, dynamic tension, a sense of harmony, harmony and form. The article develops the principles of a personalized approach for understanding regulatory mechanisms in the training of teachers. Ensuring processes of self-actualization, identifying external and internal resources of the individual, stimulating personal and professional activity.*

*Key words: pedagogical profession, musical-performing activity, personality of the future teacher of music, ability to self-regulation, semantic self-regulation, levels of self-regulation, meaning of musical work, intonation.*

Стаття надійшла до редколегії 13.02.2018

УДК 378.637.016

## У ЦІЖУЙ

аспірант факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського  
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова,  
м. Київ, Україна  
e-mail: gala\_padalka@ukr.net

### ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОЇ ЕМПАТІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

*У статті актуалізується проблема формування художньої емпатії майбутніх учителів музичного мистецтва. Складовими професіограми вчителя музики визначається здатність до глибокого емоційного осягнення змісту музичних творів, відчуття емоційної реакції дітей на музику. Висвітлюються основні педагогічні умови формування художньої емпатії майбутніх учителів музики, такі як: залучення студентів до ціннісного діалогу, активізація творчої уяви, розширення у майбутніх учителів музики досвіду пізнання мистецтва, забезпечення педагогічної спрямованості навчання та активізація здатності до рефлексивного осягнення музичних образів.*

*Ключові слова: художня емпатія, учитель музичного мистецтва, педагогічні умови.*

Формування художньої емпатії студентів на мистецьких факультетах педагогічних навчальних закладів – один із вагомих чинників їх підготовки до професійної діяльності. У практичній роботі вчителю музики необхідно спиратись на свою здатність до глибокого емоційного осягнення змісту музичних творів, а також відчувати емоційну реакцію дітей на музику. Отже, формування художньої емпатії – необхідна складова фахового, зокрема фортепіанного, навчання студентів. Дослідження педагогічних умов оптимальної організації цього процесу – одна із нерозв'язаних проблем у теорії і практиці музичного навчання.

Проблема підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва знайшла широке висвітлення у сучасній науково-методичній літературі. Докладно розглянуто інноваційні аспекти організації навчально-виховного процесу у вищій школі (Г. Падалка), обґрунтовано акмеологічні, гедоністичні можливості його спрямування (Л. Василенко, А. Козир), окреслено шляхи активізації студентів до самовизначення у професійній діяльності (К. Завалко), досліджено психологічні основи музичної діяльності (Ю. Цагареллі) та методи формування художньо-комунікативної культури студентів (А. Зайцева). Висновки, отримані науковцями в галузі музично-педагогічної освіти, уможливають розв'язання проблеми визначення педагогічних умов емпатійного забезпечення музичного сприймання майбутніх учителів, яка досі не знайшла ґрунтового дослідження.

*Мета статті* полягає у визначенні і обґрунтуванні провідних педагогічних умов формування у студентів художньої емпатії у процесі фортепіанного навчання.

Розуміючи під педагогічними умовами цілеспрямовано створені чи використовувані обставини навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності” [8, 160], зосередимо увагу на найпродуктивніших з них, тих, які сприяють розширенню художньо-пізнавального досвіду студентів, активізують їхнє оцінне мислення і творчу уяву, орієнтують на необхідність педагогічного спрямування навчального процесу у вищій педагогічній школі.

Необхідною умовою формування художньої емпатії виступає залучення студентів до *оціннено-центрованого діалогу*, яку спрямовано на активізацію індивідуального оцінно-художнього переживання музичних образів, здатності майбутніх педагогів до визначення художньої цінності творів мистецтва шляхом уявного спілкування з автором, а також зіставлення власних вражень із художньою реакцією інших.

При визначенні означеної умови ми виходимо із визнання положення про те, що істинну цінність будь-якого явища можна збагнути лише у зіставленні, порівнянні її з іншими. Сприймання мистецьких образів у процесі діалогу активізує здатність студентів до комунікації, до взаємодії, до обміну оцінними судженнями і думками. Насамперед, це – творчий діалог із композитором, адже взаємовплив, взаєморозуміння слухача (виконавця) і автора твору неможливий поза налаштованістю першого на розуміння авторських художніх намірів, відчуття його переживань, його естетичного потенціалу. Освоєння музичного твору означає прагнення встановити зворотній зв'язок із композитором, критично оцінити і зміст його музичних висловлювань, і спосіб, форму їх

вираження. Настанова на спілкування (нехай уявне) із композитором, на інтерсуб'єктну взаємодію із ним, забезпечує піднесення емпатійного переживання музики на нові рубежі.

Створений композитором образ спрямовано на подолання часових, просторових відстаней між ним і слухачем. Отже, спонукання студентів до співчуття музичним образам має відбуватись у процесі співдії з композитором, у процесі пошуку витоків авторського почуття. Сприймаючи музику як багатовимірний діалог із композитором, виступаючи начебто співрозмовником, або навіть і співтворцем автора, студенти естетично і духовно збагачуються, естетична насолода опосередковує відчуття емоційного співпереживання. Багатоаспектність емоційного заряду музичного твору активізує можливість студента до повноти емоційно-художнього співчуття. Якщо слухач (виконавець) за сприйняттям музики, її виражальних засобів відчуває, розуміє творчу особистість автора, тоді його емпатійне ставлення до твору сягає вищих вершин, прагне злитись із авторськими почуттями.

Однією із визначальних умов спонукання до співпереживання художнім образам музичного твору має стати також *активізація творчої уяви* студентів. Йдеться про уявне перенесення себе студентом в атмосферу твору. Активізація творчої уяви як педагогічна умова передбачає створення таких обставин фортепіанного навчання, які б давали можливість досягти ефекту особистої уявної участі виконавця у створенні образу. Поставити себе на місце композитора, перейнятись тими почуттями і образами, що володіли автором у момент творчості, спробувати відчувати музичне творіння як своє – важливий момент емпатійного досягнення мистецтва. Уявна співучасть у творчості разом із автором дозволяє глибоко пережити музику, прийняти почуття автора, як власні, і відтворити їх у виконанні. Спонукати студента до естетичного ставлення шляхом особистісного входження в образ через уяву – важлива умова досягнення ефекту художньої емпатії. Не пасивне споглядання, а активне переживання і відтворення авторських задумів на основі уяви – необхідний крок глибокого проникнення у зміст художніх образів. Активізація уяви суб'єктивізує художній текст, переносить виражені у музиці почуття і емоційні ситуації в план особистісних роздумів, переживань, асоціацій.

Уява відіграє суттєву роль у процесі художньої творчості. Про значення художньої уяви знаходимо глибокі теоретичні узагальнення в роботах науковців. Л. Виготський підкреслює, що «Всяке почуття, всяка емоція прагне втілитись в уяві у певні образи, що відповідають цьому почуттю» [3,

45]. Згідно концепції М. Бахтіна [1] суб'єкт сприйняття звеличується до статусу творця художнього об'єкта. Вчений розмірковує таким чином. Якщо автор твору виражає власні переживання, то той, хто сприймає твір, виступає також творцем власних переживань завдяки художній уяві. Уяву визначають як певну форму мислення, як необхідний компонент творчого процесу [4, 29]. Саме в уяві відбувається трансформація вражень, виникають варіантні об'єднання, при цьому вони не просто узагальнюються чи комбінуються, а приймають інший вигляд.

Слухач домислює образ, створений композитором, певною мірою доповнює його на основі власної уяви, яка, в свою чергу, виростає на ґрунті суб'єктивного досвіду. Досвід, зокрема чуттєвий, і уява взаємодіють між собою, спричиняють виникнення одне одного. Наведемо описання психологічного стану одного з опитуваних у наших дослідженнях. Піддослідний передає враження від музичного твору таким чином: «Музичні образи мов би переносять мене у той душевний стан, в якому перебував композитор, створюючи музику. Я поринаю за ним в хвилині смутку, радості і знову печалі, забуваю про себе, про свої проблеми. Я живу наче б то не своїм життям, а життям композитора, бачу і відчуваю цілий світ так, як він». У наведеному висловлюванні йдеться про емпатичне вживання реципієнта в особистість автора, про роль уяви у досягненні співпереживання художньому образу.

Серед необхідних педагогічних умов формування художньої емпатії студентів у процесі фортепіанного навчання звернімо увагу на таку, як *розширення у майбутніх учителів музики досвіду пізнання мистецтва*.

Найдієвішими параметрами відбору навчального репертуару виступають такі, як висока художність творів, широта і жанрово-стильова упорядкованість музичного навчального матеріалу, відповідність репертуару художній індивідуальності студента.

Вимога відбору високохудожніх творів мотивується завданнями формування художньої емпатії студентів на мистецьких цінностях, що відповідають найвищим критеріям естетичної досконалості. Тільки кращі зразки фортепіанного мистецтва, художні шедеври творчості видатних композиторів минулого і сучасного містять потенціал розвитку емпатійного ставлення студентів до музики. Критерій художності зорієнтовано на необхідність відтворення в музиці духовності, величних понять справедливості і правди. Особливого значення в музиці набуває емоційна ємність, багатство асоціативного ряду. Емоційна виразність – важливий критерій відбору навчального матеріалу, якщо

йдеться про формування емпатії учня до мистецтва. Співпереживання і співтворчість можуть бути викликані твором, який сповнено живого виявлення людських емоцій. Важливий критерій художності – єдність змісту і форми музичного твору. Неможливо глибоко переживати, співчувати намірам композитора, якщо музика втілена в недосконалії, примітивній формі, якщо естетична сила засобів виразності не корелює зі змістом твору, нарешті, якщо образність відтворення авторських почуттів відзначається примітивністю.

Вимога щодо включення до навчального репертуару високохудожніх творів має йти пліч-о-пліч із систематизацією матеріалу за стильовими і жанровими ознаками. Життя індивідуального стилю, його розвиток і становлення напряму пов'язані з художнім мисленням автора як особливим способом пізнання й відображення дійсності. В центрі індивідуального стилю завжди стоїть особистість творця. Вивчаючи стиль, осягаючи його закономірності, можна відчути «художнє обличчя» композитора. Отже, досягти ефекту у спонуканні студента до співпереживання художньому образу можна через активізацію його здатності до сприйняття стилю.

При виборі навчального матеріалу поряд із вимогами високої художності репертуару та стильової його систематизації треба зважати також на індивідуальні художні інтереси та схильності майбутніх учителів музики. Емпатійне осягнення музики може відбутись там, де образи мистецтва. Їхня емоційна забарвленість та тематичне спрямування близькі студенту.

У формуванні художньої емпатії студентів важливого значення набуває також *педагогічна спрямованість* фортепіанного навчання, під якою розуміємо надання спеціального акценту підготовці студентів до практичної музично-виховної роботи в школі при збереженні загальних, базових основ оволодіння фаховою виконавською компетентністю. Забезпечення педагогічної спрямованості фортепіанного навчання в контексті формування художньої емпатії студентів мотивується потребою розвитку у майбутніх педагогів здатності до співпереживання художнім враженням дітей, здатності відчути характер їхньої реакції музику. Вчитель музичного мистецтва має бути спроможним увійти в емоційний резонанс із художніми почуттями школярів. Успішність його роботи визначається налаштованістю на розуміння естетичних можливостей дітей, їх інтересів і смакових переваг.

Художня емпатія вчителя виявляється як у співпереживанні образному змісту мистецького твору, так і у співпереживанні художньо-емоційному відгуку дітей на музику. Отже, педаго-

гічна спрямованість передбачає такий характер фортепіанного навчання, при якому активізується здатність студентів не тільки до глибокого проникнення у музичний твір, а й спроможність відчути музичний твір так, як його переживають учні.

У процесі дослідження ми дійшли висновку, що суттєвою педагогічною умовою формування художньої емпатії студентів є *активізація рефлексивного сприйняття музики*. Заглиблення у внутрішні витoki художнього враження, рефлексивне пізнання власної оцінної реакції дозволяє провести аналогії між своїм враженням від музики і тим, що хотів виразити композитор, між власним відчуттям змісту художніх образів і оцінювальними підходами автора твору. Занурення у джерела власного оцінного ставлення до музики активізує внутрішні процедури зіставлення, порівняння його із художнім світобаченням автора твору. Актуалізація рефлексивного сприйняття спричиняє, дає поштовх емпатійному заглибленню студентів у образну тканину музики. Психологічний феномен художньої рефлексії, ототожнення особистості із художнім образом, створеним композитором, відкриває шлях до формування власної ідентичності, відкритості до особистісного сприйняття того, що хотів виразити композитор.

Застосування рефлексивних підходів до актуалізації художньої емпатії виступає регулятором як афективної, так і когнітивної сфер оцінної реакції. Спочатку рефлексивно-емпатійне переживання відрізняється переважно емоційним характером, далі відбувається аналітичне опосередкування емпатійного сприйняття музики. І, нарешті, активізація двох сторін оцінної реакції – емоційної і раціональної – уможливорює поєднання, злиття в цілісний акт і рефлексивне осягнення музичних образів, і емпатійне ставлення до них у свідомості студента.

Отже, формування художньої емпатії майбутніх учителів музики передбачає дотримання певних педагогічних умов, серед яких першочергового значення набувають систематичне залучення студентів до оцінноцентрованого діалогу, активізація творчої уяви у процесі сприйняття музики, забезпечення педагогічної спрямованості навчання, спонукання майбутніх учителів до рефлексивного усвідомлення музики.

Визначення необхідних умов – важливий аспект дослідження педагогічних шляхів формування художньої емпатії студентів. Наступний крок у дослідницьких пошуках передбачає розробку методів, прийомів, виявлення оптимальних форм і етапів навчально-виховного процесу з розвитку у майбутніх педагогів здатності до співпереживання змісту музичних творів.

## Список використаних джерел

1. Бахтін М. Проблемы творчества Достоевского. Статьи о Толстом. Записи курса лекций по истории русской литературы. – М.: Русские словари, 2000 – 799 с.
2. Василенко Л.М. Гедоністичні засади вокальної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва: теорія та методика: монографія / Л.М.Василенко. – К.:НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. – 336 с.
3. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С.Выготский. – СПб.: Азбука, 2000.–416с.
4. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии /Т.П.Гаврилова // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С.147 – 158.
5. Завалко К.В. Самовдосконалення вчителя музики: теорія та технологія / К.В. Завалко. Монографія. – Черкаси : ЧНУ, 2007. – 274 с.
6. Зайцева А.В. Художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва: теорія, методологія, методичні аспекти [монографія] / А.В.Зайцева. – Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2017. – 255 с.
7. Козир А.В. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч.-метод. Посіб./ А.В.Козир, В.І.Федоришин. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. – 263 с.
8. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г.М. Падалка. – К. : Освіта Україна, 2008. – 274 с.
9. Цагарелли Ю.А. Психология музыкальной деятельности /Ю.А.Цагарелли : Учебное пособие. – СПб. : Композитор, 2008. – 368 с.

## References

1. Bakhtin M. (2000). Problemy tvorchestva Dostoyevskogo. Stat'i o Tolstom. Zapisi kursa leksiy po istorii russkoy literatury [Bakhtin M. Problems of Dostoevsky's creativity. Articles about Tolstoy. Records of a course of lectures on the history of Russian literature]. – Moscow: Russian dictionaries, 799 p.[in Russian].
2. Vasylenko L.M. (2012). Hedonistychni zasady vokal'noyi pidhotovky maybutnikh vchyteliv muzychnoho mystetstva: teoriya ta metodyka: monohrafiya [Vasilenko L.M. Hedonic principles of vocal training of future teachers of musical art: theory and methodology: monograph]. – K.: NP Drahomanov NPU, 336 p.[ in Ukrainian].
3. Vygotskiy L.S. (2000). Psikhologiya iskusstva [ Vygotsky L.S. Psychology of Art].- SPb. -: ABC, 416 p. [in Russian].
4. Gavrilova T.P.( 1975). Ponyatiye empatii v zarubezhnoy psikhologii [Gavrilova, TP The concept of empathy in foreign psychology]. // Questions of psychology. – 1975. – № 2. – P.147 – 158. [in Russian].
5. Zavalko K.V. (2007). Samovdoskonalennya vchytelya muzyky: teoriya ta tekhnolohiya [ Zavalko K.V. Self-Improvement Teacher of Music: Theory and Technology]. – Cherkasy: ChNU, 274 p. [ in Ukrainian].
6. Zaytseva A.V.( 2017). Khudozhn'o-komunikativna kul'tura maybutn'oho vchytelya muzychnoho mystetstva: teoriya, metodolohiya, metodychni aspekty [Zaitseva A.V. Artistic and communicative culture of the future teacher of musical art: theory, methodology, methodical aspects [monograph]. – Kyiv: NPU, 255 p. [ in Ukrainian].
7. Kozyr A.V. (2012).Vstup do akmeolohiyi mystets'koyi osvity: navch.-metod. posib. [Kozyr A.V. Introduction to the acmeology of artistic education]. – K.: NPU, 263 p. [ in Ukrainian].
8. Padalka H.M. (2008).Pedagogika mystetstva (Teoriya i metodyka vykladannya mystets'kykh dystsyplin) [Padalka G.M. Pedagogy of Art (Theory and methodology of teaching artistic disciplines)]. – K.: Education Ukraine, 274 p. [ in Ukrainian].
9. Tsagarelli Yu. A. (2008) Psikhologiya muzykal'noy deyatelnosti [Tsagarelli Yu.A. Psychology of musical activity]. – St. Petersburg. : Composer, 368 p. [in Russian].

**У Цижуй. Педагогические условия формирования художественной эмпатии будущих учителей музыкального искусства**

*В статье актуализируется проблема формирования художественной эмпатии будущих учителей музыкального искусства. Составляющими профессиональной деятельности учителя музыки определяется способность к глубокому эмоциональному постижению содержания музыкальных произведений, ощущение эмоциональной реакции детей на музыку. Освещаются основные педагогические условия формирования художественной эмпатии будущих учителей музыки, такие как: привлечение студентов к ценностного диалога, активизация творческого воображения, расширение у будущих учителей музыки опыта познания искусства, обеспечение педагогической направленности обучения и активизация способности к рефлексивного постижения музыкальных образов.*

*Ключевые слова: художественная эмпатия, учитель музыкального искусства, педагогические условия.*

**Wu Qirui. Pedagogical conditions for the formation of the artistic empathy of future music teachers**

*The article is devoted a problem of formation of the artistic empathy of future teachers of musical art. The ability for deep emotional understanding of the sense of music, feelings of emotional reactions of children to music is determined by the basis of the professional activities of a music teacher. Piano training of future teacher of music is the basis of his professional training. The study of the piano works involves the development of emotional sphere of personality. The training of students in piano class are considered in the context of the formation of art of empathy. Identify important methodological aspect of formation of the artistic empathy of the students in the process of learning piano – pedagogical conditions. Pedagogical conditions of formation of the artistic empathy of the future music teachers are regarded in the system of innovative approaches to piano teaching. The article deals with the main pedagogical conditions for the formation of the artistic empathy of future music teachers, such as involving students in value dialogue, activating creative imagination, expanding the future music teachers' experience in cognition of art, providing a pedagogical orientation of teaching and activating the ability to reflexive comprehension of musical images.*

*Key words: art empathy, teacher of musical art, pedagogical conditions.*

Стаття надійшла до редколегії 19.02.2018

УДК 378.041:124.5

### **Валентина ФРИЦЮК**

*доктор педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького  
державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського,  
м. Вінниця, Україна  
e-mail: valentina.frytsiuk@gmail.com*

### **Оксана ВОЛОШИНА**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького  
державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського,  
м. Вінниця, Україна  
e-mail: woloshina5555@gmail.com*

## **ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ: АКСІОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ**

*У статті схарактеризовано аксіологічний підхід до вивчення проблеми підготовки майбутніх педагогів до професійного саморозвитку, який спонукає під час відбору змісту, методів, форм підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку враховувати їхні ціннісні орієнтації. Обґрунтовано, що аксіологічний підхід є органічно притаманним сучасній педагогіці, оскільки він орієнтований на людину як найвищу цінність. Проаналізовано сутність аксіологічного підходу, який полягає у спрямуванні педагогічної діяльності на гуманістичний розвиток особистості. За цього підходу кожний учасник педагогічного процесу є активним ціннісно-мотивованим суб'єктом діяльності й найважливішим завданням є розкриття цінностей як сутнісних характеристик особистості. Доведено, що застосування аксіологічного підходу у підготовці студентів сприятиме формуванню їхніх ціннісних орієнтацій на безперервний професійний саморозвиток, усвідомленню ними власної самоцінності як майбутнього педагога в умовах сучасного суспільства, допоможе осмислити, як будувати свою професійну кар'єру, як досягати мети стосовно безперервного професійного саморозвитку для успішної професійної діяльності тощо.*

*Ключові слова: професійний саморозвиток, майбутні педагоги, методологічні підходи, аксіологічний підхід, підготовка студентів.*

У сучасній педагогічній науці в наукових розвідках з проблем гуманістичної педагогіки усе вагомніше місце посідають нові методологічні підходи (полісуб'єктний, креативний, медіологічний, семіотичний, герменевтичний, феноменологічний, цивілізаційний, холистичний), які більше узгоджуються з сучасними соціальними та освітніми реаліями [11, 41]. Однак вважаємо, що традиційні методологічні підходи також варто враховувати, особливо для дослідження такої складної проблеми як професійний саморозвиток майбутнього педагога. Зазначимо, що професійний саморозвиток трактуємо як свідому діяльність людини, спрямовану на повну самореалізацію себе як особистості в тій соціальній сфері, яку визначає її професія.

Аналіз наукових праць дає змогу зробити висновок про відсутність єдиного методологічного підходу до визначення поняття «саморозвиток». Різномісність і багатогранність його проявів свідчать про неоднозначність і комплексний характер цієї категорії [9].

Метою статті є висвітлення аксіологічного підходу до проблеми підготовки майбутніх учителів до професійного саморозвитку.

У дослідженні процес підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку ґрунтується на кількох взаємопов'язаних наукових підходах, з-поміж яких визначаємо акмеологічний, аксіологічний, антропоцентричний, діяльнісний, компетентнісний, культурологічний, особистісний, синергетичний, системний, суб'єктний [18].

У контексті нашого дослідження особливо важливими є погляди науковців, які займаються власне педагогічною акмеологією (Б. Ананьєв, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, А. Реан, Л. Рибалко та ін.). Професійний саморозвиток педагога, згідно з їхньою позицією, – це процес формування особистості, яка орієнтована на найвищі професійні досягнення.

Антропоцентричний підхід (Є. Ісаєв, Л. Лідак, В. Слободчиков, Н. Таценко, К. Ушинський, О. Чурсіна та ін.) як результат парадигмальних змін у сучасних гуманітарних науках і як загаль-

ний стиль мислення є новим обертом спіралі в розвитку науки [15]. Згідно з антропоцентричним підходом, особистість студента є метою і суб'єктом професійного саморозвитку.

Діяльнісний підхід (Л. Вигоцький, Н. Дюшеева, Ю. Кузнецов, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.) доводить, що результати підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку помітні лише упродовж діяльності.

Діяльнісний підхід у контексті нашого дослідження можна визначити як таку організацію навчання і виховання, за якого майбутній педагог діє з позиції активного суб'єкта пізнання, у якого цілеспрямовано формуються навчальні вміння стосовно професійного саморозвитку, планування етапів діяльності з професійного саморозвитку, її виконання і регулювання, виконання самоконтролю готовності до професійного саморозвитку, аналізу й оцінки результатів своєї діяльності. Саме через діяльність і в процесі діяльності майбутній педагог стає самим собою, відбувається самоактуалізація його особистості та професійний саморозвиток.

Компетентнісний підхід (І. Бех, Н. Бібік, О. Глузман, О. Локшина, В. Луговий, Н. Нагорна, С. Ніколаєва, О. Овчарук, Н. Побірченко, О. Пометун, О. Савченко, В. Химинець, Л. Хоружа, А. Ярошенко та ін.) активно впроваджується в сучасній європейській системі освіти. У контексті дослідження він передбачає спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, а саме: на формування не лише знань, умінь і навичок стосовно професійного саморозвитку, а пересудим на вироблення досвіду їх застосування.

Проте зупинимося докладніше на характеристиці аксіологічного підходу.

Методологію розуміють як загальну систему теоретичних знань, що виконують роль провідних принципів наукового пізнання, шляхів і засобів реалізації наукового дослідження. Особливість методологічних принципів полягає у визначенні вихідних наукових позицій [3, 88].

Під час планування й проведення педагогічного дослідження необхідно орієнтуватися на методологічні принципи й конкретно-наукові форми їх прояву згідно з теоретичною позицією дослідника, вважає С. Гончаренко [3, 84]. Теоретико-методологічна основа розкривається для вказівки на орієнтацію дослідження на той чи інший підхід у науці для розв'язання проблем цієї предметної галузі. На думку С. Гончаренка, варто розрізняти кілька рівнів методології.

Перший рівень – філософські знання, що охоплюють філософські основи дослідження, його світоглядну функцію й загальнонаукові положення.

Другий рівень – загальнонаукова методологія (системний, синергетичний, діяльнісний, особистісно орієнтований підходи, характеристика різних типів наукових досліджень, їхні етапи й елементи: гіпотеза, об'єкт і предмет дослідження, мета, завдання тощо).

Третій рівень – конкретно-наукова методологія, тобто сукупність методів, принципів дослідження й процедур, які застосовуються в тій чи іншій спеціальній дисципліні, наприклад, у педагогіці [3, 88].

Методологічний підхід, на думку Н. Дюшеевої, – це стратегія, що базується на основних положеннях відповідної теорії й визначає напрями пошуку стосовно предмета дослідження [4, 19].

Варто зазначити, що, з одного боку, підхід розглядають як певний вихідний принцип, початкову позицію, основне положення чи переконання (цілісний, комплексний, системний, синергетичний та ін.), а з іншого – як напрям вивчення предмета дослідження (історичний, логічний, змістовий, формальний тощо) [10, 117–118].

Загалом у педагогічній теорії поняття «підхід» використовують як: аспект розгляду або аналізу певних освітніх явищ чи процесів; вихідну наукову позицію моделювання й проектування об'єкта освітньої практики; властивість діяльності в певній галузі освіти. Категорія «підхід» містить такі компоненти: основні поняття, що використовуються в процесі навчання; принципи як вихідні положення здійснення педагогічної діяльності, що впливають на відбір змісту, форм і способів організації навчального процесу; методи і прийоми побудови освітнього процесу [14, 71]. У нашому дослідженні розуміємо «підхід» як вихідне положення здійснення діяльності, спрямованої на безперервний професійний саморозвиток майбутніх педагогів.

Аксіологічний підхід (Ж. Гараніна [2], В. Значков [5], С. Маслов [7], С. Мінюрова [8], Н. Свещинська [13], В. Франкл [17] та ін.) спонукає під час відбору змісту, методів, форм підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку враховувати їхні ціннісні орієнтації. Аксіологічний підхід є органічно притаманним сучасній педагогіці, оскільки він орієнтований на людину як найвищу цінність [18].

Сутність аксіологічного підходу полягає у спрямуванні педагогічної діяльності на гуманістичний розвиток особистості. За цього підходу кожний учасник педагогічного процесу є активним ціннісно-мотивованим суб'єктом діяльності й найважливішим завданням є розкриття цінностей як сутнісних характеристик особистості.

Філософія розглядає аксіологію як науку про цінності, зокрема про цінності освіти, в яких



представлено систему значень, принципів, норм, канонів, ідеалів, що регулюють взаємодію в освітній сфері й формують компонент відносин у структурі особистості [12]. Аксіологія як методологічна основа педагогіки визначає систему педагогічного розуміння особистості й ствердження цінності людського життя, виховання і навчання, педагогічної діяльності й освіти [1]. У контексті нашого дослідження, з-поміж іншого, йдеться про ствердження цінності безперервного професійного саморозвитку для майбутньої професійної діяльності.

Підготовка майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку неможлива без звернення до цінностей, до механізмів перетворення суспільних цінностей в особистісні. Адже саме цінності визначають змістову основу професійної освіти, за якої вона є розвитком й безперервним професійним саморозвитком особистості.

Педагогічні цінності не з'являються спонтанно, вони залежать від політичних, економічних відносин у суспільстві, які до певної міри впливають на педагогіку також.

Цілком поділяємо позицію І. Ісаєва, який визначає такі професійні цінності педагога: цінності-цілі – розкривають значення і суть цілей професійно-педагогічної діяльності педагога; цінності-засоби – розкривають значення засобів і способів здійснення професійно-педагогічної діяльності; цінності-стосунки – розкривають значення і зміст відносин як основного механізму функціонування цілісної педагогічної діяльності; цінності-знання – розкривають значення і сенс психолого-педагогічних знань у процесі здійснення педагогічної діяльності; цінності-якості – розкривають значення і зміст якостей особистості педагога: взаємопов'язані індивідуальні, особистісні, комунікативні професійні якості педагога як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, що виявляються у спеціальних здібностях: до творчості, до проектування власної діяльності та ін. [6] та, на нашу думку, до безперервного професійного саморозвитку.

Науковцями (С. Маслов і Т. Маслова) узагальнено найбільш значущі цінності, важливі для студентів педагогічних університетів. До них відносяться: гуманістичні цінності педагогічної діяльності (учень, дитинство, унікальність та індивідуальність особистості, розвиток школяра, його самореалізація); професійно-моральні цінності (добро, співчуття, милосердя, щирість, вірність, професійний обов'язок, свобода, віра, довіра, справедливість, патріотизм, обов'язковість, професійна честь); цінності творчої самореалізації (удосконалення професійно-творчих здібностей, навчальний предмет викладача, постійне самовдосконалення педагога, цінність інновації); інте-

лектуальні цінності (істина, професійні знання, творчість, пізнання, вільний доступ до інформації); соціальні цінності (професійно-педагогічне спілкування, професійно-педагогічна корпоративність, соборність, традиції, сім'я, любов і прив'язаність до дітей); естетичні цінності (краса, гармонія) [7].

Згідно з представленою класифікацією, безперервний професійний саморозвиток майбутніх педагогів, звісно, можна віднести до цінностей творчої самореалізації.

Погоджуючись зі Н. Свещинською, вважаємо, що, обираючи ту чи іншу цінність, у даному випадку, безперервний професійний саморозвиток, особистість формує свого роду довгостроковий план поведінки й визначає тривалу змістову перспективу діяльності. Цінності визначають значущість явищ, предметів реальної дійсності й культури з погляду відповідності або невідповідності їх потребам суспільства, соціальних спільнот, груп й окремої особи. Ціннісні орієнтації – це відносно стійка система певних цінностей особи, що виражається у здатності суб'єкта до цілісного переживання, усвідомлення явища або предмета й здійснення вибіркової оцінної діяльності. Отже, ціннісні орієнтації – це внутрішній компонент свідомості й самосвідомості особистості [13].

Цінності особистості не можна сформуванати ані через зміст навчального предмета, ані через дидактичні методи, зазначає В. Франкл [17]. На його думку, завданням педагога є не стільки озброєння вихованців певною системою цінностей, скільки переконання їх у важливості самоформування такої системи особистих цінностей, підштовхування до інтенсивного її відпрацювання [18]. Вважаємо, що переконання майбутніх педагогів у важливості самоформування системи особистих цінностей, у якій чільне місце відведено безперервному професійному саморозвитку, є першочерговим завданням.

Цінності є однією з найважливіших смислових структур, які формують перспективу, модель майбутнього, що має найбільшу значущість для людини. В. Знаков розглядає цінності як усвідомлений зміст, здатний стати реальним мотивом життєдіяльності людини, що веде до саморозвитку [5].

