

ISSN 2309-9763
DOI: 10.32626/2309-9763.2019-27

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

Педагогічна освіта: теорія і практика

Збірник наукових праць

Випуск 27 (2-2019)

м. Кам'янець-Подільський
2019

Рецензенти:

Коссаковський Едвард, доктор, професор, Краківська академія мистецтв ім. Яна Матейка, м. Краків, Польща; **Рокачук В.В.**, кандидат мистецтвознавства, старший науковий співробітник, Інститут культурної спадщини АН Молдови, м. Кишинів, Молдова; **Чепіль М.М.**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, м. Дрогобич, Україна; **Сверлюк Я.В.**, доктор педагогічних наук, професор, Інститут мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна.

*Рекомендовано до друку рішеннями вчених рад Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 13 від 28.11.2019 р.),*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол №10 від 31.10.2019 р.).*

Міжнародна редакційна колегія:

О.М. Топузов, директор Інституту педагогіки НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **Л.Д. Березівська**, директор Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В.О.Сухомлинського НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **М.В. Головка**, заступник директора з наукової роботи Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент; **М.С. Вашуленко**, дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор; **Н.П. Дічек**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу історії та філософії освіти Інституту педагогіки НАПН України; **Т.М. Засекіна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогіки НАПН України; **Уришуля Груца-Мьонсік**, доктор гуманітарних наук, Жешівський університет, м. Жешів, Польща; **Л.М. Калініна**, доктор педагогічних наук, професор, вчений секретар Інституту педагогіки НАПН України; **В.М. Лабунець**, доктор педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (головний редактор); **І.О. Кучинська**, доктор педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (заступник головного редактора); **Н.В. Гудима**, кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (відповідальний секретар); **Н.В. Мелекєсцева**, кандидат філологічних наук, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (мовний редактор); **Януш Мьонсо**, доктор габілітований, професор надзвичайний, Жешівський університет, м. Жешів, Польща; **Н.В. Бахмат**, доктор педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **М.А. Печенюк**, кандидат педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **Л.М. Воєвідко**, кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Міжнародна наукова рада:

О.Д. Баженова, доктор мистецтвознавства, професор, Білоруський державний університет, м. Мінськ, Білорусь; **Земба Беата Анна**, доктор гуманітарних наук, Інститут педагогіки Жешівського університету, м. Жешів, Польща; **Марек Палюх**, професор надзвичайний, доктор габілітований гуманітарних наук, завідувач кафедри соціальної педагогіки, Інститут педагогіки Жешівського університету, м. Жешів, Польща; **І.М. Конет**, доктор фізико-математичних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **О.І. Локишина**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України; **О.М. Онаць**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу економіки та управління загальною середньою освітою Інституту педагогіки НАПН України; **Пйотр Яргуш**, професор, Директор Інституту малярства і художнього виховання, Педагогічний університет імені Комісії національної освіти, м. Краків, Польща; **О.І. Пометун**, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, головний науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України; **Н.О. Урсу**, доктор мистецтвознавства, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Педагогічна освіта: теорія і практика : Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]. – Вип.27 (2-2019). – Кам'янець-Подільський, 2019. – 404 с.

У збірнику наукових праць висвітлюються найбільш актуальні проблеми сучасної педагогіки та методик у галузі вищої освіти, старшої, основної, початкової школи та дошкільця. Представлено широкий спектр наукових розробок українських і закордонних дослідників.

Збірник наукових праць адресовано науковцям, педагогам, докторантам і аспірантам, студентам, усім тим, хто цікавиться сучасним станом розвитку педагогічної науки.

Свідчення про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 15071-3643Р Збірник наукових праць "Педагогічна освіта: теорія і практика" 24.04.2009 р.

Збірник внесено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук (Наказ Міністерства освіти і науки України від 21.12.2015 р. №1328).

За достовірність фактів, назв, дат, посилань та літературних джерел тощо відповідальність несуть автори.

Редколегія та видавництво не завжди поділяють їхні погляди.