Сукупність особистісних і професійних цінностей визначає процес саморозвитку особистості, впливаючи на динаміку його протікання, і є центральним механізмом, що детермінує саморозвиток на всіх етапах особистісного і професійного становлення. Особистісні та професійні цінності впливають на можливі шляхи і способи саморозвитку, формуючи цілі та внутрішню програму його реалізації. Як показують проведені Ж. Гараніною дослідження, наявні у суб'єкта професійні особистісні цінності детермінують процес саморозвитку,

визначаючи найбільш важливі з точки зору змістоутворення перспективи [2].

Отже, можна зробити висновок, що застосування аксіологічного підходу у підготовці студентів сприятиме формуванню їхніх ціннісних орієнтацій на безперервний професійний саморозви-

ток, усвідомленню ними власної самоцінності як майбутнього педагога в умовах сучасного суспільства, допоможе осмислити, як будувати свою професійну кар'єру, як досягати мети стосовно безперервного професійного саморозвитку для успішної професійної діяльності тощо.

### Список використаних джерел

1. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. 1995. – № 5. – С. 29-36.
2. Гаранина Ж. Г. Психологическая компетентность в структуре личностно-профессионального саморазвития специалистов социэкономической сферы : монография / Ж. Г. Гаранина. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2013. – 136 с.
3. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : Методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – К ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. – 308 с.
4. Дюшеева Н. К. Методологические подходы к профессионально- личностному формированию будущего учителя / Н. К. Дюшеева // Педагогическое образование и наука. 2008. – № 9. – С. 16–23.
5. Знаков В. В. Психология понимания : Проблемы и перспективы / В. В. Знаков. – М. : Ин-т психологии РАН, 2005. – 448 с.
6. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И. Ф. Исаев. – М. : Академия. 2004. – С. 77-78.
7. Маслов С. И. Аксіологічний підхід в педагогіці / С. И. Маслов, Т. А. Маслова. Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – Вып. № 3. 2013. – С. 202-212.
8. Минюрова С. А. Психологические основания выбора стратегий саморазвития в профессии : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / С. А. Минюрова. – М., 2009. – 40 с.
9. Некрасова С. М. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх магістрів з управління навчальним закладом : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Світлана Миколаївна Некрасова. – Запоріжжя : Б.в., 2012. – 20 с.
10. Новиков А. М. Методология : словарь системы основных понятий / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Либроком, 2013. – 208 с.
11. Отич О. М. Методологічні принципи наукового дослідження / О. М. Отич // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – Чернігів, 2010. – Вип. 76. – С. 41-43.
12. Пелех Ю. В. Теоретико-методичні засади ціннісно-сміслової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Ю. В. Пелех. – Київ : Б. в., 2010. – 36 с.
13. Свещинська Н. В. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів засобами сучасної фортепіанної музики : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. В. Свещинська. – Кіровоград, 2005. – 20 с.
14. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Т. 1. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с. – (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).
15. Таценко Н. В. Антропоцентричний підхід до вивчення мовних одиниць у когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики / Н. В. Таценко // Функціональна лінгвістика : збірник науч. работ. – Симферополь : Крымский респ. ин-т последипл. пед. обр., 2011. – № 2; т. 2. – С. 222-225.
16. Ткачова Н. О. Аксіологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Наталія Олександрівна Ткачова. Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2006. – 509 с.
17. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник под ред. Л. Я. Гофмана и Д. А. Леонтьева; пер. с англ. и нем. / В. Франкл. – М. : Прогресс. 1990. – 368 с.
18. Фрицюк В. А. Професійний саморозвиток майбутнього педагога : монографія / Валентина Анатоліївна Фрицюк. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 364 с.

### References

1. Bondarevskaja E. V. (1995) Tsennostnye osnovaniya lichnostno oryentyrovannogo vospytaniya / E. V. Bondarevskaja // Pedagogika, № 5, 29-36 [in Russian].
2. Haranyina Zh. H. (2013) Psikhologicheskaya kompetentnost v strukture lichnostno-professionalnogo samorazvytiya spetsyalystov sotsyonomicheskoi sfery : monohrafiya / Zh. H. Haranyina. – Saransk : Yzd-vo Mordov. un-ta, 136 [in Russian].
3. Honcharenko S. U. (2010) Pedagogichni doslidzhennia : Metodolohichni porady molodym naukovtsiam / S. U. Honcharenko. – K ; Vinnytsia : TOV firma «Planer», 308 [in Ukrainian].
4. Diusheeva N. K. (2008) Metodolohicheskiye podkhody k professionalno- lichnostnomu formirovaniyu budushcheho uchytelia / N. K. Diusheeva // Pedagogicheskoe obrazovaniye u nauka. № 9, 16-23 [in Russian].
5. Znakov V. V. (2005) Psikhologiya ponymaniya : Problemy u perspektivy / V. V. Znakov. – M. : Yn-t psikhologyyi RAN, 448 [in Russian].
6. Ysaev Y. F. (2004) Professionalno-pedahogicheskaya kultura prepodavatelja / Y. F. Ysaev. – M. : Akademyia, 77-78 [in Russian].
7. Maslov S. Y. (2013) Akxyolohicheskyyi podkhod v pedagogike / S. Y. Maslov, T. A. Maslova. Yzvestiya Tul'skoho gosudarstvennogo unyversyteta. Humanitarnye nauky. – Вып. № 3. 202-212 [in Russian].
8. Myniurova S. A. (2009) Psikhologicheskyye osnovaniya vybora stratehi samorazvytiya v professyy : avtoref. dys. ... d-ra psikhol. nauk / S. A. Myniurova. – M., 40 [in Russian].
9. Nekrasova S. M. (2012) Formuvannia hotovnosti do profesiinogo samorozvytku maibutnikh mahistriv z upravlinnia navchalnym zakladom : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Svitlana Mykolaivna Nekrasova. – Zaporizhzhia : B.v., 20 [in Ukrainian].

10. Novykov A. M. (2013) Metodolohiya : slovar systemy osnovnykh poniaty / A. M. Novykov, D. A. Novykov. – М. : Lybrom, 208 [in Russian].
11. Otych O. M. (2010) Metodolohichni pryntsypy naukovoho doslidzhennia / O. M. Otych // Visnyk Chernihivskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu. Serii : Pedahohichni nauky. – Chernihiv, – Vyp. 76., 41-43 [in Ukrainian].
12. Pelekh Yu. V. (2010) Teoretyko-metodychni zasady tsinnisno-smyslovoi hotovnosti maibutnoho pedahoha do profesiinoi diialnosti : avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk / Yu. V. Pelekh. – Kyiv : B. v., 36 [in Ukrainian].
13. Sveshchynska N. V. (2005) Formuvannia tsinnisnykh oriientatsii maibutnykh uchyteliv zasobamy suchasnoi fortepiannoi muzyky : avtoref. ... dys. kand. ped. nauk : 13.00.04 / N. V. Sveshchynska. – Kirovohrad, 20 [in Ukrainian].
14. Selevko H. K. (2006) Entsyklopedyia obrazovatelnykh tekhnolohyi : v 2 t. T. 1. / H. K. Selevko. – М. : NYY shkolnykh tekhnolohyi, 816. – (Seriia «Entsyklopedyia obrazovatelnykh tekhnolohyi») [in Russian].
15. Tatsenko N. V. (2011) Antropotsentrychnyi pidkhid do vyvchennia movnykh odynyt u kohnityvno-dyskursyvni paradymy lnhvistyky / N. V. Tatsenko // Funktsyonalna lnhvistyka : zbornyk nauch. robot. – Symferopol : Krymskyi resp. yn-t posledypl. ped. obr., – № 2; t.2. S. 222-225 [in Ukrainian].
16. Tkachova N. O. (2006) Aksiolohichni zasady pedahohichnoho protsesu v suchasnykh zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladakh : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01 / Nataliia Oleksandrivna Tkachova. Luhanskyi natsionalnyi pedahohichnyi un-t im. Tarasa Shevchenka. – Luhansk, 509 [in Ukrainian].
17. Frankl V. (1990) Chelovek v poyskakh smysla : zbornyk pod red. L. Ya. Hofmana y D. A. Leonteva; per. s anhl. y nem. / V. Frankl. – М. : Prohress. 368 [in Russian].
18. Frytsiuk V. A. (2016) Profesiinyi samorozvytok maibutnoho pedahoha : monohrafiia / Valentyna Anatoliivna Frytsiuk. – Vinnytsia : TOV «Nilan LTD», 364 [in Ukrainian].

**Фрицюк В. А., Волошина О. В. Профессиональное саморазвитие будущих учителей: аксиологический аспект проблемы**

*В статье охарактеризован аксиологический подход к изучению проблемы подготовки будущих педагогов к профессиональному саморазвитию, который побуждает при отборе содержания, методов, форм подготовки будущих педагогов к непрерывному профессиональному саморазвитию учитывать их ценностные ориентации. Обосновано, что аксиологический подход присущим современной педагогике, поскольку он ориентирован на человека как высшую ценность. Проанализирована сущность аксиологического подхода, который заключается в направлении педагогической деятельности на гуманистическое развитие личности. При этом подходе каждый участник педагогического процесса является активным ценностно-мотивированным субъектом деятельности и важнейшей задачей является раскрытие ценностей как сущностных характеристик личности. Доказано, что применение аксиологического подхода в подготовке студентов будет способствовать формированию их ценностных ориентаций на непрерывное профессиональное саморазвитие, осознание ими собственной самооценности как будущей педагогов в условиях современного общества, поможет осмыслить, как строить свою профессиональную карьеру, как достигать цели относительно непрерывного профессионального саморазвития для успешной профессиональной деятельности.*

*Ключевые слова: профессиональное саморазвитие, будущие педагоги, методологические подходы, аксиологический подход, подготовка студентов.*

**Frytsiuk V., Voloshina O. Professional self-development of future teachers: the axiological aspect of the problem**

*In article the scientific and methodological system of prospective teachers' training to continuous professional self-development is substantiated and developed, which is based on the conceptions of acmeological, axiological, anthropocentric, activities, competence, cultural, personal, synergistic and systematic approaches. We consider that above mentioned acmeological approaches are important in the study of continuous professional self-development of prospective teachers. Thus, the analysis and synthesis of observed sources allow us to assert that from the standpoint of acmeology, self-development of educator can be understood as a desire for self-revelation and self-extracting of creative potential of prospective teachers; a conscious process of professional self-improvement for effective self-realization in future professional activity based on significant internal aspirations and external influences; purposeful, multifaceted self-transformation that serves to maximise spiritual, moral, practical and activity self-realization in professional activity. In this study the process of preparation of prospective teachers to continuous professional self-development is based on several interrelated scientific approaches, among them: acmeological, axiological, activity, competence, cultural, personal, synergy, system, subjective. Using these approaches allows providing the novelty of the research, related to the development of system of preparation of prospective teachers to continuous professional self-development. Consider that a combination of these approaches as methodological basis of research is really optimal, because singled approaches complement each other and allow making a complex study of process of preparation of prospective teachers to continuous professional self-development. Thus, we can conclude that acmeological approach provides preparation of prospective teachers to continuous professional self-development as individuals, focused on the highest professional achievement; acmeological approach is aimed at the study of factors, conditions, criteria of quality of professional preparation of prospective teachers, substantiation of pedagogical conditions that promote the formation of readiness of prospective teachers to continuous professional self-development.*

*Key words: professional self-development, future teachers, methodological approaches, axiological approach, preparation of students.*

Стаття надійшла до редколегії 31.01.2018

УДК 101.1:316.

**Муриддин ХАЙРУДДИНОВ**

*доктор педагогических наук, профессор,  
заведующий кафедрой педагогики и детской психологии  
Николаевского национального университета имени В. А. Сухомлинского,  
г. Николаев, Украина*

## **ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОГО ОБЩЕСТВА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

*Многие страны сталкиваются с важной задачей модернизации систем образования в соответствии с требованиями мировой интеграции. В статье рассматриваются современные тенденции развития образования и пути формирования эффективной и динамичной системы образования, основанной на универсальных и национальных ценностях. В ходе её написания был проведен анализ точек зрения ученых, педагогов и психологов, а также разработаны пути решения данной проблемы.*

*Ключевые слова: образование, тенденции в развитии образования, национальная идентичность воспитания, народные традиции, этнопедагогика.*

Современный мир характеризуется процессами глобализации и интеграции, которые на первый план выдвигают вопросы более тесной взаимосвязи стран и народов в решении проблем воспитания молодежи.

Развитие современного глобального мира описывается несколькими доктринами. Первая доктрина – это классическая концепция империализма, концепция борьбы цивилизаций. Среди сторонников этой концепции известные философы и политологи А. Дж. Тойнби, Самюэль П. Хантингтон, З. Бжежинский и др. Согласно ей, западные цивилизации не вписываются в рамки современной концепции развития, а потому их ожидает незавидная участь [8, 163].

Вторая доктрина развития современного мира исходит из признания самоценности всех цивилизаций и установления между ними диалога. Суть ее такова: она движет современный мир к формированию между цивилизациями цивилизованных отношений. Согласно ей, политика стран современного мира должна быть сосредоточена на замене конфликтогенной парадигмы взаимоотношений цивилизаций на парадигму взаимного уважения, диалога и сотрудничества. Признание разнообразия культур и цивилизаций, права на отличие должно восприниматься как аксиома современной геополитики, быть путеводной звездой прогресса. Эта аксиома должна выступать как обогащающий элемент для взглядов и ценностей всего мира, как фактор сближения между народами [10, 18].

Первым шагом в этом направлении стало подписание в 1992 г. странами Центральной Европы договора о создании Европейского союза/С тех пор было создано единое экономическое пространство, было подписано Шенгенское согла-

шение о введении единого визового режима, введена единая европейская валюта – евро и мн. др.

Третья доктрина, получающая все большее развитие в мире – доктрина диффузии. Под диффузией понимается распространение черт культуры (например, религиозных убеждений, технологических идей, форм языка и т. д.) или социальной практики от одного общества (группы) к другому [4, 186].

Исторические события конца XX и начала XXI века настолько изменили требования к подготовке человека к жизни в новом обществе и одновременно подготовили инструментальное оснащение такого перехода, что стал реальным переход к инновационной дидактике, основанной на современных средствах добывания, передачи и использования информации.

Образование должно вооружать личность: *широкими универсальными знаниями, доводить до искусства профессионализм, построенный на индивидуальных способностях и любви к избранному делу, обеспечит непрерывный характер освоения, углубления, обновления знаний и умений человека на протяжении его активной жизни.*

При этом последнее качество (непрерывность образования) считается основным и необходимым для достижения первых двух (энциклопедизма и профессионализма), поскольку современное производство вступило в период динамичного и непрерывного обновления и совершенствования.

Основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков, а способность человека действовать в конкретной жизненной ситуации. По мнению Б. С. Гершунского, грамотность полиструктурна. В современном понимании

грамотность – это уже не просто умение читать, писать и считать... Грамотный человек – это, прежде всего, человек, подготовленный к дальнейшему обогащению и развитию своего образовательного потенциала. Образованность обеспечивает человеку определённые стартовые возможности. Социальная справедливость требует, чтобы эти возможности были равными для всех людей, независимо от их индивидуальных различий [3, 71].

Переход от индустриального к постиндустриальному обществу сопряжен с увеличением уровня неопределенности окружающей среды, с возрастанием динамизма протекания процессов, многократным увеличением информационного потока (Постмодернизм). Активнее заработали рыночные механизмы в обществе, возросла ролевая мобильность, появились новые профессии, произошла демаркация прежних профессий, потому что к ним изменились требования – они стали более интегрированными, менее специальными. Все эти изменения диктуют необходимость формирования личности, умеющей жить в условиях неопределенности, личности творческой, ответственной, стрессоустойчивой, способной принимать конструктивные и компетентные действия в различных видах жизнедеятельности.

В наступившем XXI в. появился новый взгляд на образование как на ключевой фактор выживания нации в конкурентной борьбе на мировом рынке. Постиндустриальное общество требует творческого подхода к своей деятельности от каждого работника. Поэтому образование должно быть ориентировано на каждого человека, на развитие его человеческих ресурсов, его творческих возможностей. Современное образование должно быть *и качественным, и массовым одновременно.*

Глобализация, глобальный подход (по Р. Хенви). Возможность понять мир, лежащий за пределами страны; осознать многомерность мира, состояние планеты, культуру свою и других народов, глобальную динамику движения; выработка ответственного выбора. Необходимо перейти от бессознательного приспособления к миру – к сознательному предвосхищению сопричастности к большим и малым событиям в стране и мире.

По мнению Роберта Хенви, суть глобального образования – это совокупность следующих измерений: формирование непредвзятого взгляда на мир, осознание состояния планеты, кросскультурная грамотность, осознание динамики мировых процессов, осознание возможностей выбора [7, 455].

Пайк Г. и Сэлби Д. выделяют пять обязательных принципов своей концепции глобального образования, которые, по их мнению, являются обя-

зательными для полноценного воспитания и обучения современной молодежи. К ним относятся: признание существования иных точек зрения на мир; знания о состоянии (здоровье) планеты; системное мышление; умение осуществлять осознанный выбор; понимание процесса обучения как увлекательного коллективного путешествия [2, 24].

В контексте диалогового подхода А. В. Шафрикова рассматривает межкультурное образование как «современную тенденцию мирового процесса, утверждающую идею о том, что в основе мировой цивилизации лежит множество независимых самостоятельных сущностей» [7, 7-9]. Именно понятие «межкультурное образование» она считает самым емким из всех сопряженных с ним терминов. Раскрывая его сущность, А. В. Шафрикова подчеркивает, что оно направлено на сохранение и развитие всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности, существующих в данном обществе, и базируется на принципах диалога и взаимодействия различных культур. Межкультурное образование она рассматривает в международном и межнациональном контексте как взаимосвязь различных культурных сред в сферах образования.

Диалоговый подход представлен в зарубежной концепции мультиперспективного образования в рамках глобального подхода. Ее авторы Х. Гепферт и У. Шмидт требуют пересмотра образовательных программ школ и вузов с целью преодоления монокультурной ориентации. Новые образовательные программы должны предоставлять обучаемым возможность расширения границ их миропонимания, осознания ими относительности мнений и суждений, учить критически подходить к господствующим в обществе представлениям. Преподаватель при этом выступает в качестве образца, демонстрируя рациональное и открытое мышление, но не отказываясь от собственной позиции. У. Шмидт призывает к «мультиперспективному анализу системы мира» [1, 123].

На основе анализа работ вышеперечисленных ученых мы определяем мировое образовательное пространство как сложную, взаимосвязанную, саморазвивающуюся макросистему, которая объединяет большое число национальных образовательных систем, различных по своим философским и культурным традициям, по уровню целей и задач, а также по своему качественному состоянию.

В настоящее время ведется интенсивный поиск *новой модели образования*, которая была бы сориентирована на удовлетворение потребностей будущих поколений всего человечества. Модель образования третьего тысячелетия уже сегодня

тесно связана с глобальной стратегией устойчивого развития, к которой человечество должно перейти в XXI веке.

Классическая педагогика, начиная с Я. А. Коменского хорошо обслуживала индустриальную эпоху. Стали явно непригодными установки части компонентов парадигмы индустриального общества: образование для общественного производства; учение в молодости как запас на всю жизнь; педагог передает знания и стоит над обучающимся; стабильная структура учебного процесса с акцентом на аудиторские занятия; книга как основное средство обучения. Если раньше ученик шел в школу за знаниями, то сегодня знания перестали быть самоцелью. Образование стало приобретаться вне школьных стен и др.

Перечислим некоторые теории и концепции классики: Концепция дидактического энциклопедизма (Я. А. Коменский, Дж. Милтон, И. Б. Беседов), концепция дидактического формализма (Э. Шмит, А. А. Немейер, И. Песталоцци, А. Дистервег и др.) концепция дидактического прагматизма (Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер) и др.

Изучение педагогических теорий заставляет размышлять об их уместности в новых условиях. Например, «концепция дидактического энциклопедизма» в связи с широким распространением Интернета постепенно сходит на нет. В то же время актуализируется «концепция дидактического формализма», суть которой – научить мыслить. Остальные концепции и подходы также требуют пересмотра.

Так, электронная педагогика дополняет указанный выше список концепций и теорий, например, коннективизм (англ. connectionism) – один из подходов в области искусственного интеллекта, где обучение можно рассматривать как процесс создания некоей сети, узлами которой являются внешние сущности, т.е. люди, организации, библиотеки, сайты, и др. источники информации.

Переход к постиндустриальному информационному обществу настолько изменил требования к подготовке человека к жизни в новом обществе и одновременно подготовили инструментальное оснащение такого перехода, что стал реальным переход к инновационной дидактике, основанной на современных средствах добывания, передачи и использования информации. Современные информационные технологии, использующие огромные объемы компьютерной памяти, быстродействующие процессы переработки информации, представляют принципиально новые возможности для реализации ранее известных, но трудных для практики методов обучения.

В силу указанных причин назрела необходимость создания «новой дидактики», отвечающей

как реалиям формирующегося информационного общества. Дидактику, занявшуюся этими поисками, назвали новой.

В дидактике происходит систематизация знаний об обучении в новой информационно-образовательной среде. Предметом ее является конструирование учителем и учащимся собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации, диагностики и осознания образовательный процесс и происходящие в ней изменения. Появились новые категории: дистанционное обучение (ДО), персональная учебная среда, добавляются новые подходы к обучению: аксиологический, культурологический, антропологический, синергетический, герменевтический, валеологический.

Современная дидактическая концепция основана на взаимодействии и взаимопонимании педагога и ученика. Учебный процесс построен на переходе от репродуктивной к поисковой деятельности ученика. В дидактике исследуются и обосновываются понятийный аппарат, новые виды учебных занятий и принципы образования: развивающее и воспитывающее обучение, научность и доступность, сознательность и творческая активность обучающихся, наглядность и развитие теоретического мышления, системность и систематичность обучения, переход от обучения к самообразованию, связь обучения с практикой профессиональной деятельности, коллективно-индивидуальный характер обучения, гуманизация и гуманитаризация обучения, компьютеризация обучения

Традиционная дидактика опиралась на одну концепцию, тогда как современная дидактика основывается на множество педагогических концепций. В дидактике существует множество теорий, концепций, моделей и соответствующих им практик организации учебного процесса. Среди них:

- сообщающее обучение (традиционное обучение на основе «готовых» знаний);
- проблемное обучение (диалоговое, ситуационное и т.д.);
- программированное обучение (в том числе с использованием компьютера, сети Интернет, кейсовая методика и др.);
- игровые методики;
- развивающее обучение;
- креативная дидактика;
- имитационное (в том числе контекстное) обучение;
- обучение в динамических парах (В. К. Дьяченко);
- концентрированное обучение (В. Ф. Шаталов);
- вероятностное обучение (А. М. Лобок);

- педагогика сотрудничества (в том числе школа жизни Ш. А. Амонашвили);
- ноосферная педагогика (А. Субетто);
- культурно-историческая педагогика (Е. А. Ямбург) и др.

Современная дидактическая система исходит из того, что обе стороны – преподавание и учение – составляют процесс обучения. Современную дидактическую концепцию создают такие направления, как программированное, проблемное обучение, развивающее обучение (П. Гальперин, Л. Занков, В. Давыдов), гуманистическая психология (Роджерс), когнитивная психология (Брунер), педагогическая технология, педагогика сотрудничества.

Дидактические концепции обучения: эвристическое обучение (А. В. Хуторской), проблемное обучение (М. И. Махмугов, А. М. Матюшкин, И. Я. Лернер); программированное обучение и контекстное обучение (А. А. Вербицкий) личностно-ориентированное обучение (В. В. Сериков, Е. В. Вондаревская, И. С. Якиманская); новая дидактика (коллективный способ обучения) (В. К. Дьяченко); модульное обучение и дидактика художественного образования (Ю. Б. Алиев); культурологическая концепция содержания общего среднего образования (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин) концепция содержания образования (В. С. Леднев) бинарно-интегративная концепция (Л. М. Перминова); концепции и концептуальные классификации методов обучения (Ю. К. Бабанский, И. Я. Лернер) концепция образовательной среды (В. А. Ясвин) концепции средств обучения (С. Г. Шаповаленко, Н. М. Шамаев, Ю. Е. Шабалин) индивидуализация и дифференциация (И. Унт, И. М. Осмоловская) активизация учения школьников (Т. И. Шамова) оптимизация обучения (Бабанский Ю.К.).

В настоящее время, как подчеркивает В. Оконь, обучение есть многосторонний процесс, включающий разные элементы различных его направлений. Эта многосторонность обучения позволяет использовать для каждой степени образовательной системы, для каждой конкретной ситуации обучения, своеобразно возможностям и индивидуально-психологическим особенностям как обучающихся, так и самого педагога, преимущества того или иного направления [5, 134].

Цели обучения в этих современных подходах предусматривают не только формирование знаний, но и общее развитие учащихся, их интеллектуальных, трудовых, художественных умений, удовлетворение познавательных и духовных потребностей учеников. Учитель руководит учебно-познавательной деятельностью учеников, одно-

временно стимулируя их самостоятельную работу, активность и творческий поиск. Сущность деятельности учителя – управление, учеников – учение: усвоение знаний, умений, способов деятельности и их практическое применение.

Основной тенденцией современного образования является постепенное смещение приоритетов от прямого обучения к индивидуальному контакту с учениками. Наблюдаются также тенденции к: повороту от обучения в условиях класса к обучению в малых группах; поворот от сообщения знаний и их запоминанию (закреплению) к самостоятельному поиску и кооперированию усилий; поворот от работы с более успевающими учениками к работе со всеми учащимися; значительное увеличение активности учащихся. Метод проектов и кооперирование существенно повышает активность каждого ученика, его занятость, соответственно степень осмысления материала; соревновательный подход заменяется на кооперирование, на сотрудничество; поворот от овладения всеми учениками одного и того же материала к овладению разными учащимися разного материала; поворот от вербального мышления к интеграции визуального и вербального мышления; переход от концепции функциональной подготовки к концепции развития личности; глобализации школьного образования и др. [6, 23].

Период изоляции отдельных регионов, их самодостаточности в развитии прошел. Уровень современных промышленных, информационных, экологических технологий настолько сложен, что ни один регион, ни одно государство не в состоянии решать связанные с ними проблемы самостоятельно. Требуется глубокая интеграция различных государств, регионов.

Общим, объединяющим направлением в развитии мирового образования является значительное распространение нововведений при сохранении сложившихся национальных традиций и национальной идентичности стран и регионов.

Регионализация образования – это отказ от унитарного образовательного пространства, скрепленного цепью единых учебных программ, учебников и учебных пособий, инструкций и циркуляров. Это наделение регионов правом и обязанностью выбора собственной образовательной стратегии, создания собственной программы развития образования в соответствии с региональными социально-экономическими, географическими, культурно-демографическими и другими условиями.

Национально-региональный компонент обеспечивает особые потребности и интересы в области образования народов страны и включает в

себя ту часть содержания образования, в которой отражено национальное и региональное своеобразие культуры (родной язык и литература, история и география региона и т.д.).

Важность регионального уровня в решении проблем развития этнокультурного образования обусловлена тем, что в масштабах региона можно в наибольшей степени обеспечить комплексность принимаемых мер, охватив все ступени образования.

Педагогическими условиями реализации идеи этнокультурного и поликультурного образования являются: развитие и укрепление национальных начал образования и школы; признание и обеспечение безусловного приоритета для личности родного языка и культуры; открытость и адаптивность национальной системы образования ко всему прогрессивному в мировой практике в данной сфере; непрерывность образовательной деятельности, направленной на реализацию этнокультурных запросов личности и общества; целенаправленная ориентация системы образования на выявление и удовлетворение спроса на услуги в области этнокультурных потребностей; наличие региональных программ по данной проблеме с учетом особенностей этнического состава населения на базе единой государственной программы, что предполагает обучение по единым стандартам и одновременно введение в образовательный стандарт материалов, отражающих национальные особенности тех или иных культур.

Широкое распространение этнокультурного образования позволит решить проблему достойной занятости молодого поколения, воспитание полноценной социальной и толерантной личности, сознающей свое место и роль в обществе и мире в целом.

В свое время К. Д. Ушинский, на основе глубокого анализа систем образования ведущих стран мира, пришел к выводу что общей системы обучения и воспитания для всех народов не существует, поскольку, несмотря на сходство педагогических форм всех европейских народов, у каждого

из них своя особенная национальная система воспитания, своя особая цель и свои особые средства к достижению этой цели.

Чтобы богатейшие традиции народной педагогики стали эффективным средством воспитания подрастающего поколения, необходимо каждому этносу обеспечить право и реальные возможности для развития собственных образовательных систем, основанных на богатейшем духовно-нравственном наследии и национальном своеобразии каждого отдельно взятого народа, обогащенного достижениями мировой цивилизации. На новом повороте развития общества возникает проблема, которая постоянно сопровождает общественный прогресс. Суть ее заключается в том, как развивать теорию и практику обучения, используя новое оснащение и решая новые задачи, не утрачивая при этом позитивные традиции мирового и отечественного образования.

Таким образом, сегодня решение задачи повышения качества образования невозможно без перехода всей сферы образования на инновационный путь развития.

Современные общества, вовлекаясь в процессы глобализации, приобретают новое качественное состояние, которое можно назвать *информационным*. В информационном обществе реальной производительной силой становятся не только природные ресурсы и традиционные факторы производства (земля, труд, капитал), но и знание, наука, информационные; технологии, а приоритет принадлежит уже не воспроизводству товаров, а инновационной, научной, образовательной деятельности.

В обществе преодолевается отношение к знаниям, умениям и навыкам как целям образования. Они как важнейшие его средства обеспечивают полноценное развитие личности и включение ее в социально ценную деятельность, предполагающую различные возможности самообразования. Главный смысл образования – постоянное творческое обновление, развитие и совершенствование каждого человека на протяжении всей жизни.

### Список использованных источников

1. Pike G., Selby D. Global Teacher, Global Learner. N.Y., Hodder & Stoughton, 1997
2. Schmidt U. Interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen // Jahrbuch «Pädagogik: Dritte Welt». Kulturelle Identität und Universalität. Frankfurt a. M., 1987
3. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С.Гершунский. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
4. Джерри Д., Джерри Дж. Большой толковый словарь. Т.1 (А-О): Пре. С англ. – М.: Вече, АСТ, 1999. – 544 с
5. Оконь В. Введение в общую дидактику. Пер. с польского.- М., 1990. – 383с.
6. Репина Л. В., Реутова Е. Г. Тенденции развития образования в XXI веке в условиях современной глобализации// Педагогическое мастерство: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2015 г.). – М.: Буки-Веди, 2015. – С. 22-24
7. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с



8. Тихонравов Ю.Г. Геополитика: Учеб.пособие. М.: ИНФРА-М, 2000.- 269 с
9. Шафрикова А.В. Мультикультурный подход в обучении и воспитании школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1998.- 22 с.
10. Шериф Шахі Діалог цивілізацій: шкідливість політики абстракції для розвитку світової цивілізації // Персонал. – 2003.- № 7. – С. 16-18.

#### **Хайруддінов М. Освіта в умовах постіндустріального суспільства як педагогічна проблема**

*Багато країн стикаються з важливим завданням модернізації систем освіти відповідно до вимог світової інтеграції. У статті розглядаються сучасні тенденції розвитку освіти та шляхи формування ефективної та динамічної системи освіти, заснованої на універсальних і національних цінностях. У ході її написання був проведений аналіз точок зору вчених, педагогів і психологів, а також розроблені шляхи вирішення означеної проблеми.*

*Ключові слова: освіта, тенденції в розвитку освіти, національна ідентичність виховання, народні традиції, етнопедагогіка.*

#### **Khairuddinov M. Education in a post-industrial society as a pedagogical problem**

*Many countries face the important task of modernizing education systems in accordance with the requirements of world integration. At present, education is put on the first place among the factors of human development. The role of knowledge in the economic development of the world's countries is growing rapidly, outstripping the importance of the means of production and natural resources. At the same time, approaches to understanding education are changing. Along with the traditional, today in pedagogy new ideas about the person and education are being formed, the anthropological bases of pedagogy are changing. «At the present time, the image of the» knowing person «is often contrasted with» personality «and the goal of education should be aimed at the formation of a full-fledged creative personality.*

*For these reasons, there is a need to create a «new didactics» that meets both the realities of the emerging information society. The article considers modern trends in the development of education and the ways of forming an effective and dynamic education system based on universal and national values, as well as preserving the existing national traditions and national identity of countries and regions. In the course of its writing the analysis of the points of view of scientists, teachers and psychologists was carried out, and ways of solving this problem were developed.*

*Key words: education, tendencies in the development of education, national identity of upbringing, folk traditions, ethno-pedagogy.*

Стаття надійшла до редколегії 12.02.2018

УДК 378.011.3-051:78

## ЧЖАН БО

аспірант кафедри теорії та методики  
музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв  
імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету  
імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна  
e-mail: 253532434@gg.com

### МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ОЦІНЮВАЛЬНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

*У статті актуалізується проблема набуття майбутніми вчителями музики досвіду вокально-хорової роботи зі старшокласниками з точки зору художнього оцінювання мистецьких явищ в умовах факультетів мистецтв педагогічних університетів. Представлені основні методологічні підходи до формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками. Розкрито сутність та особливості суб'єктно-діалогічного, аксіологічного, герменевтичного, естетичного, феліксологічного, творчо-діяльнісного підходів. З урахуванням специфіки вокально-хорового навчання, автором окреслені подальші напрямки дослідження наукової проблеми.*

*Ключові слова: методологія, підхід, вокально-хорове навчання, майбутні вчителі музики, художньо-оцінювальні вміння.*

Сучасне переобладнання системи освіти України, спричинене динамікою реформаторських змін в освітянській сфері, вносить доленосні корективи у зміст і стратегії розвитку української вищої мистецької освіти, основні характеристики який притаманні також галузі мистецької освіти Китаю. Оптимізуюча зумовленість даних змін скеровує вектор на інтеграцію із західно-європейським освітнім простором, наповненим осучасненим поглядом на навчальний процес, на суб'єктів навчального процесу, новими тактиками і технологіями підготовки фахівців. Переоцінка у даному контексті змісту мистецького навчання вносить рішучі зміни у його вокально-хоровий сегмент. У руслі означених вимог висвітлення специфіки підготовки майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи потребує зміни вектору у продуктивну площину розгляду її особливостей як мистецьких діяльнісних актів сприймання – розуміння – оцінювання – творення. Уміле спрямування студентів до розуміння оцінювання як інтелектуального сканування перипетій вокально-хорового процесу у руслі розуміння його якісних характеристик, оцінювання якісних перетворень загального хорового та особистісного змісту є стартом для перетворення особистісних спрямувань майбутніх учителів музики у площину продуктивного самостановлення у вокально-хоровій роботі.

Завдання модернізації та вдосконалення вокально-хорової підготовки майбутніх учителів

музики розширює сферу дослідження специфіки розвитку художньо-оцінювальних умінь студентів у руслі ідей науковців у сфері мистецької освіти (Е. Абдуллін, О. Абдулліна, В. Антонюк, О. Апраксина, А. Болгарський, Л. Гаврилова, А. Козир, В. Лабунець, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, Є. Проворова, А. Ражніков, А. Растригіна, О. Ростовський, О. Рудницька, І. Парфентьева, В. Федоришин, Л. Хлебнікова, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.) через призму оцінювально-ціннісних феноменів філософії творчості (В. Андрущенко, І. Бех, І. Зязюн, Б.Новиков та ін.); «концепції оцінювання» (Г. Врігт, Дж. Дьюї, Дж. Мід та ін.); оцінювально-ціннісних концепціях (У.Джемс, Ч.Пірс та ін.); оцінювальної теорії емоцій (Н.Киященко, Н. Лейзеров, П.Симонов та ін.); індивідуальної психологічної теорії (А. Адлер); аналітичної теорії (Г. Юнг), інтелектуальної теорії (Ж. Піаже, О. Тихомиров та ін.); гуманістичної теорії (Е. Фромм); результативної теорії (Б. Скіннер); соціокультурної теорії (К. Хорні) у руслі ідей науковців у сфері вокально-хорового навчання студентів в системі факультетів мистецтв педагогічних університетів (В. Антонюк, А. Болгарський, І. Коваленко, П. Ковалик, А. Козир, Л. Куненко, П. Ніколаєнко, А. Растригіна, З. Софроній, І. Топчієва, Т. Смирнова, І. Цюряк та ін.) та наукових досліджень Лінь Є, Лінь Хай, Лінь Сяо, Лян Хайє, Лі Чуньпен, Сі Даофен, Сунь Гоцян, Сунь Лінян, Шень Цзінь Ге, Ха Ту, Ху Манлі, Чжан Лу, Чжан Цзінцзін, Чжан Яньфень, Чжай Хуань та інших.

Проблема художнього оцінювання в категорії встановлення причинно-наслідкових зв'язків між мистецькими фактами і явищами співвідноситься з центральною потребою мистецької освіти, яку Г. Падалка уособлює із забезпеченням гуманістичного спрямування художньої навчальної діяльності, цілеспрямованим перетворенням здобутків світового мистецтва у особистісний естетичний досвід, пошуком і відкриттям шляхів художнього розвитку особистості, що виявляється у формуванні художньо-образного мислення, сприйняття, здатності до естетичного оцінювання і творчих виявів у мистецтві [3].

Вокально-хорове навчання займає одне з провідних місць в системі фахової підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах. У процесі якої відбувається активне формування у студентів диригентських та вокально-хорових умінь і навичок, музично-естетичних смаків, художньо-виконавського світогляду в аспекті розвитку художньо-оцінювальної сфери майбутніх учителів музики для майбутньої продуктивної вокально-хорової роботи зі старшокласниками. Тому мета статі полягає у висвітленні методологічних підходів до розвитку художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики.

Набуття студентами досвіду вокально-хорової роботи з точки зору критичного оцінювання мистецьких явищ в умовах факультетів мистецтв педагогічних університетів є процесом емоційно-ціннісного збагачення, котре спрямоване на оволодіння вокально-хоровими компетенціями. Адже мегафункціональний діяльнісний масив керівника вокально-хорового процесу вбирає у себе невід'ємну, постійну, активізовану оцінювальну позицію впродовж всіх етапів роботи на зрізі сприйняття, розуміння, оцінювання, пошуку, вибору, корекції та творчої презентації мистецького продукту. Вокально-хоровий репетиційний процес опирається на принцип діалогічного спілкування, в якому диригент є «головнокомандувачем» і автором виконавської інтерпретації художніх образів хорових творів, «оцінювачем» і «коригувальником» наближення звукового результату до встановленої учасникам-хористам вимоги планки якості і чим більше невідповідностей реального звучання до задуму диригента, тим більше у нього виникає спроб змінити звучання і наблизити його до задуму.

Зупиняючись на розкритті особливостей вокально-хорової роботи з точки зору категорії оцінювання, варто наголосити, що загальний її художньо-виконавський масив, наповнений інформаційним змістом, так чи інакше, «фільтрується»

керівником, кожна деталь хорового процесу, кожен елемент хорової звучності проходить у свідомості диригента через призму оцінювання відповідності, оцінювання можливості, оцінювання вибору, оцінювання зворотнього зв'язку тощо, а відтак, вокально-хорова робота – це комплексна інтелектуально-творча діяльність керівника і колективу, націлена на результат у досягненні якого превалюють алгоритми і механізми оцінювання та відіграють провідну домінуючу роль. Спираючись на це, доцільно підкреслити, що формуванню оцінювального підходу майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи у процесі фахової підготовки сприяє ґрунтовний базис засвоєних інтегрованих знань з профілюючих дисциплін та оволодіння студентами комплексом диригентсько-хорових навичок та умінь.

Об'єктивно зумовлене існування рефлексивного аналізу і саморегуляції у вокально-хоровій діяльності, як компонент будь-якої творчої діяльності, спрямоване на осмислення, оцінювання (самооцінку) факторів, причин відповідно тих чи інших репетиційних стратегій керівника, пізнання смислу і художніх цінностей мистецьких творів у площині трансляція – зворотній зв'язок створюють умови для формування активної творчої позиції студентів під час роботи з навчальними вокально-хоровими колективами, прискіпливої художньо-оцінювальної діяльності, що призводить до її пізнання і перетворення.

Дослідження специфіки розвитку художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики, як наукової проблеми, вимагає залучення методологічного арсеналу багатьох наукових галузей, що уможливорює використання наукових положень і дослідницьких стратегій у визначенні основних наукових підходів до розробки організаційно-методологічної системи формування означеного феномену у руслі позиції О. Отич [2, 81]. Відповідно зазначених вимог, індикаторами нашого наукового пошуку виступають суб'єктно-діалогічний, аксіологічний, герменевтичний, естетичний, феліксологічний, творчо-діяльнісний підходи. Вони складають методологічну основу нашого дослідження і відповідають філософському, загальнонауковому і мистецтвознавчому рівням, які є взаємопов'язаними, взаємодоповнюючими та відносно рівноправними.

Передумови суб'єктно-діалогічного підходу закладені світовою гуманістичною філософією (Г. Батіщев, В. Вернадський, М. Каган, О. Лосев та ін.) у розумінні особистості як системи якостей відносно самостійних її просторів з урахуванням її унікальності та цінності «найвищої над усе» (В. Вернадський), як суб'єкта навчальної діяльності,

наділеного здатністю до саморозвитку, як повноцінної особистості, яка має свій індивідуально-заданий шлях розвитку. Дослідження Г. Балл, М. Бахтіна, В. Біблера, А. Лазурського, В. Мединцева, Г. Падалки, О. Рудницької, Р. Штернберга та ін. підтверджують доцільність використання суб'єктно-діалогічного підходу до розвитку художньо-оцінювальних умінь студентів у процесі вокально-хорового навчання. Екстраполяція поглядів поважних науковців на проблему нашого дослідження дозволяє розглядати майбутнього вчителя музики як суб'єкта освіти, суб'єкта мистецьких перетворень, наділеного особистісними творчими властивостями, специфічними когнітивними інтелектуальними механізмами, суб'єктною формою адаптації до вимог мистецького середовища та суб'єктивним стилем спілкування й оцінювання творів вокально-хорового мистецтва.

Специфіка суб'єктно-діалогічного підходу до формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики полягає у тому, що процес оцінювання перипетій вокально-хорової діяльності орієнтується на суб'єктив-носії певних культурно-мистецьких інформаційних просторів як унікальних творчих особистостей. У цьому аспекті суб'єктно-діалогічний підхід до формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики передбачає суб'єкт-суб'єктний діалог з творами музичного мистецтва, оперування мистецькою інформацією, узгодження якісних потреб власного культурного простору з інформаційним масивом художньо-мистецьких характеристик суб'єкта-носія – мистецьких, зокрема вокально-хорових творів.

Визначення аксіологічних підстав оцінювальної діяльності студентів опирається на філософські, психологічні, педагогічні теорії, в яких особистість розглядається у цілісному, багатовимірному, самоцінному, вільному вимірі, наповнена власним ціннісним змістом, відкрита до розуміння природи, ієрархії та загальної значущості цінностей. Методологічні основи даного підходу висвітлено у роботах О. Асмолова, М. Бубера, В. Василенко, Д. Дьюї, Д. Леонтєва, О. Олексюк, Г. Щербакова та ін. Оцінювальна діяльність в аксіологічному вимірі виявляється на думку М. Бубера в оцінюванні та узгодженні наявних потреб з ціннісними орієнтирами, конструюванні власного життєвого простору відповідно власних цілей і цінностей, прагненні до досконалості через механізми оцінювання – пошук, оцінювання – конструкція, оцінювання – втілення, оцінювання – рефлексія, оцінювання – корекція, оцінювання – шляхи покращення [1].

Аксіологічний підхід до розвитку художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики в умовах вокально-хорового навчання відкриває

простір до формування у студентів власної стійкої системи професійних цінностей і ціннісних орієнтацій, тверду суб'єктну ціннісну позицію, які висловлюють внутрішню основу художньо-оцінювальних відносин з вокально-хоровим процесом загалом та з її учасниками зокрема і спрямовані на оцінювання доцільності міри власних домагань сформованому ціннісному ідеалу.

Орієнтація на герменевтичний підхід дозволяє спрямувати зміст форми та методи підготовки майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи у розумінні ними генералізованої мети і цінності оцінювальної діяльності в аспекті визначення можливих шляхів її перетворення. Відповідно, оцінювальна діяльність студентів у категорії розуміння сенсу, як інтегрованого компонента вокально-хорової діяльності, повинна пройти шлях критичного осмислення для подальшого надання впевненості управлінським діям.

Застосування герменевтичного підходу є принциповим з огляду на те, що конструювання студентами оцінювального комплексу вокально-хорового процесу впливає на змістовні, структурні та змістові характеристики вокально-хорової роботи. Крім того, спрямування процесу вокально-хорового навчання на герменевтичне оцінювання студентами власних художніх досягнень активізує їх мотиваційну сферу, дозволяє виявити їх психологічні особливості, проникнути в їхні цілі, думки, волю і почуття, надати адекватну оцінку їх діям і результатам дії, зрозуміти їх механізми. Значимість герменевтичного підходу полягає, також, у висвітленні пріоритетності рефлексії саморозуміння студентами себе з позиції оцінювання власної особистості, самооцінки власного рівня вокально-хорової компетентності.

Необхідність обрання естетичного підходу як методологічної основи дослідження зумовлено тим, що розширює простір фахового становлення студентів у сфері «дослідження активної ролі чуттєвих образів» в об'єктивній естетичній реальності під час з'ясування студентами «значущості художніх творів чи художніх образів з позицій уявлень про прекрасне» (Г. Падалка) [5, 104]. З фізіологічної точки зору естетичне оцінювання опирається на роботу ретикулярної формації мозку, підтвердженням чого є наукові праці П. Анохіна, М. Амосова, М. Кагана, Г. Костюка, О. Леонтєва та інших, у чийх роботах підтверджений вплив міри естетичної цінності образу бажаного майбутнього на свідомість і почуття, що послуговує для особистості основним критерієм оцінювальної діяльності.

Естетичний підхід детермінує ідею чуттєво-емоційної основи оцінювання якісних характеристик вокально-хорового процесу, актуалізує

інтелектуальні механізми пошуку відповідності звучання вокально-хорового колективу естетичному ідеалу, сконструйованому впродовж слухання й оцінювання різноманітних інтерпретацій мистецьких творів.

Феліксологічний підхід (від лат. «felix» – «щасливий», «несе щастя») виступає як новий напрямок методологічних підходів до навчального мистецького процесу, висуває проблему щастя як педагогічну проблему, дає змогу трансформувати мету і зміст вокально-хорового навчання у суб'єктивну категорію «щастя», у розумінні «щасливого входження» (Н. Щуркова) [5, 34] студентів у сучасний контент художньої культури для вільного і продуктивного оцінювання її ціннісних характеристик.

Підтримку у розумінні необхідності даного підходу до розвитку художньо-оцінювальних умінь студентів у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками в аспекті «викликати радість» від спілкування дітей з музикою знаходимо у ідеалістичній позиції Ж. Снідерса про те, що «музика створена, щоб бути загальною частиною краси, щоб народжувати досвід сприйняття краси. А краса існує, щоб дарувати радість, радість естетичну, радість специфічну..., головне – досягнути активного сприйняття музики і безпосередність активного захоплення від спілкування з нею» [4, 25].

В інтерпретації феліксологічного підходу до формування художньо-оцінювальних умінь студентів провідною тезою є гедоністичне спрямування вокально-хорового навчання, що «має на меті акцентування ролі естетичної насолоди в сприйнятті і творенні мистецтва», цілеспрямоване створення педагогом «ситуації успіху» для «естетично виповненого споглядання, зачарування, милування мистецькими творами», відчуття радості від художнього пізнання, насолоди від зустрічі з прекрасними образами «від можливості доторкнутися до Краси» (Г. Падалка) [4, 54], стану захопленості, радості, щастя, комфорту, задоволеності мистецтвом.

Орієнтація на творчо-діяльнісний підхід стверджує зв'язок між вокально-хоровою навчальною діяльністю майбутніх учителів музики та оцінювальними процесами, які відбуваються у свідомості студентів, що дозволяє скеровувати студентів до скрупульозного оцінювання шляхів і перипетій організації власної роботи з хором. Основні принципи творчо-діяльнісного підходу чітко сформульовані О. Анісімовим, А. Деркачом, О. Леонтьєвим, Г. Щедровицьким як процесу оцінювання норми і діяльнісного втілення норми. Даний підхід визначає творчу діяльність майбутніх учителів музики як основну умову вокально-хорової роботи і домінуючу в ній художньо-оцінювальну складову для досягнення визначеної норми.

Можливості творчо-діяльнісного підходу до формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики виявляються у феномені творчості як інтегральної якості, опосередкованої діяльнісною позицією особистості щодо творчого самоствердження, самовідтворення, саморозвитку у бажанні самовиявлення, самореалізації, а відтак, зумовлює її успіх у творчості, яка є головною ознакою вокально-хорової діяльності. У такому зв'язку можливо розглядати творчо-діяльнісний підхід до формування творчої особистості майбутнього вчителя музики як стимулювання художньо-оцінювальної діяльності студентів, спрямування їх до творчих перетворень вокально-хорового простору.

Отже, проаналізовані вище методологічні підходи до розвитку художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики та їх позиційне впорядкування свідчать про усвідомлене призначення кожного у методологічному полі досліджуваного феномена та відкривають шлях до розробки компонентної структури формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками.

### Список використаних джерел

1. Бубер М. Я і ти. Шлях людини за хасидським вченням / Мартін Бубер. – К.: Дух і літера, 2012. – 272 с.
2. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання : теоретичний і методичний аспекти : монографія / О.М. Отич; за наук. ред. І.А. Зязюна. – Чернівці : Зелена Буковина, 2009. – 752 с.
3. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
4. Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, доповн. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – 402 с.
5. Щуркова Н. Е., Павлова Е. П. Воспитание счастьем, счастье воспитания. Педагогическая технология воспитания счастливого человека в школе. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2004. – 160 с.

### References

1. Buber M. (2012). *Ya i ty. Shlyakh lyudyny za khasyds'kym vchennyam* [Me and you. The path of man for the Hasidic doctrine]. Kyiv: Dukh i litera, 272 [in Ukrainian].

2. Otych O. M. (2009). *Mystetstvo u systemi rozvytku tvorchoyi individual'nosti maybutn'oho pedahoha profesynoho navchannya : teoretychnyy i metodychnyy aspekty : monohrafiya* [Art in the system of development of creative personality of the future teacher of professional education: theoretical and methodical aspects: monograph]. Chernivtsi : Zelena Bukovyna, 752 [in Ukrainian].
3. Padalka, G.M. (2008). *Pedagogika mistectva (Teoriya i metodika vikladannya misteckih disciplin)* [Pedagogics of art (Theory and methodology of teaching of artistic disciplines)]. Kyiv : Education Ukraine, 274 [in Ukrainian].
4. *Teoriya ta metodyka mystets'koyi osvity* (2011). *Naukova shkola H. M. Padalky. Kolektyvna monohrafiya* [Theory and methodology of artistic education. Scientific school G. M. Padalka. Collective monograph]. Kyiv: NPU imeni M.P. Drahomanova, 402 [in Ukrainian].
5. Shchurkova N. E., Pavlova E. P. (2004). *Vospytanye schast'em, schast'e vospytanyya. Pedagogicheskaya tekhnologyya vospytanyya schastlyvoho cheloveka v shkole* [Education of happiness, the happiness of education. Pedagogical technology of bringing up a happy person in school]. Moscow :Tsentr «Pedagogicheskyy poysk», 160 [in Russian].

#### **Чжан Бо Методологические подходы к развитию художественно-оценочных умений будущих учителей музыки**

*В статье актуализируется проблема приобретения будущими учителями музыки опыта вокально-хоровой работы со старшеклассниками с точки зрения художественной оценки художественных явлений в условиях факультетов искусств педагогических университетов. Представлены основные методологические подходы к формированию художественно-оценочных умений будущих учителей музыки в процессе подготовки к вокально-хоровой работе со старшеклассниками. Раскрыта сущность и особенности субъектно-диалогического, аксиологического, герменевтического, эстетического, феликсологического, творческо-деятельностного подходов. С учетом специфики вокально-хорового обучения, автором очерчены дальнейшие направления исследования научной проблемы.*

*Ключевые слова: методология, подход, вокально-хоровое обучение, будущее учителя музыки, художественно-оценочные умения.*

#### **Zhang Bo. Methodological approaches to the development of artistic and evaluative skills of future music teachers**

*The article actualizes the problem of acquiring the experience of vocal and choral work with senior pupils from the point of view of artistic appreciation of artistic phenomena in the conditions of faculties of the arts of pedagogical universities, which predetermines the search for new perspective forms and methods that contribute to the formation of artistic and evaluative skills of future music teachers in the process preparation for vocal and choral work with senior pupils. The author of the article relies on modern concepts of humanization of artistic education, which emphasizes the necessity of forming the creative personality of future specialists in the field of musical art, aimed at the ideals of high art. Emphasizing the creative nature of vocal and choral activities, the author focuses on its main characteristics, which contribute to the active formation of students of conducting and vocal and choral skills, musical and aesthetic tastes, artistic and performing worldview in the aspect of the development of the artistic and evaluative field of future music teachers. for future productive vocal-choral work with senior pupils. The author's main goal is to highlight methodological approaches to the development of artistic and evaluative skills of future music teachers in the process of vocal and choral learning. The article proves that the formation of the artistic and evaluation skills of future music teachers requires the change of the vector into the productive plane of consideration of its features as artistic activity perception acts – understanding – assessment – creation on the basis of complementary methodological approaches, namely: subjective-dialogical, axiological, hermeneutic, aesthetic, felixological, creative activity. Without pretending to cover the illuminated problem, the author of the article nevertheless attempted a methodological substantiation of the declared problem, which paves the way for the development of a component structure for the formation of artistic and evaluation skills of future music teachers in the process of preparing for vocal and choral work with senior pupils.*

*Key words: methodology, approach, vocal-choral education, future music teachers, artistic appraisal skills.*

Стаття надійшла до редколегії 11.02.2018

УДК 37.(091)

**ЧЖАН ЇН**

*аспірантка кафедри хореографії та мистецької педагогіки  
навчально-наукового інституту культури і мистецтв  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна  
e-mail: akosorich@gmail.com*

## **ЗМІСТОВІ КОМПОНЕНТИ ФОРМУВАННЯ ЕТНОНАЦІОНАЛЬНОГО ВИКОНАВСЬКОГО СТИЛЮ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ І ХОРЕОГРАФІЇ З КНР У ВНЗ УКРАЇНИ**

*У статті доведена унікальність музично-хореографічної освіти, що розглянута на етнонаціональному виконавському стилі майбутніх учителів музики і хореографії з КНР та його змістових компонентах, які розкривають «автопортрет» виконавської хореографічної школи. Зазначено, що формування етнонаціонального виконавського стилю майбутніх учителів музики і хореографії з КНР спрямоване на збереження та відтворення духовної культури і національних особливостей народу з метою трансформації духовно-морального потенціалу і якостей особистості. Процес опанування етнонаціональним виконавським стилем майбутнім фахівцем музично-хореографічної справи невід'ємний від розвитку етноорієнтованої музично-естетичної свідомості, якою стає «рухомовна свідомість», що виникає у контексті етнічної традиції певної країни.*

*Ключові слова: змістові компоненти, формування етнонаціонального виконавського стилю, майбутні учителі музики і хореографії з КНР, виконавець, індивідуальний стиль, критерії.*

Аналіз теоретичних засад етнонаціонального виконавського стилю майбутніх учителів музики і хореографії з КНР детермінує проведення цілісного дослідження компонентів формування досліджуваного явища у системі української мистецько-педагогічної освіти, визначення критеріїв та оцінки його сформованості. І в цьому сенсі слід своєчасно розставити акценти в обговоренні питання формування і розвитку досліджуваного явища. Враховуючи специфіку процесу навчання виконавської музичної та хореографічної технік, можемо свідчити про формування творчого відношення до музично-хореографічної діяльності, оволодінні виконавськими навичками і прийомами, умінні композиційно опанувати хореографічним та музичним мистецтвом. Але говорити про самобутній виконавський стиль майбутніх учителів музики і хореографії під час їх вступу до українських вишів, про втілення оригінальних виконавських знахідок для розкриття художнього змісту хореографічних творів ще передчасно. Однак формування етнонаціонального виконавського стилю майбутніх учителів музики і хореографії є головним завданням педагогів за фахом на усіх рівнях музично-хореографічної освіти, що вирізняє українську мистецьку школу серед інших національних музично-освітніх закладів.

Засадничими у теорії стилю та музично-педагогічній науці вважаються концепції Б. Явор-

ського та Б. Асаф'єва. Б. Яворський поняття «стиль» пов'язує з феноменом музичного мислення та розглядає з позиції історизму. За Б. Яворським термін «стиль» об'єднує усі прояви духовної культури, що вміщує різні види мистецтва ідеологічного, соціального, етнонаціонального походження. Б. Асаф'єв у зміст поняття «стиль» вміщує комплекс засобів музичної виразності, що реалізуються під впливом художньо-естетичної волі індивіда [1, 25]. «Стиль» діалектично уможливує певні відхилення від норми, що символізує типове, відповідно до історичного часу, та унікальне, характерне новому періоду[там само].

Теорія виконавського стилю достатньо висвітлена в межах науки про інтерпретацію (інтерпретологію) Г. Коганом, О. Суботою, С. Фейнберга. Дослідники вважають, що стиль характеризується у сукупності технічних та виразних засобів артиста: індивідуальне ставлення до структури художнього матеріалу, особистий підхід до інтерпретації, манера володіння виконавською технікою, інтелектуальний ресурс, психологія виконавця та його світосприйняття. На думку В. Медушевського зворотній контакт між композиторським та виконавським стилем досягається в межах сприйняття індивіда [4]. Але теорія формування етнонаціонального стилю майбутніх учителів музики і хореографії з КНР залишається за межами науково-дослідних інтересів.

Отже, метою статті є – аналіз процесу формування та розвитку етнонаціонального виконавського стилю майбутніх учителів музики і хореографії з КНР у ВНЗ України.

Невід'ємною складовою процесу формування етнонаціонального виконавського стилю, на думку Л. Вахтель, є розвиток майбутніх учителів музики і хореографії на професійному і особистісному рівнях [2,15]. У дослідженні змістових компонентів формування етнонаціонального виконавського стилю майбутніх фахівців урахуємо ряд ключових ідей, що узгоджуються з концептуальними положеннями дослідження: урахування теоретичних положень щодо поняття «стиль»; структурно-функціональний аспект етнонаціонального виконавського стилю; педагогічні умови та засоби його ефективного формування, а також критерії та рівні його сформованості. Охарактеризуємо докладніше кожен блок формування етнонаціонального виконавського стилю майбутніх учителів музики і хореографії:

*Етнокультурний блок* містить два етапи: перший – усвідомлення студентами етнонаціональної сутності музично-хореографічної діяльності, що реалізовується на двох рівнях: виявлення і вивчення майбутніми фахівцями особливостей національного характеру і його відображення у виконавській діяльності та розуміння художнього твору як носія етнонаціональних традицій; другий – усвідомлення особистого виконавського процесу як носія етнонаціонального стилю.

Відповідно завданням, що вирішуються на цьому етапі стають: впровадження педагогом в навчальну програму народного репертуару, який націлений на розвиток сприйняття іноземних студентів національної мелодики, ритмів, образів; музично-теоретичний та виконавсько-педагогічний аналіз різних виконавських інтерпретацій; проведення порівняльного аналізу педагога та студента інтерпретацій видатних діячів, представників різних національних шкіл з метою виявлення етнонаціональних виконавських характеристик.

У якості оцінки сформованості етнокультурних знань майбутніх учителів музики і хореографії на першому етапі стають: рівень самостійного аналізу інтерпретації, виявлення етнонаціональних особливостей художнього твору; постановка та виконання танців у власній інтерпретації з урахуванням етнонаціонального стилю музики.

Реалізацію другого етапу умовно розподіляємо на три рівні: вивчення особливостей, специфічних діалектичних рис етнонаціонального виконавського стилю; усвідомлення особистісного етнонаціонального виконавського компонента; усвідомлення етнокультурного діалогу між ком-

позитором і виконавцем у процесі інтерпретації музично-хореографічного репертуару.

Завдання, які вирішуються спільно з педагогом на другому етапі можемо сформулювати наступним чином: розвиток етноорієнтовного слуху та етноорієнтованої естетичної свідомості майбутніх учителів музики і хореографії; здатність до індивідуального вибору студентів засобів виразності та хореографічної техніки, які відповідають етнонаціональним особливостям художнього твору.

Оцінка сформованості етнокультурності студентів з КНР на цьому рівні заснована на визначенні рівня розвитку етноорієнтовного слуху, опанування варіативними параметрами (темп, агогіка, інтерпретація) у вираженні етнонаціональних особливостей художнього твору. Ступінь оволодіння етнокультурним блоком визначається на показниках «етнохарактерності» та «індивідуальності» у виборі власних підходів до інтерпретації художніх творів.

Отже, формування етнонаціонального виконавського стилю засновано на процесі освоєння й усвідомлення етнокультурної сутності виконавської діяльності, співставленні етнокультурних традицій української національної виконавської школи зі світовими досягненнями музичного та хореографічного виконавства. У результаті цього процесу студенти можуть визначити етнокультурні особливості і пріоритети власної національної виконавської школи та усвідомити базові коріння формування етнонаціонального стилю.

*Технічно-технологічний блок* формування етнонаціонального виконавського стилю майбутніх учителів музики і хореографії передбачає два етапи, відповідних інтерпретації художнього твору: вибір інтерпретаторського рішення і створення завершеної інтерпретації.

*Перший етап* формування етнонаціонального виконавського стилю студентів на основі інтерпретаторського рішення вміщує три рівні: вибір твору, інформативне ознайомлення, опанування виконавською технікою; педагогічний показ твору, пошук і вибір відповідного інтерпретаторського рішення; підтвердження сформованості інтерпретаторського рішення на виконавській моделі.

Вибір музичного твору для вивчення – початковий рівень першого етапу формування етнонаціонального стилю, що відбувається відповідно до вимог навчальних програм та потреб професійного росту певного студента (освоєння певного художнього жанру та видів виконавської техніки).

Перший етап (знайомство з виконавською технікою) українськими викладачами забезпечується наступним чином: на основі власного виконавського показу художнього твору педагог



пропонує студенту проаналізувати художньо-образний зміст танцю та музики, визначити можливі варіанти рухового вирішення окремих побудов; на основі доступного музичного твору у спільній співпраці викладача та студента визначається «художньо-образний центр» виконуваного танцю, з'ясовуються індивідуальні технічні шляхи для його реалізації на власній виконавській моделі. Подібний конспект роботи над художнім твором стає зразком для подальшої виконавської самостійної діяльності виконавця; педагог пропонує студенту попереднє осмислення художнього твору засобом прослуховування аудіо-запису композиції у декількох варіантах його інтерпретації, що спрямовано на розвиток у вихованця вміння виявляти характерні особливості кожної виконавської трактовки музики, зберігаючи індивідуальність та власну ініціативу у подальшому пошуку інтерпретаторського рішення хореографічних постанов. О. Шульпяков наголошує, що перше знайомство з художнім твором передбачає емоційний відгук від виконавця, у іншому випадку, композицію не слід вивчати взагалі [5, 23].

Наступний рівень першого етапу містить показ твору, а також пошук і вибір найкращого інтерпретаторського рішення. Цей рівень пов'язаний з реалізацією наступних завдань, що віддзеркалює шлях побудови майбутніх учителів музики і хореографії інтерпретаторського плану та підкреслює деякі аспекти взаємодії педагога та студента на цьому етапі: активізація педагогом проєктивного творчого мислення студента, спрямованого на виявлення цілісності у конструкції художнього твору; «розкодування» культурних традицій і стильових особливостей музики та танцю; активізація стимулу студентів до «усвідомлення традицій», до створення оригінального інтерпретаторського рішення. За допомогою проєктивного творчого мислення форма художнього твору розглядається не абстрактно або фрагментарно, а як цілісна художньо-змістовна композиція; розбудова плану реалізації художнього змісту твору, що припускає, за Л. Вахтель, «суб'єктивне розуміння» [2, 13] і вираження образного змісту у індивідуальній виконавській техніці студента. Під час інтерпретації художнього твору можуть взаємодіяти об'єктивні вимоги до музики та їх суб'єктивне бачення виконавцем, що сприяє виявленню образного центру окремих частин цілого художнього твору, а також вибору характерних засобів хореографічної виразності для реалізації художнього змісту танцю.

У період, коли студенти остаточно опанують музично-хореографічною технікою, відповідними темпами, педагог активізує увагу та зацікавленість

виконавця до хореографічної діяльності. Викладач пропонує студенту ознайомитись з відповідною літературою, яка висвітлює історію походження композиції, біографію композитора, особливості стилю тощо. Кожен черговий показ виконуваного танцю студентом педагогу супроводжується оцінкою виконавського рішення, пошуком нових засобів виразності для наближення до художнього задуму, що пов'язано з роботою критичного мислення. Виявлення стильових характеристик художнього хореографічного твору невід'ємна від усвідомлення особливостей композиторського музичного стилю, що впливає на вибір характеру, образного змісту хореографічної композиції та технологічних виконавських рішень.

Відомо, що традиція і інновація у мистецтві знаходяться у постійному діалозі, завдяки якому активізується творчий процес і розвиток традицій. Паралельно з процесом інтерпретації художнього твору студентом відбувається засвоєння традицій, їх переробка відповідно до індивідуального стилю та духу часу. У цьому сенсі усвідомлення традицій супроводжується прагненням виконавця до створення оригінального індивідуального інтерпретаторського рішення, вольовими якостями студента, які містять, за Л. Вахтель, технічну, творчу та пізнавальну активність майбутніх учителів музики і хореографії [2, 13].

Сформованість етнонаціонального виконавського стилю студентів з КНР на першому етапі констатуємо у зв'язку з проявами: пізнавальної, творчої, технічної активності; індивідуального інтерпретаторського плану, що містить автентичність об'єктивним вимогам композиції та суб'єктивність їх прочитання; самостійного пошуку виконавських рішень, що наближені до авторського задуму; мотивації до усвідомлення традицій та їх переробка відповідно до особистого виконавського ладу та духу часу.

Другий етап формування етнонаціонального виконавського стилю майбутніх учителів музики і хореографії припускає створення цілісної переконливої інтерпретації художнього твору, що реалізується на трьох рівнях: знаходження у виконуваному творі «художнього центру»; усвідомлення студентом особливостей застосування індивідуальної виконавської техніки, що відповідає характеру та змісту виконуваного танцю; підготовку і презентація художнього твору на естраді.

Другий етап передбачає вирішення наступних завдань: розвиток індивідуальної виконавської техніки студентів у єдності з їх творчою та пізнавальною активністю; активізація самоконтролю під час концертного виступу; встановлення атмосфери співтворчості між викладачем і студентом;

розвиток педагогічних знань у майбутніх фахівців засобом впровадження у план індивідуального заняття ігрового проекту «студент у якості викладача».

Визначимо особливості підготовки студентів з КНР, які є показником унікальності української методики формування досліджуваного явища: прискіплива увага педагога до емоційного стану студента; його переконання у власних силах і успіху концертного виступу; постійне проведення акустичних тренувань-репетицій з метою адаптації слухових та рухливих якостей студента до акустичних особливостей приміщення (залу, аудиторії тощо); обговорення та тренування сценічних рухів виконавця, артистизму, опанування прийомами поведінки на сцені у критичних ситуаціях.

Отже, встановлення творчого діалогу та атмосфери співтворчості між викладачем та студентом є важливою умовою у формуванні етнонаціонального виконавського стилю майбутніх учителів музики і хореографії, який вміщує: прискіпливу увагу викладача до внутрішнього стану студента; урахування викладачем мотивації студента у побудові навчального процесу; сприйняття студентом викладача як джерела досвіду.

У якості критерій та оцінки сформованості етнонаціонального виконавського стилю майбутніх учителів музики і хореографії на другому етапі виступають: рівень виконання об'єктивних вимог музично-хореографічного формату: стильові особливості, компоненти авторського задуму; рівень індивідуальності, суб'єктивно-творчого начала студентів у реалізації художнього змісту танцю; рівень технічно-технологічної досконалості студента у процесі виконання, що віддзеркалюється у варіативних параметрах інтерпретаторського рішення у архітектурно-звуковій реалізації композиції; рівень артистизму та реалізація сценічного образу у процесі концертного виступу.

*Особистісний блок* формування етнонаціонального виконавського стилю майбутніх учителів музики і хореографії містить два етапи: формування «акмеособистості»; творча самореалізація студента. Зазначені компоненти особистісного блоку знаходяться у діалектичній єдності, адже формування «акмеособистості» передбачає віру суб'єкта у розвиток свого творчого потенціалу, який спрямовує процес творчого саморозвитку у стадію самопізнання, що дозволяє індивіду прогнозувати життєву перспективу, як наслідок, – виникає стимул для його духовної та інтелектуальної довершеності.

Перший етап реалізації особистісного блоку формування етнонаціонального виконавського стилю майбутніх фахівців передбачає два рівні: розкри-

ти особистісні якості студента у виконавсько-практичній діяльності; постановка надмети та розкриття особистих вищих потенцій у творчо-практичному процесі.

Ураховуючи два рівні особистісного блоку, завданнями, що реалізуються стають: розкриття особистості через творчо-виконавський процес; розвиток духовних здібностей у процесі комплексного музично-хореографічного виховання; збагачення особистого життєвого досвіду та його використання у індивідуально-виховному проекті реалізації виконавських здібностей.

Критерієм сформованості особистісного блоку етнонаціонального виконавського стилю на першому етапі виступає самостійність та творча ініціатива студентів з КНР у реалізації професійно-творчих завдань.

Оцінку сформованості етнонаціонального виконавського стилю розглядаємо на рівні творчих ініціатив виконавців та артистичних здібностей, сценічної поведінки на естраді.

Реалізація особистісного блоку на другому етапі припускає творчу самореалізацію студентів, що містить три рівня: самостійна регуляція власних індивідуально-творчих особливостей та їх адаптація в індивідуальному виконавському стилі; самоконтроль емоційного напруження у процесі їх естрадно-концертної виконавської діяльності. усвідомлення особистої ролі у навчально-професійному процесі музично-освітнього закладу.

У якості завдань на цьому рівні стають: самореалізація та художньо-естетична актуалізація студента у процесі професійної підготовки; формування стимулів до музично-виконавської діяльності студента; розвиток самостійності майбутніх учителів музики і хореографії у період навчання в мистецько-педагогічному закладі.

Критеріями сформованості особистісного блоку етнонаціонального виконавського стилю на другому етапі виступають: самостійність студентів у процесі навчання у ВНЗ; самореалізація виконавця у процесі професійного виховання.

Оцінка сформованості етнонаціонального виконавського стилю встановлюється за показниками відповідності рівню творчої активності студентів з КНР, самостійності у процесі навчально-професійної діяльності.

Ураховуючи творчий контекст становлення етнонаціонального виконавського стилю, що сприяє підвищенню духовно-естетичної та пізнавальної активності майбутніх учителів музики і хореографії, підкреслено процес трансформації особистості в межах освітнього періоду, який передбачає формування нових особистісних смислів у свідомості індивіда.

Становлення системи етнонаціональних цінностей активізує процес формування особистісних цінностей та самодосконалості, що детермінує активізацію та ефективність розвитку стилю виконавсько-професійної діяльності майбутніх учителів музики і хореографії. Регулювання процесу взаємодії і взаємозбагачення етнонаціональних і особистих цінностей обумовлено вимогами вектора діяльності, що спрямований, за Л. Дорфманом, «у нескінченність» [3, 90]. Цей процес висвітлює міру духовного, естетичного, інтелектуального, чуттєвого розвитку особистості та припускає не тільки форму пізнання, але й трансформацію соціокультурного та інтраіндивідуального світу індивіда.

Зазначено, що у процесі формування етнонаціонального виконавського стилю майбутніх учителів музики і хореографії формується механізм саморозвитку особистості, розкривається її творчий потенціал, визріває усвідомлення власного призначення у майбутній професії.

Отже, формування етнонаціонального виконавського стилю майбутніх учителів музики і хореографії покладено в українську мистецьку освітньо-виховну систему, що спрямована на збереження та відтворення духовної культури і національних особливостей народу з метою трансформації духовно-морального потенціалу і якостей особистості. Процес опанування етнонаціональним виконавським стилем студентом з КНР невід'ємний від розвитку етноорієнтованої естетичної свідомості, якою стає «рухомовна свідомість», що виникає у контексті етнокультурної традиції та уможливорює людині певного етносу створювати суспільно значущі цінності, демонструвати власну етнонаціональну приналежність на виконавському стилі.

Перспективи подальших наукових розвитоків вбачаємо у подальшому дослідженні педагогічних принципів розвитку етнонаціонального стилю у майбутніх учителів музики і хореографії з КНР в умовах навчання у вищих педагогічних навчальних закладах України.

### Список використаних джерел

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. – Л. : Гос. муз. изд-во, 1971. – 379 с.
2. Вахтель Л. В. Психолого-педагогическая модель формирования этнокультурного стиля музыкально-исполнительской деятельности студентов : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Л. В. Вахтель – Тернополь, 2009. – 45 с.
3. Дорфман Л. Я. Эмоции в искусстве / Л. Я. Дорфман. – М. : Смысл, 1997. – 424 с.
4. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. – М. : Музыка, 1976. – 254 с.
5. Шульпяков О. Ф. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ / О. Ф. Шульпяков. – Л. : Музыка, 1986. – 124 с.

### References

1. Asaf'ev, B. V. (1971) *Muzikal'naya forma kak protsess [Musical form as a process]*. Moscow, Hos. muz. yzd-vo, 379 [in Russian].
2. Vakhtel', L. V. (2009) *Psikhologo-pedahohycheskaya model' formirovaniya etnokul'turnoho stylya muzikal'no-yspolnytel'skoy deyatel'nosti studentov [Psikhologo-pedagogical model of formation of ethno-cultural style of musical-performing activity of students] (Dissertation Abstract, Moscow) [in Russian].* ]
3. Dorfman, L. Ya. (1997) *Emotsyy v yskusstve [Emotions in art]*. Moscow, Smisl, 424 [in Russian].
4. Medushevskyy ,V. V. (1976) *O zakonomernostyakh y sredstvakh khudozhestvennoho vozdeystviya muzyki [On the regularities and means of artistic influence of music]*. Moscow, Muzuka, 254 [in Russian].
5. Shul'pyakov, O. F. (1986) *Muzikal'no-yspolnytel'skaya tekhnika y khudozhestvenniy obraz [Musical-performing technique and artistic image]*. L.: Muzuka, 124 [in Russian].

### Чжан Ин. Содержательные компоненты формирования этнонационального исполнительского стиля будущих учителей музыки и хореографии из КНР в вузах Украины

В статье доказана уникальность музыкально-хореографического образования, которая рассматривается на этнонациональном исполнительском стиле будущих учителей музыки и хореографии из КНР и его содержательных компонентах, раскрывающие «автопортрет» исполнительской хореографической школы. Отмечено, что формирование этнонационального исполнительского стиля будущих учителей музыки и хореографии из КНР направлено на сохранение и воссоздание духовной культуры и национальных особенностей народа с целью трансформации духовно-нравственного потенциала и качеств личности. Процесс освоения этнонациональным исполнительским стилем будущими специалистами музыкально-хореографического искусства неотделим от развития этноориентированного эстетического сознания, которое становится «двигательно-речевым сознанием», возникающее в контексте этнической традиции определенной страны.

Ключевые слова: содержательные компоненты, формирование этнонационального исполнительского стиля, будущие учителя музыки и хореографии из КНР, исполнитель, индивидуальный стиль, критерии.

**Zhang Ying. Substantial components of the formation of the ethno-national performing style of future teachers of music and choreography from the PRC in universities of Ukraine**

*The article proves the uniqueness of the musical and choreographic education, which is considered on the ethno-national performing style of future teachers of music and choreography from the PRC and its content components, revealing the «self-portrait» of the performing choreography school. It is noted that the formation of the ethno-national performing style of future teachers of music and choreography from the PRC is aimed at preserving and recreating the spiritual culture and national features of the people with the goal of transforming the spiritual and moral potential and personality traits. The process of mastering the ethno-national performing style by the future specialist of musical and choreographic art is inseparable from the development of ethno-oriented musical and aesthetic consciousness, which becomes a «motor-speech consciousness» arising in the context of the ethnic tradition of a certain country. Given the creative context of the formation of ethno-national performing style, which contributes to enhancing the spiritual, aesthetic and cognitive activity of future music teachers and choreography, we emphasize the process of personality transformation within the musical-educational period, which involves the formation of new personal meanings in the consciousness of the individual. The formation of the system of ethno-national values activates the process of formation of personal values and self-perfection, which determines the activation and effectiveness of the development of the style of performing-professional activity of future music teachers and choreography. Consequently, the formation of an ethnonational performing style of future music teachers and choreographers is placed in the Ukrainian artistic educational and educational system aimed at preserving and recreating the spiritual culture and national peculiarities of the people in order to transform the spiritual and moral potential and personality traits. The process of mastering the ethno-national performing style of a student from the People's Republic of China is inseparable from the development of ethno-oriented musical and aesthetic consciousness, which becomes the «rolling consciousness» that arises in the context of ethnocultural tradition and allows a person of a certain ethnic group to create socially significant values, to demonstrate their own ethno-national identity in the performing style.*

*Key words: content components, formation of ethno-national performing style, future teachers of music and choreography from China, performer, individual style, criteria.*

Стаття надійшла до редколегії 11.02.2018

УДК 378.011.3/051:7.071.2]:159.947.5

**ЧЖУ ПЕН**

*аспірант Національного педагогічного університету  
імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна  
e-mail: 364051046@qq.com*

## **МОТИВАЦІЙНІ ДЕТЕРМІНАНТИ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ САМОПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

*У статті знайшла висвітлення проблема самопідготовки майбутніх учителів музики. Актуальність поставлених автором питань пов'язана з потребами сучасної освіти у формуванні умінь самостійно і швидко орієнтуватись у вирі інформаційних потоків, у новітніх освітніх технологіях та засобах їх застосування у реальній музично-виконавській практиці. Автором доведено, що продуктивні зміни у мотивації музично-виконавських дій студентів пов'язані з сформованістю та усвідомленістю їх ціннісної сфери, здатністю до саморозуміння власних прагнень, потреб і вчинків; емоційною чутливістю у виборі стратегії музично-виконавської дії, здатністю робити вільний вибір між декількома мотивами.*

*Ключові слова: самостійна робота студентів, аудиторна та позааудиторна робота, музично-виконавська діяльність, музичний твір, особистість студента-виконавця, ціннісні орієнтири, педагогічні цінності, мотиви музично-виконавських дій.*

Швидка змінність освітніх технологій, видів і способів педагогічної діяльності, розширення творчого змісту вчительської праці та швидке старіння набутих знань висувають нові вимоги до рівня компетентності фахівця, його здатності приймати виклики сучасної цивілізації.

З огляду на зазначену соціокультурну ситуацію цілком природним є необхідність в організа-

ції самоосвіти майбутніх учителів та самопідготовки до навчальних занять (В. Бондаревський, М. Бондаренко, С. Гергуль, О. Горленко, А. Громцев, Г. Закіров, О. Кочетов, П. Підкасистий, О. Прокопова, Б. Райський, М. Рогозіна, Н. Терещенко та інші).

Особливо гостро проблема самопідготовки стоїть у студентів мистецько-педагогічних спеціальностей, адже зміст їх самостійної роботи має

свою специфіку. Так, підготовка майбутніх педагогів-музикантів пов'язана зі значними витратами часу, фізичної й психічної енергії для удосконалення виконавських можливостей та досягнення позитивних музично-виконавських результатів у грі на музичному інструменті, співі, диригуванні.

В той же час, аналіз стану виконавської підготовки педагогів-музикантів засвідчує необхідність її кардинального поліпшення, оскільки очевидно є суперечність між:

- сучасними вимогами до музично-виконавського рівня учителів та реальним рівнем їх виконавської підготовленості;
- сформованістю навчально-виконавських умінь студентів та здатністю використовувати їх у реальній практичній роботі на виробничій практиці (О. Горбенко, Л. Гусейнова, М. Крицький, Г. Ніколаї, Г. Палалка, О. Щолокова).

Однак, відомо, що ефективність учіння безпосередньо залежить від мотивів, що спонукають студента до активних дій і визначають їх спрямованість (О. Леонтьєв, Л. Божович, А. Маркова, А. Алексєєва, С. Рубінштейн та інші).

Тому метою статті є висвітлення мотиваційних важелів музично-виконавської підготовки майбутніх педагогів-музикантів у процесі самостійного фахового навчання.

Виконання музики – це унікальний процес художньої творчості. Його унікальність, передусім, полягає у багатогранності і неповторності численних дій і операцій пізнавального, техніко-виконавського і художньо-творчого характеру, в об'єктивно-суб'єктивній зумовленості як самого процесу, так і продукту виконавської діяльності. Зазначені чинники сукупно формують «образ» і специфіку музичного виконавства.

У науково-методичній літературі ми спостерігаємо помітне прагнення вчених до розробки інтегрованої системи виконавської підготовки майбутніх учителів музики, що надає можливість розв'язати цілу низку мистецько-освітніх завдань, сприяє налагодженню гармонійного співвідношення між особистим, художнім і технічним розвитком учня. Увага дослідників зосереджується на досягненні дієвого взаємозв'язку між вихованням художнього мислення та формуванням практичних навичок, раціональною організацією виконавського апарату та розвитком потреб самовираження в активній творчій діяльності (М. Давидов, Г. Коган, Ю. Цагареллі, Я. Мільштейн).

Зазначимо, що в науково-методичній літературі простежується неоднозначне тлумачення музичного виконавства. Більшість учених розуміють цей вид мистецької діяльності як процес відтворення композиторського задуму засобами ви-

конавської майстерності (В. Белікова, О. Бодіна, Н. Жайворонок, В. Живов, Н. Корихалова, Ю. Кочнев, О. Лисенко, О. Маркова, В. Москаленко, Г. Стулова, Ю. Цагареллі, Л. Хлебніков, Л. Ятло). В дослідженнях виявлено основні ознаки і властивості виконавства, а також встановлено, що найважливішими функціями виконавця є пізнавально-технологічне освоєння твору і його художньо-творче виконання. Ефективність здійснення цих функцій повністю залежить від особистості виконавця, зумовлюється його природженими задатками, технічними та художньо-творчими здібностями, музично-теоретичною підготовкою, наявністю виконавського досвіду.

Метою музично-виконавської діяльності є не тільки створення майбутнім педагогом-музикантом виразного, адекватного художнього образу твору, але й оволодіння методикою його застосування в залежності від поставлених навчально-виховних задач. Важливо, аби сутнісні ознаки і властивості, що характеризують музику як вид мистецтва, а також унікальність музичного змісту та форми конкретного твору стали основою для розробки яскравих і продуктивних методів музичного навчання, забезпечили б активне формування інтересу студентів до організації пізнавальної та виконавської діяльності учнів.

Будучи синтетичною інтегрованою діяльністю, музичне виконавство включає в роботу зорову, слухову, тактильну та кінестетичну системи, мобілізує практично всі форми розумових дій, відображує їх у всій ієрархічній сукупності, повноті та багатоманітності, формуючи при цьому складні види сприйняття, мислення, пам'яті, уваги та уяви. За визначенням Л. Кузьмінської, музично-виконавська діяльність є морально-соціальним актом, що детермінований ціннісними орієнтаціями індивіда і спрямований на реалізацію його творчого потенціалу, процес розгортання його самоактуалізації в мистецтві [4, 12].

Дослідниця визначає такі ознаки музично-виконавської діяльності як: динамізм; відносна вторинність та самостійність; творче посередництво між творцем музичного твору та суб'єктом, що його сприймає; безпосередня реальність акту творчості; невіддільність продукту виконавства від самого музично-виконавського процесу; наявність прямих і зворотних зв'язків між виконавцем і аудиторією; незворотність музично-виконавського процесу; часова регламентованість концертного виступу; невідтворюваність музично-виконавського процесу; переклад художнього змісту із матеріальної художньої системи (нотно-графічної) в нематеріально-художню (акустичну) систему; наявність інтерпретації.

Особливу роль у музично-виконавській діяльності відіграє особистість виконавця, від майстерності та творчого пошуку якого залежить адекватне вираження емоційної та смислової сутності музичного твору. Підкреслимо, що виконавська діяльність має найбагатші можливості для розкриття творчих рис особистості студента. Весь процес засвоєння музичного твору стає для нього індивідуальною творчістю: від роботи над твором, пов'язаною із засвоєнням емоційно-виразного змісту композиторської інтонації, логікою її становлення і закономірністю розвитку – через виявлення засобів виразності, які відповідають конкретним музичним образам твору, відпрацюванням потрібних навичок та прийомів виконання – до знаходження власного виконавського інтонаційного аспекту твору, контролю за відповідністю індивідуальної інтерпретації задуму композитора, підготовкою до концертного виступу та самим процесом естрадного виконання [3, 192].

В свою чергу, О. Щолокова, досліджуючи педагогічні умови успішності виконавських дій студента-інтерпретатора, вважає, що для цього є необхідним: збереження ідейно-художнього задуму твору; виявлення суб'єктивно-особистісного підходу до художнього твору з рахуванням власного інтересу; урахування психологічних особливостей сприйняття певної аудиторії [6].

Необхідною складовою навчального процесу постає формування готовності студента до здійснення музично-виконавської діяльності, що визначається дослідниками як домінуючий стан особистості, котрий характеризується позитивною установкою на виконавську діяльність, загальною та спеціальною освіченістю, виконавською культурою і виконавськими якостями, що продуктивно реалізуються в цій активній діяльності [2, 48].

В умовах виконання бакалаврської та магістерської програм підготовки фахівців освітнього напрямку «Музичне мистецтво» змістове наповнення та повноцінна технологічна реалізація виконавського блоку досліджуваної підготовки безпосередньо залежить від багатьох факторів – організаційних, комунікативних, методичних. Зважаючи на сучасні освітні пріоритети, одним з яких є домінування самостійної роботи студентів, постала гостра проблема організації їх самоосвіти і самопідготовки.

Самопідготовкою називають педагогічно скеровану самостійну діяльність, що органічно поєднана з плановими навчальними заняттями через спільну мету. До того ж, це діяльність, яку здійснює студент з метою досягнення поставлених цілей у спеціально відведений час без прямої участі викладача (А. Громцева, В. Мороз, П. Під-

касистий, Н. Половнікова, Г. Серіков, А. Усова, О. Ярошенко).

Організаційним завданням самопідготовки студентів-музикантів є збалансування всіх елементів самостійної роботи та забезпечення ефективного їх входження у мистецько-педагогічне середовище.

Цілком природно, що самостійність сьогодні стає професійно необхідною якістю особистості будь-якого фахівця (слід зауважити, що формування умінь самостійно діяти – функція, що іманентно притаманна навчальному процесу ВНЗ). Вона передбачає обов'язкове оволодіння прийомами самостійного набуття знань та їх наступного творчого використання.

Аналіз наукових праць з проблеми самостійної роботи студентів дозволив визначити її організаційні засади, до яких можна віднести: наявність завдань для самостійної роботи; надання спеціального часу для їх виконання; здійснення студентами активної навчальної діяльності (колективної чи індивідуальної); самоконтроль і поточний контроль; одержання очікуваних результатів; управління цією роботою з боку викладача; належне методичне забезпечення (методи, форми і засоби роботи).

Для реалізації задач самопідготовки майбутніх педагогів-музикантів важливою умовою постає мотивація самостійних музично-виконавських дій, формування якої багато в чому залежить від смислового змісту поставлених завдань, індивідуальних особливостей кожного студента, а також від набутого попереднього життєвого та музично-виконавського досвіду.

Мотивація у виконавській підготовці майбутніх педагогів-музикантів має як об'єктивну, так і суб'єктивну складову. Перша забезпечує передачу студентству музично-виконавського досвіду та традицій музичного виконавства, від другої залежить інтеріоризація музичних цінностей через позитивне ставлення студента до себе та оточуючих.

Аналіз літератури з проблеми формування мотивації особистості засвідчує особливу наукову увагу до цього феномену, оскільки саме мотивація визначає характер і особливості навчальної та професійної діяльності майбутнього фахівця, є провідним регулятором його активності. Інтерес до професії та її опанування – це один з найважливіших факторів успішного навчання студентів та їх майбутньої професійної реалізації. Мотивація є одним із основних понять, яке використовують для виявлення спонук у здобутті професії (І. Бех, І. Зязюн, Л. Мільто, О. Отич, О. Пехота, О. Рудницька, С. Сисоєва).

Мотивація, пов'язана з майбутньою професійною діяльністю – один з найважливіших продуктивних факторів, адже визначає долю людини на все життя. Встановлення вірних мотиваційних детермінант у підготовці майбутніх учителів музики передбачає активізацію внутрішніх стимулів їх загального та фахового саморозвитку, сприяє організації саморуху особистості кожного до кінцевого результату. Науковці вказують, що найбільш гармонічне й цілісне формування внутрішнього світу студентів, їх художньої свідомості, позитивної “Я-концепції” відбувається на основі особистісно-ціннісних орієнтацій через різноманітні форми індивідуальної, групової та колективної роботи.

Мотиваційна детермінованість самопідготовки передбачає озброєння студентів певними ціннісними орієнтирами, котрі мають забезпечувати загальну соціально значущу спрямованість їхньої майбутньої професійної активності (В. Дряпіка, О. Олексюк, О. Рудницька, Н. Свещинська).

В системі мотивації особистості суттєву роль відіграють цінності. Стрижнем і ядром підготовки є система цінностей, що її визначають як певну формацію важливих для людини смислових комплексів – функцій-цінностей, які можуть бути регулятивним принципом соціокультурної поведінки. Однак, не менш важливою й нагальною проблемою є забезпечення механізмів трансляції освітніх цінностей у навчально-виховний процес педагогічних навчальних закладів. Студенту необхідно досягти такого рівня сформованості ціннісної сфери, щоб бути здатним самостійно оцінити будь-яку виробничу ситуацію, зробити адекватні висновки, обрати оптимальне рішення і виконати низку дій відповідно власних переконань та життєвих ціннісних пріоритетів. Однією з важливих умов ефективного засвоєння молодими людьми освітніх цінностей для продуктивної практичної діяльності є організація навчально-виховного процесу на основі гуманістичних пріоритетів (суб'єкт-суб'єктних взаємин, діалогової взаємодії, толерантності, самореалізації) [1].

У контексті проведеного дослідження доведено, що належна мотивація орієнтує підготовку майбутніх учителів музики на загальнолюдські, національні та професійні цінності, формує аксіологічну спрямованість навчально-виконавських дій.

Класифікація мотивів є одним з найбільш складних і дискусійних питань педагогіки та педагогічної психології. З огляду на структуру педагогічного процесу та послідовність відповідних йому музично-виконавських дій нами визначено структурні компоненти мотивації до самопідготовки, якими виступають: *мотивація ініціації*

(спонукає до самостійного виконання завдання); *мотивація селекції* (сприяє вибору та уточненню мети); *мотивація музично-виконавської дії* (забезпечує саморегулювання та контроль у виконанні відповідної дії); *мотивація художньо-педагогічної рефлексії* (уможливорює продуктивне завершення дії і спонукає до іншої).

Науковці стверджують, що не існує універсальних методів і засобів формування мотиваційної сфери майбутніх фахівців. Адже жодна з форм та методів не може бути наперед ефективною без урахування тих умов, в яких вони застосовуються. Тому їх вибір – це завжди пошук оптимального шляху виховної взаємодії, що дає змогу з урахуванням розумних витрат енергії, часу, а також засобів (професійної літератури, інтернету тощо) досягнути поставленої мети.

Самопідготовка студентів потребує особливої уваги щодо організації та методичного забезпечення, особливо якщо врахувати об'єми науково-педагогічної, методичної та прикладної музичної інформації, що належить засвоїти студентам у процесі виконання навчальних завдань. Вчені зазначають, що педагогічна ефективність самостійної роботи студентів залежить від якості керівництва нею з боку викладача, який розробляє систему завдань, чітко визначає мету кожного з них, розтлумачує методику оволодіння раціональними прийомами роботи, здійснює допомогу переборенні труднощів, підводить підсумки, аналізує та оцінює результати.

Науковці дають наступну класифікацію завдань для самостійної роботи студентів:

- традиційні домашні завдання, які студент повинен підготувати перед черговим лабораторним або практичним заняттям;
- завдання, які виконуються з метою підготовки до рубіжного контролю та потребують опанування й систематизації більшого об'єму навчального матеріалу;
- більш подовжені в часі завдання, що передбачають написання курсової роботи або виконання індивідуального (групового) творчого завдання;
- суттєво пролонговані у часі (1–2 семестри) самостійні завдання, метою яких є написання дипломної роботи або складання комплексного кваліфікаційного екзамену [5, с. 160].

Для вироблення стратегічної лінії керівництва самопідготовкою студентів важливо дотримуватись принципу співвідношення репродуктивних та продуктивних дій, вміло використовувати комплекс виховних методів, що забезпечують професійну спрямованість підготовки, а саме: методи формування художньої свідомості, переконання,

стимулювання, самоспонування, аутогренінгу тощо.

Гуманізація освіти потребує зміни у мотивації навчальних музично-виконавських дій та у педагогічному спілкуванні учасників навчального процесу. Показниками мотивації до самопідготовки майбутніх учителів музики визначаємо сформованість та усвідомленість ціннісної сфери, (ясність педагогічного ідеалу та педагогічних цінностей), здатність до саморозуміння власних прагнень, потреб, мотивів дій і вчинків; здатність до саморефлексії; емоційну чутливість та творче пе-

редбачення у виборі стратегії музично-виконавських дій, здатність робити вільний вибір між мотивами.

Подальша наукова розробка питань формування мотиваційного вектору в підготовці майбутніх педагогів-музикантів сприятиме створенню нових можливостей оптимізації навчально-виховного процесу ВНЗ на основі змістового та смислового збагачення музично-виконавських дисциплін та поглиблення впливу ціннісного чинника на процес міжсуб'єктної взаємодії учасників педагогічного спілкування.

### Список використаних джерел

1. Бодрова Т.О. Аксиологічні орієнтири підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін / Т.О. Бодрова // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя). – Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2013. – № 1. – С. 160 – 165.
2. Гусейнова Л.В. Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02; –Ніжин, 2005. – 246 с.
3. Зайцева А.В. Творчі види виконавської музичної діяльності майбутнього піаніста // Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. праць. – Вип.5. / А.В.Зайцева. – К: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2004. – С.191-197.
4. Кузьмінська Л.Д. Музично-виконавська діяльність в Україні: соціокультурне значення та проблеми // Мистецтво та освіта. / Л.Д.Кузьмінська. – 2003. – № 3. – С.12-15.
5. Попков В.А., Коржув А.В. Теория и практика высшего профессионального образования / Попков В.А., Коржув А.В. – М.: Академический проект, 2010. – 342 с.
6. Щолокова О.П. Художньо-педагогічна інтерпретація як компонент професійної підготовки майбутнього вчителя / О.П.Щолокова // Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя: Монографія. – К.: Віпол, 1996. – С. 72 – 76.

### Reference

1. Bodrova T.O. (2013). Aksiologichni oriyentyry pidhotovky maybutnikh vykladachiv mystets'kykh dystsyplin [Axiological guidelines for the training of future teachers of artistic disciplines]. Naukovi zapysky. Seriya «Psykhologo-pedahohichni nauky» – Nizhyn: NDU im. M.Hoholya, 2013. – № 1. – 160 – 165 [in Ukrainian].
2. Huseynova L.V. (2005). Formuvannya hotovnosti maybutnikh uchyteliv muzyky do instrumental'no-vykonavs'koyi diyal'nosti [Formation of Readiness of Future Music Teachers for Instrumental-Performing Activity]: *Extended abstract of candidate's thesis*. Nizhyn, 18 [in Ukrainian].
3. Zaytseva A.V. (2004). Tvorchy vydy vykonavs'koyi muzychnoyi diyal'nosti maybutn'oho pianista [Creative forms of performing musical activity of the future pianist] // *Teoriya i metodyka mystets'koyi osvity: Zb. nauk. prats'*. – Vyp.5. – K: NPU im. M.P.Drahomanova, 191-197 [in Ukrainian].
4. Kuz'mins'ka L.D. (2003). Muzychno-vykonavs'ka diyal'nist' v Ukraini: sotsiokul'turne znachennya ta problemy [Musical Performance in Ukraine: Sociocultural Value and Problems] // *Mystetstvo ta osvita*. – № 3. – 12-15 [in Ukrainian].
5. Popkov V.A., Korzhuyev A.V. (2010). *Teoriya i praktika vysshego professional'nogo obrazovaniya* [Theory and practice of higher professional education] / Moscow, Akademicheskii proyekt, 342 [in Russian].
6. Shchokolova O.P. (1996). *Khudozhn'o-pedahohichna interpretatsiya yak komponent profesynoyi pidhotovky maybutn'oho vchytelya* [Art-pedagogical interpretation as a component of the future teacher's professional training]: Monograph. –Kyiv, Vispol, 72 – 76 [in Ukrainian].

### Чжу Пен. Мотивационные детерминанты музыкально-исполнительской самоподготовки будущих учителей музыки

*В статье нашла отражение проблема самоподготовки будущих учителей музыки. Актуальность поставленных автором вопросов связана с потребностями современного образования в формировании умений самостоятельно и быстро ориентироваться в водовороте информационных потоков, в новейших образовательных технологиях и способах их применения в реальной музыкально-исполнительской практике. Продуктивные изменения в мотивации музыкально-исполнительских действий студентов связаны с сформированностью и осознанностью их ценностной сферы; способностью к самопониманию собственных стремлений, потребностей и поступков; эмоциональной чувствительностью в выборе стратегии музыкально-исполнительских действий, способностью делать свободный выбор между несколькими мотивами.*

*Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, аудиторная и внеаудиторная работа, музыкально-исполнительская деятельность, музыкальное произведение, личность студента-исполнителя, ценностные ориентиры, педагогические ценности, мотивы музыкально-исполнительских действий.*



### **Zhy Peng. Motivational determinants of musical-performing self-training of future music teachers**

*The article examines the self-training of future music teachers. In modern education there is a problem of forming skills of independent work of students-musicians. Students must quickly orient themselves in information, in new educational technologies and in their means of application in practice.*

*Humanistic education also requires changes in the motivation of students performing musical-performing self-education. Scientists understand musical performance as a special kind of musical activity, the process of reproduction of a composer's conception through means of musical expression.*

*Musical performance is synthetic integrated activity. It includes the work of the visual, auditory, tactile, kinesthetic systems, mobilizes all forms of mental activity, collectively reflects them, forms complex kinds of perception, thinking, memory, attention and imagination. The purpose of musical and performing activities is to create a distinct artistic image, mastering the method of its application on the basis of educational and educational tasks.*

*An independent work on a musical composition has organizational foundations: the availability of tasks for independent work, the time for such work, active learning activities, self-control, obtaining results, managerial actions of the teacher, methodological support. Motivation guides future music teachers to universal, national and professional values, shapes the value orientation of teaching and performing activities.*

*The motivation of students' musical-performing self-education can be improved if they develop their value sphere, the ability to understand their own aspirations and needs, the ability to conscious emotional reactions, the ability to make free choice between motifs. It is important to implement the principle of correlation of reproductive and productive actions in the educational process, to use a complex of educational methods to ensure the professional orientation of training (persuasion, stimulation, self-induction, autotraining).*

*Key words: independent work of students, auditorium and non-auditing work, musical-performing activity, musical composition, personality of student-performer, value orientations, pedagogical values, motives of musical and performing actions.*

Стаття надійшла до редколегії 15.02.2018

УДК 378.37:016

### **Лариса ЧИНЧЕВА**

*доцент кафедри теорії та методики  
музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв  
імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету  
імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна  
e-mail: innagek68@gmail.com*

## **СТАН СФОРМОВАНOSTI ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ**

*У статті розглядається проблема формування диригентсько-хорової компетенції майбутнього вчителя музики у процесі педагогічної практики. Розкрита специфіка фахової підготовки до педагогічної практики у якості вчителя музики та керівника вокально-хорового колективу, представлений критеріально-показниковий апарат дослідження. Висвітлені специфічні знання та вміння, які забезпечують формування у майбутніх учителів музики диригентсько-хорової компетентності для майбутньої професійної діяльності в якості керівника вокально-хорових колективів учнівської молоді. З урахуванням специфіки диригентсько-хорової роботи, автором окреслені подальші напрямки дослідження наукової проблеми.*

*Ключові слова: диригентсько-хорова компетентність, вокально-хорова діяльність, майбутні вчителі музики, педагогічна практика, критеріально-показникова система.*

Відродження незалежності України, створення нових політичних, соціально-економічних відносин у державі певним чином залежить від того, наскільки кожна людина займає активну життєву позицію, є дійсно творцем і лідером життя й наскільки вона активна у суспільно-корисній діяльності. Сучасні соціокультурні умови розвитку суспільства ставлять завдання цілеспрямованого формування творчо-активної особистості та вису-

вають комплекс нових вимог до молодого покоління, яке займається художньо-творчою діяльністю. Сутність цих вимог визначена в програмних документах та зумовлена ствердженням гуманістичної ідеї загальнолюдських цінностей та моральних ідеалів, національно-зорієнтованого світогляду студентської молоді – майбутніх учителів музики, керівників шкільних творчих колективів.

У цьому процесі, серед різноманітних напрямів формування активної особистості, важливе місце за силою емоційного впливу на неї, належить музичному хоровому мистецтву як специфічній формі суспільної свідомості, що в концентрованому вигляді відображає цінності минулого і сучасного, узагальнюючи багатовіковий досвід духовно-емоційного потенціалу народу, допомагаючи особистості глибше пізнати себе та збагатити свій внутрішній світ. Цілком природним є те, що хорова музика виступає як різноманітний і специфічний вектор впливу на особистість, сприяючи їй творчому розвитку, збагаченню духовної культури, поглибленню досвіду життєдіяльності. Зміна пріоритетів у нашому суспільстві вимагає від освітньої галузі новаторського забезпечення навчального процесу, особливо проведення педагогічної практики, що ґрунтується на принципах особистісно-зорієнтованої взаємодії. У зв'язку з цим особливою актуальністю набуває проблема формування диригентсько-хорової компетентності майбутніх учителів музики в умовах педагогічної практики. Проблема розвитку хорового мистецтва присвячені численні науково-методичні дослідження авторів, котрі працювали у різноманітних її напрямках: в історичному (А. Лашенко, А. Мартинюк, В. Михайлець та ін.), науково-мистецькому (О. Бенч-Шокало, Л. Бутенко, Р. П. Гудяліс та ін.), з позиції організації хорового колективу (С. Мальков, Н. Нарожна, В. Чабанний та ін.) методики роботи з хором колективом (В. І. Закутський, С. Казачков, А. Мархлевський, Г. Сагайдак та ін.), методичних засад хорового виконавства (Г. Дмитревський, Г. Голик, П. Чесноков та ін.), стилю керівництва та творчої взаємодії у хоровому колективі (П. Ковалик, А. Козир, Л. Куненко, Т. Смирнова та ін.), специфіки підготовки до практичного керівництва хором колективом (В. Єлисеєва, П. Ніколаєнко, Л. Остапенко, Є. Смирнова та ін.). Особливої уваги заслуговують роботи присвячені хоровій творчості (А. Карпун, П. Левандо, Ю. Соколовський та ін.), адже хорова діяльність виступає як важливий засіб самовираження й самоутвердження особистості, є базою збагачення естетичного і життєвого досвіду кожного учасника колективу та сприяє «зануренню» особистості у процес художньої творчості на рівні сприйняття музичного хорового мистецтва, усвідомлення й укорінення його в індивідуальний простір творчості.

Однак спеціального дослідження, спрямованого на розкриття проблеми формування диригентсько-хорової компетентності майбутніх учителів музики в умовах педагогічної практики, на даний час не проводилось. Цілий ряд досліджень

науковців, а саме роботи: Г. Ашина, В. Гончарова, І. Кона, Р. Кречковського, Т. Мальковської, Л. Уманського присвячені організації колективної діяльності. Значний емпіричний матеріал накопичено за кордоном у дослідженнях: Дугласа МакГрегора, Курта Левіна, Фреда Філера, Роберта Хауса та ін. Значну увагу проблемі виховання керівників колективів, створення умов для активної особистості розглядали І. Бех, Л. Божович, Д. Ельконін, А. Лутошкін, А. Макаренко, Л. Новикова, І. Підласий, В. Сухомлинський та ін. До складу диригентсько-хорової компетентності входить комплекс теоретичних знань з хорового диригування, які дуже важливі для забезпечення створення організаційно-методичних умов, продуктивної навчальної комунікації і якісного керівництва вокально-хоровою діяльністю як на уроках музики так і колективного виконавства хорових творів у гуртках художньої самодіяльності, що досягається на заняттях з хорового диригування і в хоровому класі.

Проведене теоретико-методологічне дослідження проблеми формування диригентсько-хорової компетентності майбутнього вчителя музики у процесі педагогічної практики свідчить про необхідність нового підходу до розробки поетапної методики її формування. Практика хорового співу здебільшого передбачає передачу досвіду учням безпосередньо від педагогів, майстрів вокально-хорового мистецтва. Це і пояснює підвищений інтерес студентів до навчання, і їх прагнення долучитись до вивчення практичного досвіду та унікальних українських традицій багатоголосного співу, що мають глибинні корені й міжнародне визнання.

Експериментальне дослідження здійснювалось зі студентами спеціальності «Музичне мистецтво» різних університетів загальною кількістю 286 осіб та охоплювало кілька етапів: констатувальний, формувальний, контрольний. У ході дослідно-експериментальної роботи була розроблена методика проведення констатувального експерименту.

Експериментальна програма дослідження на констатувальному етапі мала на меті визначити реальний стан готовності майбутніх учителів музики до педагогічної практики й передбачала виконання наступних завдань:

- 1) здійснити аналіз навчальної документації (навчально-методичних комплексів і навчальних програм, індивідуальних планів і робочих програм студентів з індивідуальних та групових дисциплін, кваліфікаційних вимог до проходження педагогічної практики та фахової підготовки вчителів музично-педагогічного напрямку, модульних, залікових та екзаменаційних відомостей);

- 2) обґрунтувати критерії та показники досліджуваного феномена;
- 3) розробити діагностичну методiku дослідження готовності студентів до педагогічної практики;
- 4) визначити рівні сформованості підготовленості майбутніх учителів музики до педагогічної практики.

Для вирішення поставлених завдань нами була розроблена методика констатувального експерименту, яка включала низку методів емпіричного дослідження: спеціальні та довготривалі спостереження за змістом та ходом навчально-виховного процесу; аналіз, контроль й об'єктивність оцінки способів навчання; тестування; виконання творчих завдань; тестів діяльності; бесіди та інтерв'ювання, які проводились серед студентів, викладачів фахових дисциплін та методистів педагогічної практики; експертні судження та оцінки фахівців даного профілю, методи кількісної та якісної обробки результатів.

Результати аналізу навчальної документації вказують на те, що навчально-методичні комплекси і програми дисциплін музично-теоретичного та історико-педагогічного циклів («Сольфеджіо», «Гармонія», «Поліфонія», «Історія музики», «Музична педагогіка») спрямовані на вирішення вузько направлених завдань: формування загально-педагогічних компетенцій, розвиток музично-слухових уявлень, визначення інтервалів та акордів на слух, формування умінь читання з аркуша, розв'язання теоретичних гармонічних задач, тощо. Зміст даних дисциплін й методика їх викладання здебільшого не створюють умови для інтенсифікації диригентсько-хорової підготовки студентів: жодна з них не містить завдань щодо визначення специфіки інтонування тих чи інших інтервалів, акордів; майже відсутні завдання: гармонізації одноголосних дитячих пісень, недостатньо уваги приділяється опануванню хорового сольфеджіо. На нашу думку, основою музичного матеріалу могли б слугувати не абстраговані вправи для сольфеджування відомих теоретиків (О. Андреева, Д. Блюм, М. Ладухін, та інші), а народні та авторські пісні для дітей зі шкільного репертуару, що значно б оптимізувало теоретичну вокально-хорову підготовку студентів.

Вивчення змісту навчальних програм групових дисциплін, які забезпечують методичну та хормейстерську підготовку студентів («Теорія та методика музичного навчання», «Хорознавство», «Хоровий клас», «Практикум роботи з хором», «Хорове аранжування»), педагогічні бесіди та довготривалі спостереження за ходом проведення деяких занять, переконують у тому, що викладачі здебільшого озброюють студентів готовими знаннями, формалізованими вміннями і навичками, які відповідають

ідеальним умовам музично-педагогічної діяльності в школі. Методика викладання зазначених дисциплін не передбачає введення завдань проблемного навчання, з якими зазвичай зустрічаються майбутні вчителі музики у роботі з реальними шкільними вокально-хоровими колективами.

Виявлено певні недоліки у плануванні індивідуальних робочих програм студентів із дисциплін інструментально-виконавської підготовки («Основний музичний інструмент», «Додатковий музичний інструмент», «Концертмейстерський клас»), які характеризуються відсутністю цілеспрямованої системи формування професійно-ціннісних творчих виконавських умінь і навичок: підбору різних видів акомпанементу, вміння адаптувати інструментальний супровід у хорових творах шкільного репертуару, тощо.

Аналіз робочих програм з індивідуальних дисциплін («Постановка голосу», «Хорове диригування») свідчить про те, що у доборі навчального репертуару викладачі орієнтуються переважно на вивчення складних творів, які забезпечують розвиток вокальної та диригентської техніки студентів. Дослідження документації виявило, що у процесі диригентсько-хорової підготовки недостатньо уваги приділяється накопиченню дитячого шкільного репертуару, який би допоміг студенту швидше адаптуватися при проведенні педагогічної практики у ЗОШ.

З метою підтвердження чи спростування результатів аналізу навчальної документації, нами було проведено усне інтерв'ювання вчителів музики базових ЗНЗ та викладачів-методистів навчальної педагогічної практики. Переважна більшість опитаних експертів визнали, що студенти недостатньо готові до роботи з дитячими вокально-хоровими колективами, й висловили побажання і зауваження: «необхідно більше уваги приділяти урізноманітненню методики роботи над розучуванням хорової пісні», «потрібно більше надавати значення розвиткові практичних навичок роботи з дитячим хором», «доцільно працювати над вдосконаленням якості інструментального супроводу», «варто давати студентам більшої свободи щодо творчої самореалізації у процесі вокально-роботи з хором колективом» та інше.

Виявлені недоліки у плануванні змісту спеціальних фахових дисциплін свідчать про наявність суперечностей між реальним станом диригентсько-хорової підготовки студентів, який демонструється на практиці, та очікуваннями сучасного суспільства стосовно ролі майбутніх учителів музики – керівників дитячих хорових колективів, яка полягає у духовному відродженні нації, вирішенні гострих культурологічних та інших нагальних питань сьогодення.

З метою виявлення рівнів сформованості диригентсько-хорової компетентності майбутнього вчителя музики у процесі педагогічної практики, завдання констатувального експерименту полягало у розробці й обґрунтуванні критеріально-показникової системи оцінювання досліджуваного педагогічного явища.

На основі розробленої критеріально-показникової системи оцінювання досліджуваного феномена, було розроблено поетапну діагностичну

методику визначення рівнів сформованості диригентсько-хорової компетентності майбутнього вчителя музики у процесі педагогічної практики, яка містила комплекс діагностичних зрізів, що включали наступні методи експериментального дослідження: педагогічні спостереження, тести, тести-опитувальники, тести-діяльності, творчі завдання, написання есе-анотацій, математичні методи обробки отриманих даних, тощо.

### Список використаних джерел

1. Гузій Н. В. Креативно-аксіологічні засади інтегративних складових педагогічного професіоналізму. / Наталія Гузій. // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць НПУ імені М. П. Драгоманова. -- К.: Вид-во НПУ, 2003. – Вип. 10. – С. 9-26.
2. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С.22-24.
3. Закон України «Про вищу освіту» від 25.12.2002: Зі змінами внесеними згідно із законом № 380-IV (380-15).
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы», Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с. [Электронный ресурс]. – [http://rc.edu.ru/rc/bologna/works/zimnaya\\_i\\_sod.pdf](http://rc.edu.ru/rc/bologna/works/zimnaya_i_sod.pdf)
5. Кулюткин Ю. Н. Функциональные роли учителя. / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. // Творческая направленность деятельности педагога. – Л.: НИИ ООБ АПН, 1978. – С. 19-26.
6. Лунева О. В. Психология делового общения. – / О. Лунева, Е. Хорошилова. – М., 1987. – С. 45.
7. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. / Л. А. Петровская. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 216 с.
8. Професійна освіта: Словник: Навч. пос. / Уклад. С.У. Гончаренко та ін.; За ред. Н.Г. Нікало. – К.: Вища школа, 2000. с. 149.(777)
9. Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» від 17 квітня 2002 року N 347/2002
10. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с. (Серия “Мастера психологии”).
11. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в общеобразовательной школе. – М.: ИОСО РАО, 2002. – с.135-157.
12. Черемис І. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності й компетенції // Вища освіта України. – 2006. – № 2. – с. 84-88.

### References

1. Guziy N. V. Kreativno-aksiologicheskiye osnovy integratsionnykh sostavlyayushchikh pedagogicheskogo professionalizma. / Natal'ya Guziy. // Tvorcheskaya lichnost' uchitelya: problemy teorii i praktiki: sb. nauk. rabot NPU imeni M. P. Dragomanova. – M.: Izd-vo NPU, 2003. – Vyp. 10. – S. 9-26.
2. Gushlevs'ka I. Ponyatiye kompetentnosti v otechestvennoy i zarubezhnoy pedagogike // Put' obrazovaniya. – 2004. – № 3. – S.22-24.
3. Zakon Ukrainy «O vysshem obrazovanii» ot 25.12.2002: S izmeneniyami vnesennymi soglasno zakonu № 380-IV (380-15).
4. Zimnyaya I.A. Klyuchevyye kompetentnosti kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii / Trudy metodologicheskogo seminar «Rossiya v Bolonskom protsesse: problemy, zadachi, perspektivy», Moskva: Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2004. – 40 s. [Elektronnyy resurs]. – [http://rc.edu.ru/rc/bologna/works/zimnaya\\_i\\_sod.pdf](http://rc.edu.ru/rc/bologna/works/zimnaya_i_sod.pdf)
5. Kulyutkin YU. N. Funktsional'nyye roli uchitelya. / YU. N. Kulyutkin, G. S. Sukhobskaya. // Tvorcheskaya napravlennost' deyatel'nosti pedagoga. – L.: NII OOS APN, 1978. – S. 19-26.
6. Luneva O. V. Psikhologiya delovogo obshcheniya. – / A. Luneva, Ye. Khoroshilova. – M., 1987. – S. 45.
7. Petrovskaya L. A. Kompetentnost' v obshchenii. Sotsial'no-psikhologicheskii trening. / L. A. Petrovskaya. – M.: izd-vo Mosk. un-ta, 1989. – 216 s.
8. Professional'noye obrazovaniye: Slovar': Ucheb. pos. / Sost. S.U. Goncharenko i dr.; Pod red. N. Brodili. – M.: Vysshaya shkola, 2000. s. 149. (777)
9. Ukaz Prezidenta Ukrainy «O Natsional'noy doktrine razvitiya obrazovaniya» ot 17 aprelya 2002 goda N 347/2002
10. Kholodnaya M.A. Psikhologiya intellekta. Paradoksy issledovaniya. – SPb.: Piter, 2002. – 272 s. (Seriya «Masterya psikhologii»).
11. Khutorskoye A.V. Klyuchevyye kompetentsii kak komponent lichnostno-oriyentirovannoy paradigmy obrazovaniya // Uchenik v obshcheobrazovatel'noy shkole. – M.: IOSO RAO, 2002. – s.135-157.
12. Cheremis I. Novyye trebovaniya k spetsialistu: ponyatiye kompetentnosti i kompetentsii // Vyssheye obrazovaniye Ukrainy. – 2006. – № 2. – s. 84-88.

**Чинчева Л. Состояния сформированности дирижерско-хоровой компетентности будущего учителя музыки в процессе педагогической практики**

*В статье рассматривается проблема формирования дирижерско-хоровой компетенции будущего учителя музыки в процессе педагогической практики. Раскрыта специфика профессиональной подготовки к педагогической практике в качестве учителя музыки и руководителя вокально-хорового коллектива, представленный критериально-показательный аппарат исследования. Освещены специфические знания и умения, которые обеспечивают формирование у будущих учителей музыки дирижерско-хоровой компетентности для будущей профессиональной деятельности в качестве руководителя вокально-хоровых коллективов учащейся молодежи. С учетом специфики дирижерско-хоровой работы, автором очерчены дальнейшие направления исследования научной проблемы.*

*Ключевые слова:* дирижерско-хоровая компетентность, вокально-хоровая деятельность, будущие учителя музыки, педагогическая практика, критериально-показательная система.

**Chyncheva L. State of conformity of the dirient-choice competence of the future music instructor in the proceeding of pedagogical practice**

*The article deals with the problem of formation of conducting-choral competence of the future teacher of music in the process of pedagogical practice. The specifics of professional preparation for pedagogical practice as a music teacher and the head of the vocal-choir collective, the criterion-indicator apparatus of the research are presented. The specific knowledge and skills that ensure the formation of future music teachers of conducting-choral competence for future professional activity as the head of the vocal and choir collectives of pupils' youth are highlighted. Taking into account the specifics of conductor-choral work, the author outlines further directions of research of a scientific problem.*

*Key words:* conductor-choral competence, vocal-choral activity, future teachers of music, pedagogical practice, criterion-indicator system.

Стаття надійшла до редколегії 11.02.2018

УДК 37.036:378.18 (477.73)

### Наталія ШАРАТА

*доктор педагогічних наук, доцент кафедри українознавства,  
проректор з науково-педагогічної та виховної роботи і підвищення  
кваліфікації Миколаївського національного аграрного університету,  
м. Миколаїв, Україна  
e-mail: sharata@mnau.edu.ua*

### Олег КЕДІС

*завідувач кафедри музичного мистецтва Відокремленого підрозділу  
«Миколаївська філія Київського національного університету культури і мистецтв»,  
Заслужений діяч мистецтв України, м. Миколаїв, Україна  
e-mail: music\_art\_mfknukim@i.ua*

## ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО АГРАРНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

*У статті висвітлено досвід виховної діяльності у Миколаївському національному аграрному університеті. Проаналізовано праці науковців щодо поняття «виховання». Визначено поняття «художньо-естетичне виховання» як процес набуття мистецьких знань і вмінь; засіб особистісного розвитку на підставі виявлення: творчих можливостей майбутніх фахівців, їхніх професійних здібностей, музичних, естетичних потреб та інтересів, що ґрунтуються на історичному досвіді свого народу, прийнятті полікультурного простору, ціннісному ставленні до етнонаціональної специфіки. З'ясовано, що заклад вищої освіти має готувати естетично компетентних здобувачів вищої освіти, здатних орієнтуватися на майбутнє й, водночас, шанувати, збагачувати історико-культурну спадщину свого народу.*

*Ключові слова: виховання, художньо-естетичне виховання, заклад вищої освіти, студентська молодь, планування виховної роботи.*

Одним із основних факторів забезпечення демократичного поступу України на принципах євроінтеграційних цінностей є впровадження ефективної системи управління в усі суспільно-соціальні сфери, оскільки Україна як європейська держава ставить завдання не лише забезпечення успішних соціально-політичних та соціально-економічних реформ, але й досягнення нової якості життя, гармонізації суспільних відносин.

Освіта й виховання є основою соціально-економічного, інтелектуального, культурного та духовного розвитку як держави, так і суспільства загалом.

Нове суспільство висуває нові вимоги перед освітою. Тільки активні форми інноваційного виховання створюють умови для ефективного нагромадження кожним здобувачем вищої освіти особистого досвіду, самостійного усвідомлення ним загальнолюдських цінностей, дозволяють йому проявити ініціативу, творчість, самостійність у процесі активної особистісно значущої діяльності, стимулюють його до природного самовираження та самореалізації.

Концептуальні основи художньо-естетичного виховання закладено у державних документах щодо розвитку освіти України, основним завданням яких є: забезпечення розуміння молодим по-

колінням своєї національної приналежності; збереження та розвиток національної культури, залучення молоді до її джерел; поліпшення патріотичного виховання молодого покоління; боротьба з поширенням негативних явищ у молодіжному середовищі; прищеплення молоді ціннісних орієнтацій, притаманних високорозвиненому суспільству. У закладах вищої освіти України освітній процес спрямовано на інтелектуальний, усебічний розвиток сучасної молоді, розширення її світогляду, вдосконалення відповідних особистісних та професійних якостей.

Проте не меншій уваги потребує становлення духовної та естетичної сфери виховання майбутніх фахівців.

Проблемам національного виховання присвячено праці І. Беха, Г. Пономарьової [1; 2; 3].

Науковці Д. Алфімов, Р. Береза, Ю. Белова, Т. Горова, Г. Пономарьова присвятили свої праці питанням виховання національної самосвідомості у старшокласників і студентів [4; 5].

Мета статті полягає у висвітленні досвіду виховної діяльності у Миколаївському національному аграрному університеті.

Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості, що є найвищою цінністю суспільства, розвиток її талантів, фізичних і розумових

здібностей; формування громадян із високим рівнем національної свідомості.

У Концепції національно-патріотичного виховання зазначено, що молоде покоління слід спрямовувати на задоволення потреб етнокультурного відродження та розвитку як українського народу, так і представників інших етносів, що проживають в Україні, надання їм широких можливостей для пізнання своєї історії, традицій, звичаїв, мови, культури, формування почуття національної гідності [6].

Процес художньо-естетичного виховання має базуватися на державних національно-виховних та культурно-освітніх заходах, витоки яких ґрунтуються на історичному минулому нашої країни.

Розглянемо ключову дефініцію нашого дослідження – «виховання».

Виховання – явище багатогранне, складне, містить ознаки соціальних взаємодій, соціальних відносин, соціальної організації, що дає можливість розглядати виховання як соціально-культурний феномен. У кожному суспільстві на будь-якому етапі його розвитку співіснують різні способи і методи виховання, в яких яскраво простежуються національно-культурні варіації. Реалізація функцій виховання як відкритої соціальної системи забезпечується у взаємодії з іншими соціальними системами, головною з яких є суспільство як цілісна система та органічна єдність взаємодії індивідів, спільнот, соціальних інститутів й організацій.

Виховання в широкому соціальному розумінні виступає як цілеспрямоване управління процесом розвитку особистості, складова процесу соціалізації, що знаходиться під певним педагогічним контролем і відбувається через освіту та організацію життєдіяльності вихованців.

Тлумачний словник української мови подає таке визначення поняття виховання – «це сукупність знань, культурних навиків, поглядів, що становлять загальний рівень духовного розвитку людини і є наслідком систематичного впливу, навчання [7, 271].

На думку М. Підласого, «виховання – це система, яка саморозвивається, а її одиницею є розвивальна виховна ситуація. При цьому розвиваються не лише вихованці, виховна діяльність, вихователі, а й цілісний виховний процес. Виховний процес, у свою чергу, співвідноситься з формуванням особистості» [8].

Науковець О. Олексюк, досліджуючи спрямованість сучасного художньо-естетичного виховання в напрямі особистісно-орієнтованої парадигми вказує на необхідність дотримання вимог щодо впровадження даної парадигми, а саме: «застосування у

процесі навчання творів, зміст яких сповнено гуманістичного смислу; поєднання нормативного забезпечення змісту навчання із наданням учневі можливості вільного вибору його напрямів; стимулювання в учнів оцінно-критичного ставлення до мистецтва, та вільне його виявлення; максимальна активізація розвитку творчих можливостей учнів; створення позитивного емоційного забарвлення процесу навчання; повага до учня, формування у нього людської гідності, почуття відповідальності за результати навчання; прагнення до всебічного осягнення і розповсюдження кращих здобутків музичного мистецтва» [9].

Виховна система у Миколаївському національному аграрному університеті вже упродовж багатьох років є одним із основних аспектів розвитку особистості здобувача вищої освіти, що забезпечує його конкурентоспроможність і спирається на взаємодію та співпрацю науково-педагогічних працівників і здобувачів вищої освіти у сферах їхньої спільної навчальної й позанавчальної діяльності.

Мета виховання студентської молоді Миколаївського національного аграрного університету – сформувати всебічно й гармонійно розвинену, морально, культурно, професійно й соціально компетентну особистість, здібну ефективно реалізовувати свої права й обов'язки й успішно здійснювати професійну діяльність. У нових соціально-економічних умовах актуальним стає розвиток такої сукупності компетенцій, яка б забезпечувала молодій людині здібність: бути відповідальним; приймати правильні рішення; регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом; розуміти та сприймати різні культури, релігії, мови та національні традиції; володіти новими технологіями, розуміти межі їхнього застосування й розповсюдження; здійснювати інноваційну діяльність; адаптуватися в умовах сучасного світу.

На нашу думку, «художньо-естетичне виховання – це процес набуття мистецьких знань і вмінь; засіб особистісного розвитку на підставі виявлення: творчих можливостей майбутніх фахівців, їхніх професійних здібностей, музичних, естетичних потреб та інтересів, що ґрунтуються на історичному досвіді свого народу, прийнятті полікультурного простору, ціннісному ставленні до етнонаціональної специфіки».

Художньо-естетичне виховання у взаємозв'язку з освітою розвиває моральні, креативні, духовні здібності майбутнього фахівця, необхідні в різних областях його професійної діяльності та особистого життя.

Науковці О. Богданова, О. Гончаренко, І. Клименко, С. Садовенко, Т. Танько досліджували

різні аспекти теорії та методики художньо-естетичного навчання й виховання, зробивши акцент на необхідності глибокого вивчення народного мистецтва, на важливості дослідження його природи й особливостей в історії нашого суспільства, виховання молоді.

Метою естетичного виховання є високий рівень естетичної культури особистості, її здатність до естетичного освоєння навколишньої дійсності [10, с. 202]. Кінцева мета естетичного виховання – формування готовності особистості до естетичної діяльності як важливого компонента естетичної культури.

Існують такі різновиди цієї діяльності:

- організація естетичного середовища, в якому знаходиться особистість;
- конкретна творча діяльність у галузі мистецтва;
- пропаганда мистецтва та естетичних ідеалів;
- естетична виразність у навчальній, виробничій та побутовій діяльності;
- виявлення естетичної культури у взаєминах із людьми [10].

Вчена рада Миколаївського національного аграрного університету визначила кардинальні шляхи реалізації концепції художньо-естетичного виховання студентської молоді, відкривши факультет культури й виховання, що став центром художньо-естетичного виховання майбутніх економістів, бухгалтерів, фінансистів, технологів, агрономів, інженерів, енергетиків тощо.

Науково-педагогічні працівники, керівники творчих колективів факультету культури і виховання університету створили художньо-естетичне поле, працюючи в якому, здобувачі вищої освіти можуть розвивати, і сформувати сукупність якостей, властивостей, що характеризують їх як особистостей, здатних будувати життя і стосунки з людьми за законами краси.

У художньо-естетичному вихованні молоді необхідно керуватися такими принципами:

- єдність краси і добра – шлях до прекрасного одночасно є шляхом до добра; навчання прекрасному є одночасно і навчання добру;
- єдність національного, загальнолюдського – формування національної свідомості, любові до рідної землі, володіння надбанями світової культури;
- неперервність, спадкоємність потребує, щоб вплив на особистість у позитивному вимірі починався з її народження і продовжувався протягом усього життєвого шляху;
- демократизація і гуманізація – тісна співпраця науково-педагогічного працівника-куратора і здобувача вищої освіти, створення умов для творчості та самореалізації особистості;

- активність, творча самостійність здобувачів вищої освіти в освітньо-виховному процесі, у художній самодіяльній творчості.

Виховна робота в Миколаївському національному аграрному університеті є диференційованою, адаптованою до місцевих умов, історично-культурних надбань і традицій регіону та вікових особливостей молоді з метою посилення дієвості виховного процесу, відродження його ролі як одного з головних напрямів педагогічної діяльності.

Система планування виховної роботи Миколаївського національного аграрного університету включає комплексний план виховної роботи університету, зокрема:

- план засідань ради з виховної роботи;
- план культурно-виховних заходів;
- план засідань рад з виховної роботи на факультетах;
- план роботи первинної профспілкової організації студентів;
- план роботи студентської колегії;
- план роботи Науково-просвітницької лабораторії психолого-педагогічних інноваційних технологій розвитку особистості;
- план роботи практичного семінару для кураторів академічних груп (методи проведення виховної роботи як в аудиторний, так і позааудиторний час: кураторські години, «круглі столи», конкурси, тренінги, майстер-класи);
- організаційно-методичні матеріали з виховної роботи;
- план роботи бібліотеки;
- план роботи клубів за інтересами, гуртків, студій, спортивних секцій, телестудії «МНАУ-ТВ», туристичного гуртка тощо.

З метою більш ефективного впливу мистецтва на виховання майбутніх працівників аграрного сектора держави участь здобувачів вищої освіти у різноманітних творчих колективах університету виходить за межі власне художньої самодіяльності.

Миколаївський національний аграрний університет завжди прагнув і прагне використовувати мистецтво з метою підвищення культурного рівня студентської молоді, розвитку їхніх творчих здібностей і соціальної активності.

Велика роль у естетичному вихованні студентської молоді належить творчим клубам, студіям, музеям, художнім виставкам тощо.

В університеті діють художні колективи: народний студентський хоровий колектив «Калина»; народна студія естрадного вокалу; народний студентський театр «М.А.С.К.А.»; народний театр естради «Агранавти»; народна студія розмовного жанру; народний ансамбль танцю «Золотий колос»; студія гри на музичних інструментах; студія образотворчого мистецтва



«Чарівна скринька», гурток підготовки телеведучих та відеоператорів студентського телебачення «МНАУ-ТВ».

Чітко визначені завдання художньо-естетичного виховання молоді дають можливість:

- залучати здобувачів вищої освіти різних факультетів до українського менталітету, зберігаючи культурний спадок нації через пізнання основ національної культури;
- задовольняти різноманітні запити художньо обдарованих здобувачів вищої освіти шляхом відбору тих, хто цікавиться різними видами мистецтва й наділені певними здібностями; залучення їх до творчої діяльності;
- виховувати повагу, цікавість до народних традиційних свят, звичаїв через мистецтво;
- залучати місцеві культурні ресурси (музеї, концертні зали, бібліотеки, театри, музичні, художні колективи тощо) для формування художньо-естетичних смаків студентської молоді;
- готувати здобувачів вищої освіти до самостійного духовного освоєння справжніх художніх цінностей національної культури;
- формувати цілісне уявлення про різні види мистецтва;
- репрезентувати кращі творчі колективи університету на фестивалях, оглядах, конкурсах, підтверджувати високий художньо-естетичний рівень виховання студентської молоді.

Усі творчі колективи беруть участь у заходах, спрямованих на залучення якомога більшої кількості студентської молоді до художньо-естетичної діяльності і пропаганди різноманітних

видів мистецтва, з-поміж яких: презентація творчих колективів, літературно-музичні композиції («І голос твій, і пензель твій, і слово..», «Найчарівнішим жінкам»), творчі зустрічі з працівниками культури і мистецтва (поетами, художниками), презентації здобувачів вищої освіти – авторів поетичних збірок, виїзні концерти до загальноосвітніх шкіл Миколаївської області, вистави до Дня театру в університеті, у населених пунктах Миколаївщини, фестивалі творчості всеукраїнського, обласного, регіонального, міського рівнів, відкриті дискусії з проблем, що хвилюють молодь, виставки творчих робіт студентської молоді з декоративно-ужиткового мистецтва, фестивалі «Барви осені», «Студентський зорепад», «Софіївські зорі», шефські виїзди з художніми програмами, лекції-концерти за участю мистецтвознавців міста, регіону тощо.

На сьогодні необхідність та важливість роботи студентської молоді на державному рівні очевидна. Якщо сім'я і школа закладають основи особистості молодої людини та формують стереотипи її поведінки в майбутньому, то остаточне становлення відбувається саме у студентські роки. МНАУ професійно готує не тільки дипломованих спеціалістів, а й виховує всебічно розвинену, творчу особистість.

Позитивний досвід виховної роботи в Миколаївському національному аграрному університеті свідчить, що заклад вищої освіти здійснює підготовку естетично компетентних здобувачів вищої освіти, здатних орієнтуватися на майбутнє й, водночас, шанувати, збагачувати історико-культурну спадщину свого народу.

### Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2-х кн. : навч.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. – 280 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2-х кн. : навч.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2 : Особистісноорієнтований підхід : наук.- практич. засади. – 344 с.
3. Пономарьова Г. Ф. Виховання майбутнього педагога : теорія і практика : монографія / Г. Ф. Пономарьова. – Х. : Ранок, 2014. – 547 с.
4. Алфімов Д. В. Теорія і методика виховання лідерських якостей особистості у сучасній загальноосвітній школі : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Алфімов Дмитро Валентинович ; Східноукр. нац. ун-т імені Володимира Даля.– Донецьк, 2012. – 495 с
5. Белова Ю. Ю. Формування національних цінностей у студентів – майбутніх учителів трудового навчання в процесі художньо-трудової діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Белова Юлія Юріївна ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 20 с.
6. Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді [Електронний ресурс] : дод. до наказу Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 № 641. – Режим доступу: <http://don.kievcity.gov.ua/files/2015/6/17/contsepsiya.pdf>. – Назва з екрана.
7. Новий тлумачний словник української мови у трьох томах. Т.1. Укладачі В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : «Аконіт», 2001.
8. Подласый М. П. Педагогика : учеб. для студ. пед. учеб. заведений / М. П. Подласый. – М. : Владос, 2002. – 487 с.
9. Олексюк О. Музична педагогіка : навч. посіб. / О. Олексюк. – К. : КНУКіМ, 2006. – 188 с.
10. Эстетика: Учебное пособие / Под ред. проф. В. А. Лозового. – Сумы: Издательство «Университетская книга», 1999. – 302 с.

### References

1. Bekh I. D. (2003). *Vykhovannya osobystosti* [Personality's Upbringing] : [u 2 kn.] / I. D. Bekh. – K. : Lybid, 280 p. – Kn. 1 : Osobystisno oriyentovanyu pidkhid : [teoretyko-tekhnologichni zasady]. [in Ukrainian].

2. Bekh I. D. (2003). *Vykhovannya osobystosti* [Personality's Upbringing] : [u 2 kn.] / I. D. Bekh. – K. : Lybid, 344 p. – Kn. 2 : Osobystisno oriyentovanyu pidkhdid : [naukovo-praktychni zasady]. [in Ukrainian].
3. Ponomariova G. F. (2014). *Vykhovannya maybutn'oho pedahoha: teoriya i praktyka* [Education of the future teacher: theory and practice]. Kharkiv, Ranok, 547 p. [in Ukrainian].
4. Alfimov D. V. (2012). *Teoriya i metodyka vykhovannya lider's'kykh yakostey osobystosti u suchasniy zahal'noosvitniy shkoli* [The theory and methodology of upbringing of person's leadership qualities in the modern general school]. Doktor's thesis. Donetsk. [in Ukrainian].
5. Byelova Yu. Yu. (2004). *Formuvannya natsional'nykh tsinnostey u studentiv – maybutniy uchyteliv trudovoho navchannya v protsesi khudozhn'o-trudovoyi diyal'nosti* [Formation of national values among students – future teachers of labor education in the process of artistic and labor activities]. Kandidat's thesis. K. : Natsional'nyy pedahohichnyy universytet imeni M. P. Drahomanova, 20 p. [in Ukrainian].
6. Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny (2015). *Kontseptsiya natsionalno-patriotychnoho vykhovannya ditey i molodi: dodatok do nakazu vid 16.06.2015 roku no.641* [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://don.kievcity.gov.ua/files/2015/6/17/contsepciya.pdf>.
7. Novyy tлумachnyy slovnyk ukrayins'koyi movy u tr'okh tomakh. T.1 (2001). [New Dictionary of Ukrainian in three tomes. T.1]. K. : Akonit. [in Ukrainian].
8. Podlasy M. P. (2002). *Pedagogika: uchebnyk dlya studentov pedahohicheskikh uchebnykh zavedeniy* [Pedagogy: textbook for students of pedagogical educational institutions]. M. : Vlado, 487 p. [in Russian].
9. Oleksyuk O. (2006). *Muzychna pedahohika: navch. Posib.* [Musical pedagogy: textbook]. K.: Kyivskyy natsionalnyy universytet kultury i mystetstv, 188 p. [in Ukrainian].
10. *Jestetika: uchebnoe posobie* (1999). [Aesthetics: textbook]. Sumy: Universitetskaya kniga, 302 p. [in Russian].

#### **Шарата Н. Г. , Кедис О. Ю. Художественно-эстетическое воспитание студенческой молодежи Николаевского национального аграрного университета**

*В статье отражен опыт воспитательной деятельности в Николаевском национальном аграрном университете. Проанализированы труды ученых относительно понятия «воспитание». Определено понятие «художественно-эстетическое воспитание» как процесс приобретения художественных знаний и умений; средство личностного развития на основании выявления: творческих возможностей будущих специалистов, их профессиональных способностей, музыкальных, эстетических потребностей и интересов, которые основываются на историческом опыте своего народа, принятии поликультурного пространства, ценностном отношении к этнонациональной специфике. Выяснено, что высшее учебное заведение должно готовить эстетически компетентных студентов, способных ориентироваться на будущее и, в то же время, уважать, обогащать историко-культурное наследие своего народа.*

*Ключевые слова: воспитание, художественно-эстетическое воспитание, высшее учебное заведение, студенческая молодежь, планирование воспитательной работы.*

#### **Sharata N., Kedis O. Artistically-aesthetic education of student young people of the Mykolaiv national agrarian university**

*The article describes the experience of educational activities in the Mykolaiv National Agrarian University. The works of scientists which concerning the concept of «upbringing» are analyzed. The concept «artistic and aesthetic education» is defined as a process of acquiring artistic knowledge and skills; as means of personal development on the basis of revealing: creative possibilities of future specialists, their professional abilities, musical, aesthetic needs and interests. It is based on the people's historical experience, the acceptance of a multicultural space, the value attitude to ethnic national specifics. It has found out that the higher education institution must prepare aesthetically competent students, which are able to navigate the future and, at the same time, respect, enrich historical and cultural heritage of his nation. Today higher education institution designed to form a new generation of Ukrainian intelligentsia – competent, fully developed, creative and responsible for themselves and their actions, able to actively guide the further development of an independent Ukrainian state all acquired knowledge and skills. Mykolayiv National Agrarian University has always sought and seeks to use art to improve the cultural level of students develop their creative abilities and social activity. The purpose of education of students Mykolaiv National Agrarian University – to form fully and harmoniously developed, morally, culturally, professionally and socially competent person, capable to effectively exercise their rights and responsibilities and successfully carry out professional activities. In the new socio-economic conditions of urgent development of such a set of competencies that will provide young people the ability: to be responsible; make joint decisions; regulate conflicts through nonviolent- understand and accept different cultures, religions, languages and national traditions; have new technologies, understand the scope of their application and dissemination; to innovate; adapt to the modern world.*

*Keywords: education, artistically-aesthetic education, higher educational establishment, student young people, planning of educator work.*

Стаття надійшла до редколегії до 11.02.2018

УДК 371.212.2

**Світлана ШУЛЯК**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри інформаційної, бібліотечної та архівної справи,  
декан факультету менеджменту і бізнесу Відокремленого підрозділу  
«Миколаївська філія Київська національного університету культури і мистецтв»,  
м. Миколаїв, Україна  
e-mail: shulylak@ukr.net*

## **ТЕСТОВА ТЕОРІЯ ТА ТЕХНОЛОГІЯ В КОНТЕКСТІ ІСТОРИЧНОГО АНАЛІЗУ**

*У статті досліджено проблему зародження тестових методик і розповсюдження їх на вітчизняному просторі. Проведено аналіз історичного розвитку тестології, який засвідчує, що ця галузь набула широкого розповсюдження у США та розвинених західних країнах, де накопичено великий досвід щодо розробки і практичного застосування тестів у різних сферах діяльності. Зосереджено увагу на розвитку педагогічного тестування як методу педагогічної діагностики. Посилаючись на дослідження педагогів, зроблено відповідні висновки щодо питання підвищення потенціалу зовнішнього незалежного тестування як нової методики оцінювання знань.*

*Ключові слова: тестологія, тест, тестові методики, педагогічне тестування, зовнішнє незалежне тестування.*

Тести у розвинутих країнах стали важливою складовою життєдіяльності сучасного суспільства. Їх універсальність, широкий спектр застосування (у промисловості, спорті, медицині, психології, педагогіці, у системі професійного відбору), висока ступінь об'єктивності отриманих результатів сприяють зростанню інтересу до тестів як інструменту вимірювання.

Тестування вийшло далеко за межі системи освіти, але сьогодні Україна переживає тестовий бум саме в педагогіці. Приєднавшись до Болонської декларації, наша країна стала 44-м учасником Болонського процесу. Однак для того, щоб ця участь не була формальною, необхідно докорінно змінити ставлення до сфери освіти і до процесів, які в ній відбуваються. Інтеграція України у міжнародне співтовариство вимагає співставлення освітніх рівнів, а також узгодження принципів підготовки спеціалістів, оскільки саме рівень професійних знань фахівців є одним із основних показників, що визначають добробут населення. Тому першочерговим завданням сьогодні є запровадження сучасних технологій навчання і оцінювання.

Гостроту цієї проблеми зумовлено, з одного боку, появою приватних закладів освіти та можливістю навчання за кордоном, а з іншого – застарілістю наукових основ дидактики контролю, недосконалістю систем оцінювання освітніх досягнень тих, хто навчається. А як відомо, саме контроль результатів забезпечує зворотний зв'язок у процесі навчання.

Вибір засобів педагогічної діагностики базується на відповідних дидактичних принципах вимі-

рювання результатів навчання. Лише підготовлений відповідним чином комплекс завдань дає змогу з використанням певних діагностичних методів правильно оцінити рівень знань і вмінь суб'єктів навчання. Ось чому в педагогіці останнім часом виникла тенденція до використання кількісних методів педагогічного контролю. Серед засобів об'єктивного контролю найбільш науково обґрунтованим є метод тестування із залученням технічних засобів для сканування та обробки результатів.

Дослідження історії розвитку тестології знайшло відображення у роботах зарубіжних (В. С. Аванесова, А. Анастасі, Б. А. Ашаріна, В. М. Кадневського, А. Н. Майорова) та українських (І. Є. Булах, В. В. Божкової, М. Р. Мруга, І. Ю. Межуєвої, Д. Є. Швець та ін.) вчених. Ретроспективі розвитку педагогічного тестування присвячено значну кількість наукових робіт вітчизняних авторів, а саме: історію становлення та розвитку тестування як методу педагогічної діагностики досліджували І. З. Адамова, К. Л. Багрій, В. В. Божкова, Н. П. Мазур, І. М. Мілютіна, С. І. Мірошник, Н. М. Мирончук, Л. В. Фігурська; питання підвищення потенціалу зовнішнього незалежного тестування висвітлено у роботах: А. Ю. Анісімова, В. Є. Бахрушина, О. П. Ващук, М. М. Горбатенко – Хвастунової, Н. І. Лісової, О. В. Останкіної, Н. Д. Ремез, О. Ю. Жук та ін.

Мета статті – здійснити науковий аналіз проблеми зародження тестових методик і розповсюдження їх на вітчизняному просторі; дослідити історію розвитку педагогічного тестування як методу педагогічної діагностики.

Сучасний розвиток зарубіжної і вітчизняної тестології викликає закономірний інтерес до історії створення тестів і використання їх у широкій практиці.

Аналіз історичного розвитку тестології засвідчує, що ця галузь набула широкого розвитку у США та розвинених західних країнах, де накопичено великий досвід щодо розробки і практичного застосування тестів у різних сферах діяльності. У світову історію становлення і розвитку тестових методів увійшли імена багатьох західних вчених. Тестування (від англійського testing – випробування) вперше використав Дж. Фішер для перевірки рівня знань учнів за допомогою оригінальних спеціальних книг (scale books), які з'явилися ще в 1864 році у Великобританії. Теоретичні основи тестування було розроблено пізніше, у 1883 році, англійським психологом Ф. Гальтоном. У 1890 році в роботі американських психологів Дж. Кеттела і В. Маккеона «Розумові тести та виміри» вперше було введено термін «тест». Але засновником тестової діагностики у науковій літературі одностайно вважається Дж. Кеттел, який започаткував традицію досліджень інтелекту вступників до вищих навчальних закладів, яка зберігається в американських університетах і дотепер. На початку ХХ ст. у розробці тестів спостерігається розмежування психологічного та педагогічного напрямків. Розробка першого педагогічного тесту належить американському психологу Е. Торндайку. Саме з розвитком тестування у психології та педагогіці починають застосовуватися математичні методи. З цього моменту тестування розвивається у двох основних напрямках: створення та використання тестів інтелектуального розвитку; створення та використання педагогічних тестів, призначених для оцінки академічних знань і здібностей учнів.

Вагомий внесок у розвиток тестового методу зробили також німецькі вчені Е. Мейман, В. Штерн, Г. Еббінгауз, Г. Мюстенберг та інші.

Перші вітчизняні публікації про створення і застосування тестів з'явилися ще до Першої світової війни. Відомий російський вчений Г. Челпанов, вивчивши досвід західних вчених, зробив низку цінних спостережень, узагальнень і висновків щодо історії і розвитку перших тестових систем. У 1908 році в журналі «Русская школа» було утворено новий відділ «Експериментальна педагогіка», редактором якого був один з піонерів тестового руху в царській Росії А. Нечаєв [1].

У колишньому СРСР розвиток і використання діагностичних методів має свою історію. Період з початку 20-х до середини 30-х років визначається поширенням різних тестових методик і наукових

пошуків у даній галузі. Радянська школа, яка відроджувалася після революційних потрясінь, була відкрита практично усім відомим тоді у світі педагогічним новаціям. Серед цих новацій були і тести. В цей час тести користуються попитом на державному рівні, в першу чергу в системі професійного відбору. Продовжує свої дослідження логік, психолог і філософ Г. Челпанов, І. Шпільрейн працює в галузі прикладної психології (психології праці і психотехніки), Є. Гур'янов розробляє питання шкільних тестів і стандартів [9, 7]. М. Басов, М. Бернштейн, П. Блонський, С. Василейський У кінці 20-х – початку 30-х видають збірки «Тести: теорія і практика» [1]. Багато дослідників пов'язують початок вітчизняної практики застосування педагогічних тестів з 1925 роком, коли у Москві було утворено спеціальну комісію, яка розпочала розробку шкільних тестів та їх масове впровадження у 1926 році [9, 11].

Введення масового контролю знань школярів співпало за часом з періодом укріплення режиму особистої власті Сталіна, його прагненням напряму підкорити собі роботу Народних комітетів освіти. У зв'язку з тим, що більшість його політичних опонентів доброзичливо ставилися до педології та ідеї тестування, Сталін розгорнув боротьбу проти педагогів. Заборона педології, а разом з нею і тестування, стало одним з перших проявів ідеологічного тиску на небажані науки, наукові напрямки і окремих вчених. У другій половині 30-х років тестові дослідження було згорнуто. Відома постанова ЦК ВКП(б) 1936 року «Про педологічні викривлення у системі наркомпросів» засудила практику використання тестів. Тести інтелекту (їх тоді частіше називали тестами розумової обдарованості) разом з педологією були віднесені до розряду «шкідливих». Категоричне та загальномасштабне засудження педології як псевдонауки супроводжувалося відкиданням позитивних досягнень радянських педагогів і психологів у галузі оцінки знань і вмінь учнів, які в цілому творчо розвивали педагогіку та психологію. У системі освіти перестали застосовувати не тільки тести інтелекту, але й шкільної успішності. Було припинено і психотехнічні дослідження, а відповідно, практично перестали використовувати тести у системі професійного відбору [9, 7]. Суб'єктивізм у політиці, а після і в педагогіці, перешкодив розвитку будь-якого об'єктивного метода контролю, оскільки в останньому вбачалася загроза існуванню командно-адміністративної системи. Тому проблема тестування в педагогічній і психологічній літературі протягом тривалого часу ігнорувалася, а припинення всіх досліджень, пов'язаних з розробкою та використанням тестів, стало суттєвою

перешкодою на шляху подальшого розвитку психодіагностики і дидактодіагностики. Отже, протягом приблизно двадцяти років в СРСР проблема діагностичних методик навіть не поставала.

Відродження тестів і розвиток тестології як наукового напрямку у нашій країні пов'язано з впровадженням у навчальний процес електронно-обчислювальної техніки і тими змінами у суспільстві, які отримали назву «відлига». Велике значення мав і той факт, що зарубіжна тестологія постійно розвивалася, а використання тестів у деяких країнах Заходу набуло майже всеосяжного характеру. Наприкінці 50-х років і у наступні два десятиліття в СРСР були опубліковані деякі перекладні роботи зарубіжних авторів з проблем тестології, епізодично з'являлися журнальні публікації вітчизняних дослідників. У 60-х роках спостерігається певний прогрес у розвитку методів тестування, коли тестування як метод вимірювання знань почали використовувати у військових училищах Міністерства оборони, Міністерства внутрішніх справ та інших спеціалізованих закладах. Цей період відзначається також активізацією досліджень у галузі програмованого навчання [5, 138].

У 70-х роках застійні явища у теоретичній розробці проблеми тестування були віддзеркаленням суспільно-політичної ситуації цього періоду. У СРСР багато говорилося про шкідливість і буржуазність тестів, про неприпустимість використання їх у педагогічній науці і практиці. Типові аргументи опонентів тестового методу зводилися, у загальному вигляді, до наступних тверджень:

- тести використовуються у капіталістичних країнах, де з їхньою допомогою вирішуються питання расової і класової дискримінації;
- використання тестів принижує гідність особистості, особливо у тих випадках, коли отримані бали нижче середнього рівня;
- ніякі методи вимірювання не в змозі замінити викладача і його особистий досвід;
- в педагогіці не може бути точної одиниці вимірювання, тому сам тестовий метод є неточним [1, 98].

Ці твердження вже давно спростовані практикою. Аналіз становища справ з тестовим контролем в СРСР і інших країнах довів: багато країн випередили нас за масштабами практичної роботи, за фінансуванням наукових досліджень, за кількістю публікацій, за підготовкою наукових кадрів, за рівнем і якістю розвитку теорії тестів. Найбільш розвинуті у тестовому відношенні країни – Нідерланди, США, Англія, Японія, Данія, Франція, Ізраїль, Фінляндія, Канада, Австралія та інші. Це країни з високим рівнем життя населення. Тут зв'язок опосередкований наступною послідовніс-

тю: використання тестів сприяє якості освіти; якість освіти пов'язана з якістю управління; якісне управління створює передумови для підвищення якості життя населення.

За часів перебудови в СРСР інтерес до тестів помітно зріс, але ситуація не покращилася, а в деякому відношенні навіть погіршилася. Удавана простота створення тестів у поєднанні з кон'юнктурними інтересами породили велику кількість неякісних тестів, які дискредитували цей перспективний метод наукової організації самоконтролю і об'єктивного педагогічного контролю знань. Тестування ставало свого роду модою, особливо у престижних школах, де тести застосовувалися замість вступних і випускних іспитів. Частково це відбувалося через те, що найбільш розповсюдженим і визнаним у світі методом об'єктивної оцінки знань вважався саме тест.

У ХХІ століття наша країна увійшла з ідеєю впровадження в практику освіти єдиного державного оцінювання якості знань школярів. Важливим кроком у цьому напрямку було розпочате у 1993–1994 роках проведення тестування на випускних іспитах у середніх школах, результати яких зараховувалися як складова частина вступних іспитів до вищих навчальних закладів України.

Впродовж останніх років у нашій державі проводиться широкомасштабний експеримент із впровадження зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників загальноосвітніх навчальних закладів як однієї із складових системи підвищення якості освіти. В 2008 році Міністерство освіти і науки України реалізувало програму повного переходу на нові умови вступу до вищих навчальних закладів України за результатами зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) знань випускників шкіл. Організацію розроблення тестових завдань, створення банку тестів, стандартизацію тестових завдань було покладено на Український центр оцінювання якості освіти, спеціалісти якого останніми роками накопичили певний досвід цієї роботи [13]. Програма діяльності зовнішнього незалежного оцінювання свідчить про пряме відношення до Болонського процесу, де існують дієві кроки до більш прозорої і чесною системи відбору вступників до вищих навчальних закладів [6]. Варто зазначити важливі особливості цього процесу, по-перше, це об'єктивна оцінка знань випускників шкіл, оскільки, така форма оцінювання дає рівний шанс тим, хто розраховує на себе, свої знання; по-друге, прихильники зовнішнього незалежного тестування переконані, що нова методика оцінювання знань сприятиме підвищенню престижу вищої школи. О. Ю. Жук розглядає ЗНО як інструмент боротьби

з корупційною складовою на етапі відбору випускників середньої школи для вступу до вишів. На думку дослідника, ЗНО є своєрідним соціальним проектом, здатним сприяти ефективному розвитку громадянського суспільства [7].

Отже, можна констатувати, що розпочався новий етап впровадження тестування у нашій державі. Відбувається процес відродження вітчизняної тестології і тестової культури. Доволі широке застосування тестів в системі освіти, психоло-

гії, медицині, при професійному відборі, свідчить про те, що тестові технології в Україні стають обов'язковим атрибутом сучасної діагностики. Загальнонаціональна перевірка успішності навчання, рівня засвоєння змісту освіти – найважливіше завдання на сьогодні. Таке усвідомлення породжує значну кількість кроків щодо втілення стратегії модернізації сфери освіти, що становить значний дослідницький інтерес, вартий подальшого дослідження.

### Список використаних джерел

1. Аванесов В.С. Проблема психологических тестов / В.С.Аванесов // Вопросы психологии. – 1978. – № 5. – С.97-107.
2. Адамова І. Тестування як форма контролю та діагностики знань студентів / І. Адамова, К. Багрій // Витоки педагогічної майстерності. – 2012. – Вип. 9 – С.3-6.
3. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб.: Питер, 2001. – 688 с.
4. Божкова В.В. Тестування як форма контролю знань: переваги та недоліки / В.В. Божкова, Л.Ю. Сагер // Сучасні проблеми вищої освіти України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору: матеріали науково-методичної конференції, м. Суми, 6-7 жовтня 2010р. / За ред. О.В. Прокопенко. – Суми: СумДУ, 2010. – С. 113-115.
5. Булах І.Є. Створюємо якісний тест : навчальний посібник / І.Є.Булах, М.Р.Мруга. – К. : Майстер-клас, 2006. – 160 с.
6. Ващук О. П. Виміри зовнішнього незалежного оцінювання: гарантія якості знань чи перешкода успіху [Електронний ресурс] / О.П. Ващук – Режим доступу:[http://fm.ndu.edu.ua/wb/media//yu-koval/EA-2015\\_Tezy1.pdf](http://fm.ndu.edu.ua/wb/media//yu-koval/EA-2015_Tezy1.pdf) – Назва з екрана.
7. Жук Ю.О. Зовнішнє незалежне оцінювання як соціальна програма [Електронний ресурс] / Ю.О. Жук – Режим доступу: [http://fm.ndu.edu.ua/wb/media//yu-koval/EA-2015\\_Tezy1.pdf](http://fm.ndu.edu.ua/wb/media//yu-koval/EA-2015_Tezy1.pdf) – Назва з екрана.
8. Кадневский В. М. Тестовая культура как феномен цивилизации // Образование: исследовано в мире [Электронный ресурс] / В. М. Кадневский. – Режим доступа:<http://www.oim.ru>. – Назва з екрана.
9. Кадневский В.М. История тестов: Монография / А. М. Кадневский. – М.: Народное образование, 2004. – 464 с.
10. Мазур Н. Тестування як складова моніторингового дослідження навчальних досягнень учнів [Електронний ресурс] / Н. Мазур – Режим доступу :[http://www.kspu.kr.ua/ua/ntmd/konferentsiy/2-mizhnarodna-internet-konferentsiyatestuvannya\\_yak\\_skladova\\_monitoringovogo\\_doslidzhennya\\_navchalnih\\_dosyaghen\\_uchniv](http://www.kspu.kr.ua/ua/ntmd/konferentsiy/2-mizhnarodna-internet-konferentsiyatestuvannya_yak_skladova_monitoringovogo_doslidzhennya_navchalnih_dosyaghen_uchniv) – Назва з екрана.
11. Межуєва І.Ю. Тестування як форма контролю знань, умінь та навичок. Переваги і недоліки // Молодий вчений. – 2017. – № 9 (49) вересень. – С.394-397.
12. Милютіна І.М. Тестування як ефективний метод перевірки професійної компетентності студентів [Електронний ресурс] / І.М.Милютіна – Режим доступу:[http://ru.osvita.ua/school/lessons\\_summary/15024/](http://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/15024/) – Назва з екрана.
13. Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні [Електронний ресурс] : Указ Президента України від 20.03.2008 № 244 / Верховна Рада України. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/244/2008> – Назва з екрана.
14. Фігурська Л. В. Становлення та розвиток тестування як методу педагогічної діагностики [Електронний ресурс] / Л. В. Фігурська // Народна освіта. – 2009. – Випуск № 1(7).–Режим доступу:<http://www.www.narodna-osvita.kiev.ua/vypysku/7/statti/6figyrska.htm>. – Назва з екрана.
15. Швець Д.Є. Тестування як ефективна форма контролю та підвищення якості знань // Гуманітарний вісник ЗДІА. – 2010. – Вип. 41. – С.169-177.
16. Якимець Н. Тестування як метод оцінювання знань, умінь, навичок студентів / Н. Якимець, Н. Мирончук // Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном : збірник наукових праць / за заг. ред. д.п.н., проф. С. С. Вітвицької, к.п.н., доц. Н. М. Мирончук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 160-162.

### References

1. Avanesov V.S. (1978). *Problema psikhologicheskikh testov* [The problem of psychological tests]. Questions of psychology. № 5. 97-107 [in Russian].
2. Adamova I. (2012). *Testuvannya yak forma kontrolyu ta diahnostryky znan' studentiv* [Testing as a form of control and diagnosis of students' knowledge]. Origins of pedagogical skill. Vol. 9. 3-6 [in Ukrainian].
3. Anastazi A. (2001). *Psikhologicheskoe testirovaniye* [Psychological Testing]. SPb.: Piter, 688 [in Russian].
4. Bozhkova V. V. (2010). *Testuvannya yak forma kontrolyu znan': perevahy ta nedoliky* [Testing as a form of knowledge control: advantages and disadvantages]. Modern problems of higher education of Ukraine in the context of integration into the European educational space. Sumy: Sumy State University, 113-115 [in Ukrainian].
5. Bulakh I. Ye. (2006). *Stvoryuyemo yakisnyy test* [We create a qualitative test]. Manual. K.: Master class, 160 [in Russian].
6. Vashchuk O. P. *Vymiry zovnishn'oho nezalezhnoho otsinyuvannya: harantiya yakosti znan' chy pereshkoda uspikhu* [Measures of external independent evaluation: a guarantee of quality of knowledge or an obstacle to success]. *Offlain*. Retrieved from: [http://fm.ndu.edu.ua/wb/media//yu-koval/EA-2015\\_Tezy1.pdf](http://fm.ndu.edu.ua/wb/media//yu-koval/EA-2015_Tezy1.pdf). [in Ukrainian].
7. Zhuk Yu. O. *Zovnishnye nezalezhne otsinyuvannya yak sotsial'na prohrama* [External independent evaluation as a social program]. *Offlain*. Retrieved from: [http://fm.ndu.edu.ua/wb/media//yu-koval/EA-2015\\_Tezy1.pdf](http://fm.ndu.edu.ua/wb/media//yu-koval/EA-2015_Tezy1.pdf). [in Ukrainian].
8. Kadnevskiy V. M. *Testovaya kul'tura kak fenomen tsyvylyzatsyy* [Test culture as a phenomenon of civilization]. Education: Investigated in the world. *Offlain*. Retrieved from: <http://www.oim.ru>. – Title from the screen [in Russian].
9. Kadnevskiy V. M. (2004). *Ystoryya testov* [Test History]. Monograph. M.: Public Education, 464 p. [in Russian].

10. Mazur N. *Testuvannya yak skladova monitorynhovoho doslidzhennya navchal'nykh dosyaghen' uchniv* [Testing as a component of monitoring study of students' achievements]. *Offlain*. Retrieved from: [http://www.kspu.kr.ua/ua/ntmd/konferentsiy/2-mizhnarodna-internet-konferentsiyatestuvannya\\_yak\\_skladova\\_monitoringovogo\\_doslidzhennya\\_navchalnix\\_dosyaghen\\_uchniv](http://www.kspu.kr.ua/ua/ntmd/konferentsiy/2-mizhnarodna-internet-konferentsiyatestuvannya_yak_skladova_monitoringovogo_doslidzhennya_navchalnix_dosyaghen_uchniv). [in Ukrainian].
11. Mezhuieva I. Yu. (2017). *Testuvannya yak forma kontrolyu znan', umin' ta navychok. Perevahy i nedoliky* [Testing as a form of control of knowledge, skills and abilities. Advantages and disadvantages]. *Young scientist*. 9 (49). September.394-397 [in Ukrainian].
12. Miliutina I. M. *Testuvannya yak efektyvnyy metod perevirky profesynoyi kompetentnosti studentiv* [Testing as an effective method for checking the professional competence of students]. *Offlain*. Retrieved from: [http://ru.osvita.ua/school/lessons\\_summary/15024/](http://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/15024/) [in Ukrainian].
13. *Pro dodatkovy zakhody shchodo pidvyshchennya yakosti osvity v Ukrayini* [On additional measures to improve the quality of education in Ukraine]. Decree of the President of Ukraine dated 20.03.2008 № 244. Verkhovna Rada of Ukraine. *Offlain*. Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/244/2008>. [in Ukrainian].
14. Fihurska L. V. (2009). *Stanovlennya ta rozvytok testuvannya yak metodu pedahohichnoyi diahnozyky* [Formation and development of testing as a method of pedagogical diagnostics]. *Offlain*. National education. Vol. 1 (7). Retrieved from: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/7/statti/6figyrska.htm>. [in Ukrainian].
15. Shvets D. Ye. (2010). *Testuvannya yak efektyvna forma kontrolyu ta pidvyshchennya yakosti znan'* [Testing as an effective form of control and improvement of the quality of knowledge]. *Humanitarian Bulletin ZDIA*. Vol. 41. 169-177. [in Ukrainian].
16. Yakymets N. (2014). *Testuvannya yak metod otsynuyuvannya znan', umin', navychok studentiv* [Testing as a method for assessing the knowledge, skills and abilities of students]. *Modernization of Higher Education in Ukraine and Abroad: a Collection of Scientific Papers*. Zhytomyr: ZhSU named after. I.Franko Publ., 160-162 [in Ukrainian]

### **Шуляк С. А. Тестовая теория и технология в контексте исторического анализа**

*В статье исследована проблема зарождения тестовых методик. Проведен анализ исторического развития тестологии, который показывает, что эта отрасль получила широкое распространение в США и развитых западных странах, где накоплен большой опыт по разработке и практическому применению тестов в различных сферах деятельности. Сосредоточено внимание на развитии педагогического тестирования как метода педагогической диагностики. Ссылаясь на исследования педагогов, сделаны соответствующие выводы относительно вопроса повышения потенциала внешнего независимого тестирования как новой методики оценивания знаний.*

*Ключевые слова: тестология, тест, тестовые методики, педагогическое тестирование, внешнее независимое тестирование.*

### **Shuliak S. Test theory and technology in the context of historical analysis**

*Tests in developed countries have become an important component of the life of modern society. Their universalism, a wide range of applications (in industry, sports, medicine, psychology, pedagogy, in the system of professional selection), a high degree of objectivity of the obtained results contribute to the growth of interest in tests as a tool of measurement.*

*Testing went far beyond the education system, but today Ukraine is experiencing a test boom in pedagogy in particular. The choice of means of pedagogical diagnostics is based on the corresponding didactic principles of measuring learning outcomes. Only a complex set of tasks prepared in a proper way and using the certain diagnostic methods allow of correct assessing the level of knowledge and skills of subjects of study. That is why in pedagogy recently there have been a tendency to use quantitative methods of pedagogical control. Among the means of objective control, the most scientifically grounded method is testing with the involvement of technical means for scanning and processing the results.*

*In the 21st century, our country came up with the idea of introducing the unified state assessment of the quality of students' knowledge into the practice of education. An important step in this direction was the launch of testing at the final examinations in secondary schools, the results of which were counted as part of the entrance exams to higher education institutions in Ukraine. In recent years, a large-scale experiment has been conducted in our country to implement an external independent assessment of educational achievements of graduates of secondary schools as one of the components of the system for improving the quality of education.*

*Thus, we can state that a new stage of testing implementation in our country has begun. There is a process of revival of domestic testology and test culture.*

*Key words: testology, test, testing methods, pedagogical testing, external independent assessment.*

Стаття надійшла до редколегії 11.02.2018

УДК 378.03

## ЮАНЬ КАЙ

*аспірант кафедри теорії та методики музичної освіти,  
хорового співу і диригування Національного педагогічного університету  
імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна  
e-mail: yankai2017@ukr.net*

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ СТАБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

*Стаття присвячена визначенню та обґрунтуванню педагогічних умов формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики. Зроблено аналіз та узагальнено основні визначення та сутнісний аналіз поняття «педагогічні умови» в психолого-педагогічній та методичній літературі. Окреслено та теоретично обґрунтовано педагогічні умови, що забезпечують ефективність формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки.*

*Ключові слова:* вчитель музики, виконавська стабільність, педагогічні умови, фахова підготовка.

Модернізація мистецької освіти в умовах нинішньої трансформації суспільства передбачає внесення певних змін у процес навчання майбутніх учителів музики з метою досягнення більш високого рівня їх фахової підготовки. Державні вимогами до підготовки вчителя музики розкрито у кваліфікаційній характеристиці, у якій мова йде про те, що: випускник, який отримав кваліфікацію вчителя музики, знає основні напрями та перспективи розвитку освіти, педагогічної науки, психологію, основи загальнотеоретичних дисциплін, методику викладання предмета, виховну роботу, засоби навчання та їхні дидактичні можливості. Безпосереднє здійснення завдань музичної освіти й виховання залежить від учителя, рівня та якості його кваліфікації. Сьогодні актуалізується проблема посилення виховного впливу педагогічного процесу вищих освітніх закладів освіти як основи удосконалення фахової підготовки. В науково-методичній літературі поняттю «педагогічні умови» присвячено чимало досліджень. Науково обґрунтовано, що саме педагогічні умови є певними факторами, що сприяють якості і ефективності удосконалення навчального процесу у вищій школі.

У тлумачному словнику української мови умова визначається як «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [5, 632]. У філософії умову розглядають як відношення речі стосовно тих чинників, завдяки яким вона виникає й існує. Інакше кажучи, за своєю сутністю – це середовище, обставини, можливість виконання, існування та розвиток чогось іншого.

Аналіз наукових досліджень у визначенні педагогічних умов щодо більш ефективної підготовки майбутніх фахівців дає підстави розглядати педагогічні умови як: сукупність об'єктивних мо-

жливостей змісту навчання, методів, організаційних форм, що забезпечують успішність реалізації освітньої мети [10], єдність свідомості і діяльності, відповідно до якого діяльність людини зумовлює формування свідомості, всіх психологічних якостей особистості, які в свою чергу спрямовують і регулюють практичну діяльність людини [9], сукупність чинників, компонентів, необхідних і достатніх для виникнення, функціонування та зміни певної педагогічної системи” [2], сутність керованості у педагогічному аспекті та у доцільності організації навчально-виховного процесу, сукупність заходів, які забезпечують найбільш сприятливе середовище для ефективного функціонування методичної системи [8].

У контексті обраного дослідження під педагогічними умовами ми розуміємо сукупність факторів, які забезпечують продуктивність протікання навчального процесу, отримання адекватного поставленій меті результату, розвитку відповідних якостей і властивостей особистості та розв'язанню основних суперечностей проблеми. На нашу думку, педагогічні умови – це система, яка забезпечує ефективність навчального процесу (стосовно нашого дослідження – ефективність запропонованої методики) та сприяє формуванню виконавської стабільності студентів, майбутніх учителів музики. Зазначимо, що доцільність педагогічних умов, що впливають на ефективність процесу формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики, обґрунтовується положенням педагогічної науки про те, що для формування їх необхідно створювати для особистості такі ситуації, в яких означений феномен міг би виявлятися і закріплюватися.

Метою цієї статті є визначення та обґрунтування педагогічних умов формування виконавської



стабільності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки.

Про складний характер музично-педагогічної діяльності вчителя музики в загальноосвітній школі наголошували О. Гольденвейзер, Н. Ветлугіна, О. Критська, Б. Теплов та ін. Фахова підготовка вчителя музики в сучасному суспільстві знайшла відображення в роботах Е. Абдулліна, Ю. Алієва, О. Апраксіної, Л. Арчажникової, Л. Безбородової, І. Коваленко, А. Козир, С. Мартиненко, В. Орлова, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, Г. Ципіна, В. Шульгіної, О. Щолокової тощо. Найбільш фундаментально досліджувала діяльність вчителя музики Л. Арчажнікова, яка доводить, що підготовка пов'язана з вивченням різноманітного комплексу спеціальних дисциплін, які передбачають свою методику викладання: навчання гри на інструменті, диригування, сольний спів, роботу з хором тощо [1]. Професія вчителя музичного мистецтва, наголошують педагоги-музиканти, за своєю сутністю є творчою і ґрунтується на діалектичній взаємодії творчості та художнього пізнання. Слушною є думка Г. Падалки про те, що вчитель музики мусить бути митцем, який мислить як педагог, і педагогом, який відчуває, як митець [6]. Крім того, своєї специфіки набуває художня інтерпретація вчителя – виконавця. Вона полягає в тому, що він стає посередником між композитором (письменником, поетом) і дітьми. Йому необхідно якомога яскравіше розкрити художній образ твору і довести їх до дітей. Саме особливості дитячого сприймання (емоційність, образність і, в той же час, дифузність, цілісність) вимагають від вчителя-виконавця підкресленого виразного виконання, спрямованого на осмислення ідейного змісту твору, особливостей його художньої мови. Саме тому актуальності набуває проблема вдосконалення процесу підготовки майбутніх учителів музики до виконавської діяльності, оскільки вона є найвагомішою складовою музично-педагогічної діяльності. Досконале володіння виконавською діяльністю забезпечує досягнення необхідних результатів у процесі передачі слухачам емоційно-образного змісту творів.

Аналіз науково-методичної літератури з питань розвитку виконавської діяльності майбутнього вчителя музики дозволив дійти висновку, що більшість авторів дотримуються принципу єдності художнього і технічного. Доробки українських науковців з означеної проблеми впродовж останніх десятиліть проводились у декількох напрямках. Першу групу складають дослідження, що пов'язані з вивченням історичного аспекту становлення теорії і методики гри на музичних інструментах на теренах України (В. Апатський, М. Дави-

дов, Ж. Дедусенко, Н. Гуральник, З. Йовенко, Н. Зімогляд, О. Кононова, Н. Кашкадамова, Л. Мазепа, В. Сирятський, О. Снегірьов, Ж. Хурсіна, Л. Шевченко); до другого напряму належать праці, в яких узагальнюється педагогічний досвід видатних педагогів, представників різних регіонів України (О. Дагілайська, В. Козлов, Т. Кравченко, О. Криштальський, Г. Курковський, Д. Житомирський, Ю. Некрасов, О. Слепцова, Л. Садова, Н. Смоляга, Л. Проців, Б. Рейнгбалд та ін.); третій – складають методичні та дисертаційні дослідження, пов'язані з вивченням і розробкою сучасних форм навчання в галузі виконавської підготовки майбутніх учителів музики (І. Аксельруд, Т. Воробкевич, О. Гумінська, Л. Гусейнова, І. Дмитрик, П. Косенко, М. Мойсеєва, О. Скларов, Т.Рощина, О. Хлебнікова, В. Шульгіна та ін.).

Вчитель музики в школі – це вокаліст, інструменталіст, концертмейстер, диригент, теоретик тощо. Тому його професійна підготовка залежить від цілісної музично-педагогічної освіти, що розглядається як єдиний процес музично-виконавських, музично-теоретичних, психолого-педагогічних знань, умінь та навичок. Для успішної підготовки фахівців цієї галузі необхідно готувати висококваліфікованого не тільки педагога, а і досвідченого виконавця. Проте не завжди студент, майбутній вчитель музики, готовий психологічно до виконавської діяльності. В умовах емоційного стресу, незвичних психологічних ситуаціях, під час концертних виступів студент може розгубитись і не показати в своєму публічному виконанні всього того, що було досягнуто в процесі підготовки. Тому край необхідно навчити студента сконцентруватися, проявити певні професійно-особистісні якості (емоційну стійкість, впевненість в себе тощо) і показати рівень виконання не нижче підготовленого. В цьому аспекті викладачі вищої школи з мистецьких дисциплін повинні формувати у студентів певні властивості, здатності до успішної публічної виконавської діяльності, яку ми розуміємо як виконавську стабільність. В нашому дослідженні ми пропонуємо визначити виконавську стабільність як сформовану інтегральну властивість особистості, що сприяє реалізації не нижче досягнутого в процесі підготовки виконавського рівня в емоційних (змінних) умовах.

Для досягнення поставленої мети нами були запропоновані та обґрунтовані педагогічні умови, що сприяють формуванню означеного феномену.

*Першою педагогічною умовою* формування виконавської стабільності ми визначили наявність позитивної мотивації студентів до виконавської діяльності. В науковій літературі дослідниками

доводиться, що від рівня мотивації залежить продуктивність будь якої діяльності. Педагоги з високим рівнем сформованості мотивації впевнено беруть на себе відповідальність, приймають рішення у нестандартних ситуаціях, наполегливо йдуть до своєї мети, переконані у ефективності своєї діяльності. Підготовку студентів до виконавської діяльності необхідно здійснювати з опорою на мотиви, які будуть виступати в якості рушійної сили. Це буде спонукати студентів до бажання оволодіти фаховими знаннями, вміннями, навичками та викликає потребу в формуванні певних професійно-особистісних якостей, що дозволять йому стати успішним виконавцем.

*Другою педагогічною умовою* формування виконавською стабільністю майбутніх учителів музики ми вважаємо етапність педагогічного процесу. Навчальні завдання мають тенденцію к постійному ускладненню, тобто навчальні завдання с перспективної зони розвитку поступово переходять до завдань ближньої зони за рахунок збагачення зони актуального розвитку та опанування новими знаннями, вміннями та навичками концертних та публічних виступів.

Відомо, що специфіка навчального процесу підготовки майбутніх учителів музики включає різні види організаційних форм навчання: це індивідуальні, колективні, дрібногрупові форми навчання, що розширює можливості підготовки студентів до виконавської діяльності. Тому використання індивідуально-диференційного підходу в організації музично-виконавської діяльності майбутніх вчителів музики підводить до визначення наступної *третьої педагогічної умови* формування виконавської стабільності – варіативність введення організаційних форм виконавської діяльності в процес навчання. Індивідуальна форма навчання, яка є традиційною в системі музичної освіти і використовується як головна при підготовці майбутніх учителів музики до виконавської діяльності, більш диференційовано враховує індивідуальні здібності, певні професійно-особистісні якості, риси характеру, певний темперамент, що звісно не може не відбиватися на виконавській діяльності загалом та виконавській стабільності зокрема. Використання різних форм в їх варіативному комбінуванні з орієнтацією на поступове ускладнення й диференціацію навчальних завдань, дозволяє студентів критично оцінювати та коректувати власну виконавську діяльність, що сприяє формуванню такої складної особистої властивості як виконавська стабільність.

Відомо, що після закінчення навчального закладу у молодих фахівців спостерігається певний розрив між наявністю теоретичних знань та прак-

тичних навичок. Якщо розглянути, наприклад, хормейстерську виконавську діяльність майбутнього вчителя музики, то очевидним є неповноцінність придбаних виконавських навичок, тому що розвиток мануальної диригентської техніки в класних умовах, де відсутній хоровий колектив, не може сприяти повноцінної підготовки до публічного виконавського виступу в якості диригента. Тому постає необхідність приблизити роботу в класі до реальної виконавської діяльності та визначити *четверту педагогічну умову* – актуалізація набутих музично-теоретичних знань, вмінь та навичок в виконавській діяльності майбутнього вчителя музики.

Виконавська діяльність, публічні виступи вимагають особливої емоційної гнучкості, що визначається в умінні керувати своїми емоціями в складних емоціогенних ситуаціях, швидкої реакції, вміння регулювати свій внутрішній стан, тобто формування навика саморегуляції, емоційної стійкості. *П'ятою педагогічною умовою* ми вважаємо використання тренінгів, спрямованих на формування у студентів виконавської стабільності. За визначенням І. Вачкова [3] тренінг – це специфічна форма дресирування, тренування, форма активного навчання, метод створення умов для саморозкриття особистості. Використання тренінгів дозволяють моделювати ситуацію під час публічного виступу, тим самим формувати навички поведінки у незвичних (емоціогенних) умовах. Ефективним методом оволодіння навичками та вміннями емоційної саморегуляції є аутогенне тренування. Поняття “аутогенне тренування” розуміють як систему прийомів свідомої психічної регуляції людини. Воно може реалізовуватися за допомогою технічних, зокрема, й автоматичних приладів (тренажерів уваги, пам'яті, уяви, волі тощо), а також завдяки зусиллям волі та інтелекту особи. Аутогенне тренування застосовують з метою виявлення й використання психофізіологічних і психічних резервів окремого індивіда в його продуктивній праці та творчій діяльності [4,33]. У процесі аутогенного тренування виникає стан релаксації, тобто пасивної концентрації на конкретних відчуттях, які супроводжувалися почуттям глибокого спокою, зняттям напруги та хвилювання. У цьому стані дуже добре реалізовувати форми самонавіювання, спрямовані на регуляцію різних станів та фізіологічних функцій організму. Під час вправ аутогенного тренування ми мали можливість працювати над формуванням емоційних та вольових якостей, вмінням регулювати свій емоційний стан. Основна мета аутогенного тренування – це розвиток емоційної сфери, артистизму, вольових якостей, підвищення працездатності і

творчого потенціалу майбутнього учителя музики. Межі витривалості нервової системи існують, і при цьому далеко не кожен вчитель музики знає власні можливості, особливо ті, що стосуються дозування психічних навантажень, уміння правильно оцінювати сили – як фізичну, так і емоційну. Метою використання тренінгів є усвідомлення причин виникнення негативних емоцій (роздратованість, неспроможність поставити мету та досягти її, невпевненість у своїх знаннях та вміннях, психологічна напруга, яка проявляється у фізичній скутості, хвилюванні, яке визначалося тремтінням рук та ніг, слабким володінням голосовим апаратом тощо). Успішної виконавської діяльності неможливо досягти без відповідної підготовки яка полягала у виробленні контролю над своїм емоційним станом що стало одним з основних завдань аутотренінгу.

Близьким до використання аутотренінгів ми вважаємо введення також психолого-педагогічних тренінгів, які дають змогу активізувати процес навчання. Психолого-педагогічний тренінг є елементом технології фахового становлення майбутнього вчителя, орієнтований на те, щоб допомогти майбутнім учителям мистецьких дисциплін у їхньому фаховому становленні як майбутніх педагогів та виконавців. Метою психолого-педагогічного тренінгу було допомогти утвердити власне професійне “Я” студентів, виробити свій стиль виконавської діяльності, проявити творчі якості, доказати, що кожен студент є унікальною

особистістю і має власні внутрішні джерела особистісних перетворень та саморозвитку.

Не менш важливою ми вважаємо наступну, *шосту педагогічну умову*: поєднання педагогічної вимогливості із педагогічною підтримкою оцінювальної і виконавської діяльності студентів мистецького напрямку, майбутніх учителів музики. Маємо на увазі створення викладачами вищої школи сприятливого психологічного клімату на уроках інструментальної, вокальної та диригентської підготовки майбутніх фахівців. Важлива доброзичлива педагогічна підтримка з боку викладачів на індивідуальних заняттях з основного інструменту, вокалу, диригування, на репетиціях хорového колективу, де майбутні вчителі музики працюють над програмами, які потім представляють на публічних виступах (заліках, екзаменах, концертах). Разом з тим повинна бути педагогічна вимогливість, відсутність авторитаризму, психологічного тиску на студентів з боку викладачів. Ця педагогічна умова допомагає встановити довірливі відносини між студентом і викладачем, сприяє виробленню у студентів вміння адекватного самооцінювання результатів власної виконавської діяльності, впевненості у власних силах, що не може не вбитися на формуванні виконавської стабільності студентів.

Визначені педагогічні умови формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки є взаємозалежними і взаємопов'язаними та на нашу думку сприяють високому рівню сформованості означеного феномену.

### Список використаних джерел

1. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
2. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
3. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехника: Учеб. пособ. – М.: Ось, 2003. – 223 с.
4. Гончаренко С.І. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Новий тлумачний словник української мови: у 4-т. – К.: Аконті, 1999. – 910 с.
6. Падалка Г.М. Учитель, музика, діти. – К.: Муз. Україна. 1982. – 144 с.
7. Петров Н.Н. Аутогенная тренировка для вас (практическое пособие). – М.: Центр психологии та психотерапии, 1990. – 31 с.
8. Ростовський О.Я. Актуальні проблеми удосконалення дидактичної моделі професійної підготовки вчителя / Проблеми формування сучасного вчителя у вищій педагогічній школі. Шляхи підвищення пізнавальної активності студентів педагогічного навчального закладу. Наук.-метод. посіб. – Тернопіль: Навчальна книга, Богдан, 2001. – С. 3-9.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720с.
10. Федорова О. Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического и производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1970. – 301 с.

### References

1. Archezhnikova L.G. Professia – uchitel muziky: – M.: Prosveschenie, 1984. – 111 p.
2. Babansky Yu.K. Izbrannyye pedagogicheskie trudy. M.: Pegagika, 1989. –560 p.
3. Vachkov I.V. Osnovy tehnologii gruppobogo treninga. Psyhotehnika: Uchebn. posob. M.: Os', 2003. – 223 p.
4. Goncharenko S.I. Ukrainsky pedadogochny slovnyk. – K.: Lybed, 1997. – 376 p.
5. Novy tлумachny slovnyk ukrainskoi movy: u 4-t. – K.: Akonit, 1999. – 910 p.
6. Padalka G.M. Uchitel, myzika, dity. – K.: Muz. Ukraina. 1982. – 144 p.
7. Petrov N.N. Autogennaya trenirovka dlya vas (prakticheskoe posobie). – M.: Tsetntr psygologii ta psyhoterapii, 1990. – 31 p.
8. Rostovsky O.Ya. Aktualni problem udoskonalennya dudaktychnoi modeli profesiynoi pidgotovki vchytelya / Problemy formuvannya suchasnoho vchytelya u vyschy pedagogochnyi shkoli. Shlyahy pidvyschennya piznavalnoi aktyvnosti studentiv pedagogichnogo navchalnogo zakladu. Nauk.-metod.posib. – Ternopil: Navchalna kniga, Bogdan, 2001. – p. 3-9.

9. Rubinshtein S.L. *Osnovy obschey psichologii*. – SPb.: Piter Kom, 1999. – 720p.
10. Fedorov O.F. *nekotorye voprosy aktivatsii uchashchiesya v protsesse teoreticheskogo i proizvodstvennogo obucheniya*. – M.: Vysshaya shkola, 1970. – 301p.

**Юань Кай. Педагогические условия формирования исполнительской стабильности будущих учителей музыки**

*Статья посвящена определению педагогических условий формирования исполнительской стабильности будущих учителей музыки. Проанализированы и обобщены основные определения и значения понятия «педагогические условия» в психолого-педагогической и методической литературе. Теоретически обоснованы педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования исполнительской стабильности будущих учителей музыки в процессе профессиональной подготовки.*

*Ключевые слова: учитель музыки, исполнительская стабильность, педагогические условия, профессиональная подготовка.*

**Yuan Kai. Pedagogical conditions on formation of performance stability of future teachers of arts**

*The article is devoted to the determination and the grounding of pedagogical conditions for formation of performance stability of future teachers of arts. The analysis is carried out as well the main definitions and the essence analysis of definition “pedagogical conditions” in psychological and pedagogical, methodological literature is summarized.*

*Within the context of the selected research, the term “pedagogical conditions” is understood as the complex of factors which ensure the productive flow of education process, the achievement of task-oriented adequate result across the set target, the development of respective qualities and characteristics of individual and the solution of the main discrepancies of the problem. Pedagogical conditions are defined as the certain system which provides the efficiency of educational process and promotes the formation of performance stability of students, future teachers of arts.*

*In the relation to the defined subject of research, the teachers of high institution in arts disciplines should form the specified qualities and characteristics, the ability to both successful pedagogical and performance activity. The article provides the author’s definition of performance stability of future teacher of arts as follows: the formed integral characteristic of individual which facilitate implementation that is not below than the achievements during the process of preparation of performance under the emotiogenic (variable) conditions.*

*In this article the pedagogical conditions that ensure the efficiency of formation of performance stability of future teachers of arts during professional training have been outlined and theoretically grounded. To achieve the set goal the following pedagogical conditions are proposed and grounded: the ability of student’ positive motivation for performance activity, the stage-by-stage approach of pedagogical process, updating of gained musical and theoretical knowledge, skills and abilities within the performance activity of future teachers of arts, the variation in the introduction of organization forms to the performance activity during the training process, the usage of auto-training, psychological and pedagogical trainings, the combination of pedagogical demands and pedagogical support within estimating and performance activity of students of arts.*

*Key words: teacher of arts, учитель музыки, professional training, performance stability, pedagogical conditions.*

Стаття надійшла до редколегії 10.02.2018

УДК 378.134(78)

**Лариса ЯРОШЕВСЬКА**

*доктор філософії в галузі освіти,  
викладач кафедри музичного мистецтва  
Миколаївського національного університету  
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна  
e-mail: yarosh702@ukr.net*

**ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ  
ЯК СКЛАДОВА ГРОМАДСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
КАФЕДРИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

*У статті висвітлена проблема патріотичного виховання особистості майбутнього вчителя в процесі професійної освіти на спеціальності «Музичне мистецтво». Патріотичне відродження, що відбувається в сучасній Україні, значно активізує увагу суспільства до проблеми гармонійної, цілісної, творчої, духовно розвиненої, толерантної, національно свідомої особистості. З огляду на це використання музичного мистецтва, зокрема українського, в патріотичному вихованні майбутнього вчителя стає найбільш перспективним, необхідним й актуальним, яке відображає історію, культуру, традиції рідного краю та забезпечує можливості духовного самовдосконалення особистості, формування її інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності суспільства. Підготовка вчителів музичного мистецтва є важливим аспектом виховання підростаючого покоління, адже саме ця категорія вчителів буде працювати в загальноосвітніх школах і виховувати молодь на краях світових та національних традиціях.*

*Ключові слова: патріотичне виховання, кафедра музичного мистецтва, громадська діяльність, виховні заходи, національна самосвідомість, толерантність.*

На сучасному етапі розвитку України вища освіта має забезпечити фундаментальну наукову, загальнокультурну і практичну підготовку фахівців, які визначатимуть темпи і рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного прогресу. Вона покликана сприяти формуванню інтелектуального потенціалу нації, всебічного розвитку особистості як найвищої цінності суспільства, стати могутнім фактором розвитку духовної культури українського народу.

Умови розвитку нашого суспільства сьогодні, його демократичні перетворення, економічні, наукові реформи зумовлюють необхідність посилення ролі вищої освіти як динамічної системи, яка здійснює безпосередній вплив на розвиток високоосвіченої, творчої, національно свідомої та патріотично налаштованої особистості.

Актуальність дослідження проблеми патріотичного виховання студентської молоді визначається низкою обставин – соціальною ситуацією, що склалася нині в нашій країні, перетвореннями в суспільному, політичному, економічному житті, переоцінці цінностей у свідомості людей. Патріотичне виховання майбутніх вчителів музичного мистецтва спрямоване на забезпечення цілісності, соборності України, що є серцевиною української національної ідеї.

Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді, ставить мету формувати громадянина-патріота України, готового самовіддано будувати її як суверенну, незалежну, демократичну,

правову, соціальну державу; забезпечувати її національну безпеку; знати свої права та обов'язки, цивілізовано відстоювати їх; сприяти єднанню українського народу, громадянському миру і згоді в суспільстві. Виховання громадянина-патріота, високоморальної, творчої, ініціативної, національно свідомої особистості та відродження духовності у суспільстві – є сьогодні необхідним етапом у майбутнє України.

Виховання всебічно розвинутої особистості вимагає наповнення всіх ланок навчально-виховного процесу змістом, який би відображав історію, мистецтво, культуру, природу рідного краю та забезпечував можливості постійного духовного самовдосконалення особистості, формування її інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності суспільства. Саме, кафедра музичного мистецтва факультету педагогіки та психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського сприяє формуванню патріотичної позиції студентської молоді, заснованої на соціально значимій, історично забарвленій діяльності. У змісті патріотичного виховання кафедри передбачено надання широких можливостей для пізнання своєї історії, традицій, звичаїв, мови, культури, формування власної національної гідності засобами музичного мистецтва, зокрема національного.

Вивчення та аналіз проблеми патріотичного виховання молоді постійно знаходяться в полі зору вчених, педагогів, психологів, музикознавців. Загальнопедагогічні аспекти підготовки майбутнього

вчителя досліджували О. Антонова, О. Дубасенюк, Р. Гуревич, І. Зязюн, Н. Кічук, О. Куцевол. Інноваційні підходи до організації виховної роботи у педагогічному університеті вивчали О. Акімова, О. Коберник, В. Сорочинська, В. Шахов та ін. Ціннісні мотиви формування громадянсько-патріотичної культури молоді аспектно висвітлено у працях О. Безкоровайної, М. Сметанського, Г. Тарасенко, Г. Шевченко, І. Шоробури та ін. Серед сучасних дослідників, які працюють над питанням патріотичного виховання та громадянських якостей особистості – І. Бех, П. Вербицька, П. Ігнатенко, А. Погрібний, В. Поплужний, Ю. Руденко, К. Чорна, О. Шестопалюк та ін. В останні десятиліття виконано низку дисертаційних досліджень з проблем патріотичного виховання.

Видатні українські філософи-мислителі Г. Сковорода, Т. Шевченко, П. Юркевич, К. Ушинський, І. Франко, О. Духнович, Я. Чепіга у своїх творах визначне місце відводили патріотизму українського народу, а саме: любові до Батьківщини, до рідної мови, до свого народу, повазі до історичного минулого, формуванню національної свідомості.

Висунута В. О. Сухомлинським ідея формування людини, її світогляду найяскравіше проявляється у процесі патріотичного виховання, яке, на думку педагога, є саме тією сферою духовного життя, що проникає в усе, що пізнає, робить, до чого прагне, що любить і ненавидить людина [4, 29].

Вища школа на сучасному етапі розвитку суспільства покликана віддати пріоритети вихованню патріотизму як складнику світогляду студента та його ставленню до рідної країни, інших народів, національних святинь, посиленню любові до мови, почуттю відповідальності за незалежність держави, збереженню матеріальних і духовних цінностей. Особливо це стосується майбутнього вчителя, який у своїй професійній діяльності буде здійснювати патріотичне виховання школярів. Тому, у сучасній вищій освіті актуалізується потреба у вихованні патріотизму майбутніх учителів як почуття і як базової якості особистості на основі нових підходів і шляхів його реалізації. Для успішного розв'язання цієї проблеми ефективним буде створення патріотично спрямованого освітньо-виховного середовища національного університету.

Вирішення проблеми патріотичного виховання студентської молоді набуває особливої уваги, оскільки процес національного відродження нерозривно пов'язаний із становленням та розбудовою вищої освіти, яка виступає провідним фактором прилучення молоді до мистецтва, історії, любові до рідної мови. Саме тут, зокрема, на кафедрі музичного мистецтва закладаються основи світогляду майбутнього вчителя, формується власна національна гідність, толерантність, прищеплюється любов до Батьківщини, повага до свого народу, його культури і традицій.

Сучасні тенденції розвитку українського суспільства обумовлені змінами в багатьох сферах суспільного життя, трансформацією системи цінностей і пріоритетів. Важливою метою соціального розвитку нашої країни є формування громадянського суспільства та побудова правової демократичної держави, зумовленою необхідністю посилення ролі вищих навчальних закладів як динамічної системи, яка здійснює безпосередній вплив на розвиток високоосвіченої, творчої, національно свідомої та патріотично налаштованої особистості. Головною запорукою становлення демократичної держави є передусім виховання в студентській молоді чіткої громадянської позиції, толерантності у вирішенні будь-яких конфліктних ситуацій, з високим рівнем національно-патріотичних, моральних, духовних якостей та соціальної активності.

Розвиток демократичної держави та становлення громадянського суспільства в Україні вимагають адекватних змін у роботі ВНЗ. Сьогодні українська освіта переживає складні та відповідальні часи, пов'язані з інтеграцією у світовий та європейський освітній простір. Така трансформація супроводжується суттєвим оновленням педагогічної теорії й практики, відбувається зміна освітньої парадигми, пропонується інший зміст, підходи, педагогічний менталітет, удосконалюються форми й методи навчання та виховання.

Розбудова незалежної Української держави неможлива без оновленої національної освіти, розробки прогресивних технологій, гуманізації, диференціації та інтеграції навчання засобами патріотичного виховання студентської молоді.

Одним з найбільш ефективних шляхів формування патріотизму як цінності є створення інтерактивного освітнього середовища, де студенти могли б проявляти себе як громадяни і патріоти, гармонійно проходити рівні само ідентифікації, акумулюючи цінність патріотизму. Кафедра музичного мистецтва факультету педагогіки та психології МНУ імені В. О. Сухомлинського створює таке середовище, яке формуватиме патріотичну позицію молоді, засноване на соціально значимій, історично забарвленій діяльності, що ініціюється студентами, які є її учасниками, організаторами і пропагандистами, в рамках якої здійснюються пошукові експедиції, патріотично направлені акції, робота з ветеранами університету. Результати такої патріотично направленої діяльності показують, що у майбутніх вчителів музичного мистецтва формується патріотизм громадянсько-гуманістичного типу, який, долучаючись до їх системи ціннісних орієнтацій, виявляється в усвідомленій професійній підготовці і особистісній зацікавленості в майбутній діяльності.

Формування патріотичної вихованості майбутніх вчителів музичного мистецтва можливе за комплексного підходу до організації освітнього

простору як інтерактивного середовища, сформованого довкола національно-патріотичної ідеї. Таке середовище є комплексом сприятливих умов, стимулюючих мотивацію до патріотично направленої діяльності студентів, які одночасно є її учасниками, ініціаторами, організаторами і пропагандистами, будується на принципах активності, зацікавленості, добровільності. І тоді діяльність, направлена на формування патріотизму, набуває не стихійного, а свідомого характеру.

Кафедра музичного мистецтва пріоритетними напрямками навчання й виховання вважає саме такі, які перш за все направлені на формування громадян, що люблять свою країну, народ, мають людську гідність, національну самосвідомість, гуманістичну моральність. Виховати таких людей можна за умови розвитку сучасної національної системи виховання та навчання, яка ґрунтується на ідеях української історії, багатій культурі, звичаях і традиціях народу, глибокому знанні рідної мови, української пісні, поваги до національних цінностей. Визначений зміст патріотичного виховання кафедри реалізується у ході проведення та участі у виховних заходах до Дня міста, Дня захисника України, Дня Соборності України, Дня Героїв Небесної Сотні, Дня української писемності та мови, Дня визволення України від німецько-фашистських загарбників, різноманітних тематичних виховних годин, концертів національно-патріотичного спрямування, конкурсу «Червона калина», зустрічі з колишніми студентами – учасниками бойових дій у зоні АТО. Невід'ємною складовою національно-патріотичного виховання кафедри музичного мистецтва є участь студентів у різноманітних конференціях, круглих столах, спрямованих на формування патріотичних якостей та активної громадської позиції молоді – «П'яті Всеукраїнські Ольжичеві читання». Студенти з великим бажанням, ентузіазмом та особистими пропозиціями ставляться до цих заходів. Такі форми виховної роботи дійсно поглиблюють у молоді патріотичні почуття, формують чітко виражену патріотичну позицію та стиль поведінки. Активна взаємодія всіх учасників навчального та виховного процесу дозволяє сформувати у студента-патріота демократичність, толерантність, уміння спілкуватися з іншими людьми, відстоювати власні ідеї, думки і прислухатися до людей, критично мислити, приймати продумані рішення.

Формування і розвиток особистості відбувається в різноманітних видах діяльності кафедри музичного мистецтва, тому формування патріотизму як невід'ємної частини соціально-моральної спрямованості майбутнього вчителя здійснюється в процесі активної діяльності молоді, яка організовується викладачами із використанням різних методів, засобів і форм навчально-виховної роботи.

Наші студенти - майбутнє держави, від їхнього духовного і фізичного розвитку, знань, умінь

залежатиме, якою буде Україна завтра. Кожен з нас, хто причетний до виховання, повинен весь час пам'ятати, що, виховуючи й навчаючи студентську молодь, ми готуємо їх до майбутнього внаслідок засвоєння змісту суспільного життя: культури, моралі, праці, наукових і правових знань, національних традицій і звичаїв. Тому необхідним є залучення майбутніх вчителів музичного мистецтва до різних форм творчої та суспільно корисної діяльності, зокрема: пізнавальної, трудової, художньо-естетичної, спортивної, краєзнавчої, культурної та екологічної.

Актуальність проблеми патріотичного виховання підкреслює духовна криза, яка стала буденним атрибутом сучасного суспільства. Становлення нового глобального інформаційного простору, зміна форм соціальної комунікації, зміщення морально-етичних орієнтирів актуалізують необхідність всебічного обґрунтування нової парадигми патріотичного виховання як процесу формування людини [6, 77].

Новий підхід заснований на розумінні патріотизму як складного соціокультурного явища, що пронизує основні сторони життєдіяльності, як суспільства, так і окремої особистості. Оновлене розуміння патріотизму відображає і включає нові тенденції сучасної соціокультурної реальності та передбачає глибоке переосмислення його теоретичних основ. Оновлений патріотизм може стати одним із факторів консолідації та розвитку суспільства, подолання багатьох негативних явищ сьогодення.

В сучасному суспільстві патріотичне виховання молоді набуває особливо важливого значення з декількох причин: зростає рівень інформованості (дезінформованості) молодого покоління, процеси демократизації та поява багатопартійної системи створюють певні труднощі в розумінні молоддю сутності патріотизму. Тому виникає необхідність здійснення патріотичного виховання молоді на якісно новому рівні, що сприятиме виробленню у молодого покоління вірного розуміння патріотизму, власної позиції з даного питання. Викладач кафедри музичного мистецтва на своїх заняттях повинен ненав'язливо засобами мистецтва розвинути високі почуття в людині; саме він відповідальний за те, щоб у майбутніх вчителів поєдналися такі риси свідомого громадянина України, як моральність, духовність, відповідальність, прагнення до самореалізації. Формування патріотичної свідомості майбутнього вчителя музичного мистецтва буде ефективним, якщо здійснюватиметься педагогічна підтримка саморозвитку його особистості, створюватимуться умови для розвинення його професійного і особистісного досвіду, можливості самостійних творчих рішень, що стають виразом особистісно визначеного змісту діяльності кафедри музичного мистецтва.

**Список використаних джерел**

1. Анікіна Т.О. Патріотичне виховання майбутніх учителів музики засобами художнього краєзнавства: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.О. Анікіна; АПН України; Інститут педагогіки. – К., 1993. – 19с.
2. Афанасьєв А. Проблема формування ідеалів патріотичного виховання та ціннісних орієнтацій студентів на сучасному етапі / А. Афанасьєв, Н. Ішук // Рідна школа. – 2009. – № 12. – С. 18-21.
3. Бех І. Д. Національна ідея в становленні громадянина-патріота України / І. Бех, К.Чорна. Київ. – 2014. – 48 с.
4. Кіндрат В.К. Патріотизм В.О. Сухомлинського / В.К. Кіндрат // Зб. матеріалів III Всеукраїнських пед. чит. Василь Сухомлинський і сучасність. – Вип. 3. – Умань, 1996. – С. 29-31.
5. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української держави // Педагогічна газета. – 2000. – № 6 (72), червень. – 6 с.
6. Кульчицький В.Й. Філософсько-світоглядні передумови розвитку патріотичного виховання в Україні (історичний аспект) / В.Й. Кульчицький // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія педагогіка і соціальна робота. – 2013. – № 30. – С.76-78.
7. Шестопалюк О.В. Громадянське виховання майбутніх учителів: теоретичні і методичні елементи: Монографія. – Вінниця: Видавництво «Консоль», 2008. – 260 с.

**References**

1. Anikina T.O. Patriotychne vykhovannia maibutnix uchyteliv muzyky zasobamy khudozhnoho kraieznnavstva: avtoref. dys. kand. ped. nauk: 13.00.01 / T.O. Anikina; APN Ukrainy; Instytut pedahohiky. – K., 1993. – 19s.
2. Afanasiev A. Problema formuvannia idealiv patriotychnoho vykhovannia ta tsinnisnykh orientatsii studentiv na suchasnomu etapi / A. Afanasiev, N. Ishchuk // Ridna shkola. – 2009. – № 12. – S. 18-21.
3. Bekh I. D. Natsionalna ideia v stanovlenni hromadianyna-patriota Ukrainy / I. Bekh, K.Chorna. Kyiv. – 2014. – 48 s.
4. Kindrat V.K. Patriotyzm V.O. Sukhomlynskooho / V.K. Kindrat // Zb. materialiv III Vseukrainskykh ped. chyt. Vasyl Sukhomlynskyi i suchasnist. – Vyp. 3. – Uman, 1996. – S. 29-31.
5. Kontsepsiia hromadianskoho vykhovannia osobystosti v umovakh rozvytku ukrainskoi derzhavy // Pedahohichna hazeta. – 2000. – № 6 (72), cherven. – 6 s.
6. Kulchytskyi V.I. Filosofska-svitohliadni peredumovy rozvytku patriotychnoho vykhovannia v Ukraini (istorychnyi aspekt) / V.I. Kulchytskyi // Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnogo universytetu. Seriya pedagogika i sotsialna robota. – 2013. – № 30. – S.76-78.
7. Shestopaliuk O.V. Hromadianske vykhovannia maibutnix uchyteliv: teoretychni i metodychni elementy: Monohrafiia. – Vinnytsia: Vydavnytstvo «Konsol», 2008. – 260 s.

**Ярошевская Л. В. Патриотическое воспитание студенческой молодежи как составляющая общественной деятельности кафедры музыкального искусства**

*В статье освещена проблема патриотического воспитания личности будущего учителя в процессе профессионального обучения на специальности «Музыкальное искусство». Патриотическое возрождение современной Украины, значительно активизирует внимание общества к проблеме гармонической, целостной, творческой, духовно развитой, толерантной, национально сознательной личности. Использование музыкального искусства, а именно – украинского, в патриотическом воспитании будущего учителя становится перспективным, необходимым и актуальным, которое отображает историю, культуру, традиции родного края и обеспечивает возможность духовного усовершенствования личности, формирование ее интеллектуального и культурного потенциала как высшей ценности общества. Подготовка учителей музыкального искусства является важным аспектом воспитания молодого поколения, так как именно эта категория учителей будет работать в общеобразовательных школах и воспитывать молодежь в лучших мировых и национальных традициях.*

*Ключевые слова: патриотическое воспитание, кафедра музыкального искусства, общественная деятельность, воспитательные мероприятия, национальное самосознание, толерантность.*

**Yaroshevska L. Patriotic education of student young as a composition of public activity of the musical art faculty**

*The article proves the problem of patriotic education of the future teacher in the process of professional training in the specialty «Musical art». The patriotic revival of modern Ukraine, greatly intensifies the attention of society to the problem of a harmonious, holistic, creative, spiritually developed, tolerant, nationally conscious personality. The use of musical art, Ukrainian, in the patriotic education of the future teacher becomes perspective, necessary and relevant, which reflects the history, culture, traditions of the native land and provides opportunities for the spiritual improvement of the individual, the formation of its intellectual and cultural potential as the highest value of society. The training of teachers of musical art is an important aspect of educating the younger generation, since this category of teachers will work in general education schools and educate young people in the best world and national traditions. The article proves the relevance of the issue of patriotic work of the university, valuable attitude of the individual to society and the state. The successful solution of tasks of musical – aesthetical and artistic – creative development of children in a secondary school directly depends on the level of professional mastership, erudition and culture of the Music teacher. Under conditions of building a new society the problem of training of a creative, professionally competent teacher's personality, able to new search and discoveries, based on the effective development of their musical skills, becomes especially urgent. Forming and development of people's skills are impossible without the skills of many generations mentioned in the cultural heritage. A musical aptitude means the combination of skills which gives the opportunity of successful realizations of musical activities. It is the skill of «based on music» world perception. Such life perception is always connected with people's special skills.*

*Keywords: patriotic education, chair of musical art, public activity, educational activities, national consciousness, tolerance.*

Стаття надійшла до редколегії 02.02.2018



# РЕЦЕНЗІЇ

**Анатолій СИТЧЕНКО**

*доктор педагогічних наук, професор,  
заслужений діяч науки і техніки України,  
проректор із науково-педагогічної роботи  
Миколаївського національного університету  
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна*

## УРОКИ ІВАНА ФРАНКА

**Рец. на кн.:** Микитюк В. Педагогічні концепти Івана Франка (теорія та методика навчання літератури) : монографія / Володимир Микитюк. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2017. – 408 с.

*Нам здається., що поки наша освіта і література не станеться наскрізь інтернаціональною по своєму змісту і методу, поти у нас не буде національної освіти і літератури...*

*Іван Франко*

В історії української культури є потужні поста-ті, чий духовний відсвіт і в новітні часи має непере-хідне значення не лише як «уроки минулого», а й виразний орієнтир у майбутнє. Особливо, коли це відбувається на зламі ціннісних стереотипів і в епо-ху становлення інноваційної свідомості. Так скла-лося, що в умовах вікової бездержавності в суспіль-стві визначилися провідні особистості, які зреалізу-вали свої націєтворчі ідеї переважно у мистецтві, а також науці та освіті, тобто у книжках, отже, як і народ, – у слові. Звертаючись у пошуках „правди і добра” до таких людей, частіше зустрічаєшся з мит-цями, які у своїй творчості пропонують власні мо-делі дійсності та концепти її перетворення.

До таких діячів належить Іван Франко, духов-на спадщина якого, звісно ж, далеко не обмежу-ється художньою творчістю, представленою всіма літературними родами, й виводить його на висо-кий рівень мислителя-патріота, просвітителя-громадянина, вченого і педагога європейського рівня, друкований доробок якого складає більше півсотні томів!

Фаховий інтерес викликають насамперед йо-го педагогічні погляди, актуальні в умовах євро-пейського виміру, Нової української школи та в царині літературної освіти, якій Франко надавав „першорядного значення” у справі формування особистості. У цьому зв’язку звертає на себе увагу монографія Володимира Микитюка „Педагогічні концепти Івана Франка (теорія та методика на-вчання літератури)”, нещодавно видана в одному з відомих у світі центрів франкознавства – Львові.

Автор детально аналізує педагогічно-методичні дискурси Івана Франка та характеризує його дидактичні парадигми, спираючись передусім на художні твори, наукові статті та інші публікації, переконуючи в доцільності залучення педагогіч-них постулатів Каменяра „до сучасної практики навчання літератури” і розвитку сучасного методи-чного інструментарію (с. 43). Особливий інтерес на порі оновлення української школи викликають Франкові ідеї стосовно розробки літературних на-вчальних програм і книг, а також методичних посі-бників, в яких поглиблюється методологія і мето-дика аналізу художнього твору в школі.

Важливою умовою системного аналізу твор-чої спадщини Івана Франка в монографії виступає періодизація дослідницького процесу, створена у контексті національних культурних надбань і в „напрямку загальнолюдських цінностей” (с. 50). Зважаючи на історичний характер суспільного розвитку та еволюцію світогляду митця, на гене-тичний та функціональний аспекти оцінки його художніх творів та наукових і публіцистичних матеріалів, запропонована періодизація служить ефективним інструментом франкознавства, дає змогу скласти міцний предметний фундамент визначених методичних концептів і „...по-сучас-ному осмислити та зробити позитивною педаго-гічну методологію мислителя” (с. 41).

У вступній частині монографії послідовно і пе-реконливо розкриваються актуальність дослід-ження, його об’єкт і предмет, мета і завдання, назва-ні й охарактеризовані найпомітніші франкознавчі

праці вітчизняних та зарубіжних літературознавців і педагогів: від О. Огоновського до, як б сказав, О. Вишневського, що охоплює ціле століття й досі не сходять зі шкільної теми!

Унікальність педагогічних поглядів Івана Франка, як помітно з монографії, полягає в тому, що вони є продуктом його особистої шкільної, гімназійної та університетської освіти, лектури в „тривіальній” та „нормальній” школі, педагогічних спостережень і впливів учителів (с. 9). Реалізувати ж себе в практичній педагогічній діяльності в нього не було тоді можливості (як колись і в Г. Сковороди), тому педагогічні ідеї значною мірою втілювалися у „белетристиці про школу”, як вважав його університетський професор О. Огоновський, та в організації навколо себе молоді генерації українських письменників (с. 13).

В. Микитюк слушно відносить до значних педагогічних здобутків І. Франка його педагогічні статті та висловлювання, зібрані О. Дзевєрїним (1960 р.): йдеться про 55 статей та уривків, 19 із яких перекладені ним із польської та німецької мов. Видання й сьогодні, підкреслює автор монографії, „...залишається хай не повним, але найбільш доступним джерелом” (с. 19), тому надзвичайно цінним, вважаємо, для історика методичної науки і шкільної практики. В. Микитюк неодноразово підкреслює, що основні твори І. Франка – художні й наукові, публіцистичні та інші, не тільки власне педагогічні праці, – відкриті для широкого загалу зацікавлених читачів і дослідників. Втішними, зокрема, для фахівців є зауваги В. Микитюка щодо новітніх тематичних напрацювань О. Вишневського, М. Стельмаховича, В. Погребенника, С. Пультера та ін., й добре, що наводяться оцінки інших авторів, твори яких, на жаль, анахронічні, „... базовані на компіляції розглянутих повище праць советських франкознавців піввікової давнини” (с. 38), тому погоджуємося, що сучасному досліднику важливо звільнитися від ідеологічного чинника радянського минулого.

Значне зацікавлення викликає інтерпретація педагогічного курикуляму І. Франка, який у широкому розумінні за визначенням можна сприймати як програму розгортання педагогічного потенціалу митця та, у вузькому, як методологію розробки і вдосконалення навчальних програм з української літератури, що, як справедливо зазначає В. Микитюк, актуально у Болонському освітньому просторі. У цьому активно допоможуть чітко визначені в монографії програмні методичні положення Івана Франка стосовно пріоритетів літературної освіти: навчити мисленню („мізком рушити”), привчити до самоосвіти, критичного засвоєння знань, досягти партнерської взаємодії вчителя й учнів, єдності навчання і виховання, якості особистісної комунікації з літературними текстами, проникнути в таїну художнього твору.

Неоціненне для розуміння, як б сказав, сутності літературного аналізу, є, за виразом автора, „методична матриця” пізнання твору, яку визначив Іван Франко, накреслюючи шлях проникнення в текст: „Далі забажаєш пізнати внутрішню структуру, так сказати, механіку твору, потім складники, з яких його скомпоновано, немов його хімію...”. Так, саме з пізнання структури тексту починається власне аналіз художнього твору, й закінчується він оцінюванням „самих основних ідей”, осмисленням форми, зокрема мови твору, що приводить врешті до „студювання життя” і витворення власного погляду на образ „живих людських взаємин”, що „дозволить здобути свій емоційний досвід та відчутти насолоду спілкування з текстом” (с. 74-75). Одна із заслуг автора монографії полягає в тому, що він звернув нашу увагу на цей механізм пізнання літературного твору. Знаючи структуру тексту, можемо розробити відповідну структуру емоційно-розумових дій читачів-учнів і виробляти в них таким чином літературознавчі вміння. А це вже – методика навчання аналізу твору, й літературознавчі знання поряд із психолого-педагогічними складають концептуальну основу побудови відповідної навчальної моделі. Хіба б І. Франко заперечував проти цього?

Автор монографії пояснює, що для „Івана Франка у вивченні белетристики визначальною була своя думка, власний інтелектуальний та емоційний досвід пізнання тексту, вільний від академічного педантизму і шаблону, своя суб’єктивна оцінка літературного явища замість готових конструкцій „компендіумів” історії літератури” (с. 75). Це правильно, однак те, що підходить для дослідника белетристики, не влаштовує вчителя літератури, який має справу з учнями, які лише повторюють змодельований педагогом певний шлях пізнання конкретного твору. Тому цінною є своя думка учня про твір, проте йому варто збагнути й думку Іншого, зокрема авторський задум. Отже, в цитованому реченні слово „замість” замінив би на „поряд” або „всупереч”, залежно від змісту „своїї” оцінки.

На прикладі входження письменника в таїну предметної дидактики виникає уявлення, що кожен, хто сприймає художню літературу серцем і думкою й усвідомлює шлях цього сприйняття та специфіку мистецтва слова, здатен відкрити собі й іншим основи пізнання твору, тобто окреслити й методичні засади навчання літератури. Це дійсно так, але різним людям потрібен різний час, щоб самотужки дійти „до якоїсь відповіді” в методичному сенсі. Комуś для цього треба 10 років, комуś – більше або менше. Однак існує фахова наука, спеціальне опанування якої набагато скоротить цей шлях для вчителя літератури, який не лише емпіричним шляхом, а й спираючись на дидактичну теорію, досягне професійного успіху.

Недарма Т. Бугайко підкреслювала необхідність спеціальної, методичної підготовки вчителя літератури, що, власне, є складовою мети запровадження в закладі вищої освіти курсу методики навчання української літератури.

Прикметно, що й сам І. Франко сумлінно вчився у Песталоцці дидактичної науки, свідомо прийшовши „від філантропізму до прагматизму”, як стверджує В. Микитюк.

Звичайно, короткий курс методики не обмежує фахову підготовку майбутнього вчителя. Цікавими, зокрема, є роздуми В. Микитюка про етапи й умови „росту майбутнього дидакта”, зосередження, наприклад, уваги на таких складових, як домінуючі риси його характеру, педагогічні впливи, бібліотека та співацький хор, – усе те, що сприяє комунікації й лідерству, мисленню та діяльності, творчості й незалежності, що справляє формуючий вплив на особистість загалом, а у випадку з Франком забезпечило „образне і понятійне світосприйняття” (с. 62), вихід на світові позиції науки і мистецтва.

У монографії цікаво спостерігати, як кожна нова думка логічно випливає з попередньої: відправною точкою в дослідженні помітна згадувана вже періодизація історії вивчення „педагогічної концептосфери” Івана Франка, далі, звісно, йдеться про його педагогічний „курукулюм”, своєрідне кредо письменника-педагога, потім – проблемно-тематичні дискурси, пов’язані з системним баченням освіти з її основними суб’єктами руху та художнім образом, культурологічним осмисленням та моральною оцінкою. Однак найцікавіше попереду, в другому розділі, де охарактеризовано „Франкові дидактичні парадигми: школа – навчання – вчитель” стосовно концепції підручника, „шкільної лектури”, „менторських стратегій”, розвитку освітніх систем, а також окреме слово про Тараса Шевченка.

Детальніше хотілося б зупинитися на перспективі новочасних шкільних систем із погляду І. Франка (п. п 1.3). Маючи на увазі життєвий приклад Каменяря, спираючись на досвід спілкування з його художніми творами тощо, переконуєшся, як цей письменник найбільше цінував у людині розум, що набагато сильніший за фізичні якості, бо дає змогу володіти іншими людьми. Пригадаймо хоча б, як кволий Бенедьо Синиця керував велетнями-братами Бесарабами, зумів збурияти цілий Борислав. Отож, гасло: „Сила є – розуму не треба!” зовсім не для Франка. Тому, зокрема, він завжди й рішуче виступав проти фізичного покарання учнів, будучи прихильником філантропічних виховних ідей Г. Песталоцці. І сьогодні, як зазначає В. Микитюк, актуальними є Франкові гуманістичні ідеї навчання і виховання: застосування наочності, перехід від конкретного до абстрактного, активність навчання, поєднання

розумової та фізичної праці, гімнастика, педагогічна відповідальність, врахування вікових та індивідуальних особливостей школярів тощо (с. 85), характерні для філантропічної течії в педагогіці.

Актуальною є підкреслена вченим думка Франка про те, що успіх освітньої справи значною мірою залежить від діяльності держави, а теза про суспільне покликання нової освіти звучить в унісон з концепцією новочасної української школи. Неперехідне значення для Каменяря мало положення Песталоцці щодо навчання і виховання як основного засобу перебудови суспільства на розумних і справедливих засадах (с. 90), що його жоден український уряд, як скрушно зазначає В. Микитюк, так і не втілював у життя.

Автор монографії спонукає до неоднозначних роздумів стосовно поглядів Франка на роль сім’ї й матері у вихованні дитини і того, як ці ідеї втілюватимуть, наприклад, прихильники одностатевих шлюбів; детермінізму буття і свідомості й того, як це сприймають прихильники „обстаєв”; емоційно-логічного проникнення вглиб тексту й наголосу на тому, що „головне – знати зміст твору”; значення головної думки твору і відкритості його для різних інтерпретацій; автобіографічних мотивів Франкових творів і нетотожності їх персонажів з особою письменника тощо.

Завдяки монографічному матеріалу, який пропонує В. Микитюк, має відбутися окрема фахова розмова навколо концепції підручника з української літератури, з методики навчання української літератури, про морально-естетичне виховання учнів на прикладі життя і діяльності письменника та героїв його творів, про національно-патріотичне виховання школярів силою мистецтва слова, про особливості та взаємозв’язок літературної освіти в загальноосвітній та вищій школі тощо. У цій розмові орієнтирами мають бути три уроки Івана Франка, сформульовані в монографії так: „...1) окцидентальна ментальність є запорукою збереження національної окремішності України; 2) західна ідентичність сформована також і нашими матеріальними та духовними здобутками; 3) університетська ліберальна освіта є найефективнішим засобом модернізації нації та джерелом залучення до психологічного і ціннісного концепту Європи” (с. 348).

Педагогічні ідеї Івана Франка мають виразне філософсько-культурологічне спрямування, здійснюють національний та державницький вплив на формування громадянської свідомості, органічно вписуються у контекст Нової української школи з її ціннісними орієнтирами, гуманістичним характером і компетентнісним підходом до освіти й розвитку особистості. Детальніше розглянути ці питання допоможе монографія Володимира Микитюка „Педагогічні концепти Івана Франка (теорія і методика навчання літератури)”.

Рецензія надійшла до редколегії 08.02.2018

*Наукове видання*

# **НАУКОВИЙ ВІСНИК**

**МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

## **ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

**№ 1 (60), лютий 2018**

*Відповідальність за цитування та зміст статей несуть автори*

---

Формат 60×84 1/8. Ум. друк. арк. 48,8.  
Тираж 150 пр.

Свідоцтво про реєстрацію друкованого засобу масової інформації  
серія КВ № 21010-10810 ПР від 25.09.2014 р.

Адреса редакції та видавця:  
Видавництво МНУ імені В. О. Сухомлинського  
54030, м. Миколаїв, вул. Нікольська, 24  
тел. (0512) 37-88-38, т/ф 37-88-15  
**e-mail:** [publish.mnu@i.ua](mailto:publish.mnu@i.ua)

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру  
суб'єктів видавничої справи ДК № 3375 від 27.01.2009 р.