ISSN 2309-9763

DOI: 10.32626/2309-9763.2019-27

**MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
KAMIANETS-PODILSKYI NATIONAL IVAN OHIENKO UNIVERSITY
INSTITUTE OF PEDAGOGY OF THE NAPS OF UKRAINE**

Pedagogical Education: Theory and Practice

Collection of research papers

Issue 27 (2-2019)

**Kamianets-Podilskyi
2019**

Reviewers:

DOI: 10.32626/2309-9763.2019-27

Edvard Kossakovskiy, Doctor, Professor, Jan Matejko Academy Of Fine Arts in Krakow, Poland; **V.V. Rokachuk**, Candidate of Art Criticism, Senior Research Officer, Institute of Cultural Legacy of the Academy of Sciences of Moldova, Kyshyniv, Moldova; **M.M. Chepil**, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Head of the Department of General Pedagogics and Preschool Education, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, Ukraine; **Y.V. Sverliuk**, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Instiute of Arts of Rivne State Humanitarian University, Rivne, Ukraine.

The publication is approved by the resolutions of the Scientific Boards of the Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine (Protocol №13 of 28.11.2019), Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University (Protocol №10 of 31.10.2019).

International Editorial Board:

O.M. Topuzov, Director of the Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Corresponding Member of the NAPS of Ukraine; **L.D. Berezivska**, Director of V.O. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine of the NAPS of Ukraine, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Corresponding Member of the NAPS of Ukraine; **M.V. Holovko**, Deputy Director for Science of the Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine, Candidate of Pedagogic Sciences, Senior Research Officer, Docent; **M.S. Vashulenko**, Full Member of the NAPS of Ukraine, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor; **N.P. Dichuk**, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Head of the Division of the History and Philosophy of Education of the Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine; **T.M. Zasiiekina**, Candidate of Pedagogic Sciences, Senior Research Officer, Deputy Director for Scientific and Experimental Work of the Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine; **Urshulia Hrutsa-Mionsik**, Doctor of Humanities, University of Rzeszow, Rzeszow, Poland; **L.M. Kalinina**, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, academic secretary of the Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine; **V.M. Labunets**, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University (Editor-in-Chief); **I.O. Kuchynska**, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University (Deputy Editor-in-Chief); **N.V. Hudyma**, Candidate of Filological Sciences, Docent, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University (Chief Secretary); **N.V. Mieliekiestseva**, Candidate of Filological Sciences, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University (Language Editor); **Yanush Mionso**, Habilitated Doctor, Professor Extraordinarius, University of Rzeszow, Rzeszow, Poland; **N.V. Bakhmat**, Doctor of Pedagogic Sciences, Docent, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University; **M.A. Pecheniuk**, Candidate of Pedagogic Sciences, Full Professor, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University; **L.M. Voievidko**, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University.

International Scientific Council:

O.D. Bazhenova, Doctor of Art Criticism, Full Professor, Belarusian State University, Minsk, Belarus; **Ziembra Beata Anna**, Doctor of Humanities, Institute of Pedagogy of the University of Rzeszow, Rzeszow, Poland; **Marek Paluch**, Professor Extraordinarius, Habilitated Doctor of Humanities, Head of the Social Pedagogy Department, Institute of Pedagogy of the University of Rzeszow, Rzeszow, Poland; **I.M. Konet**, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Full Professor, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University; **O.I. Lokshyna**, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Head of the Division of Comparative Pedagogy of the Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine; **O.M. Onats**, Candidate of Pedagogic Sciences, Senior Research Officer, Head of the Division of Economics and Management of the Comprehensive Secondary Education Department of the Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine; **Piotr Jargusz**, Professor, Director of the Institute of Painting and Art Education, Pedagogical University of Krakow, Krakow, Poland; **O.I. Pometun**, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Corresponding Member of the NAPS of Ukraine, Leading Researcher of the Social Science Education Department of the Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine; **N.O. Ursu**, Doctor of Art Criticism, Full Professor, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University.

Pedagogical Education: Theory and Practice : Collection of research papers / Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University; Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine [Editor-in-Chief Labunets V.M.]. – Issue 27 (2-2019). – Kamianets-Podilskyi, 2019. – 404 p.

The collection of research papers deals with the scientific discussion of the most actual issues in contemporary pedagogy and methods of teaching in higher education, secondary school, primary school and preschool education. It presents a wide range of scientific works by Ukrainian and foreign researchers.

The target readership of the collection of research papers includes researches, pedagogues, graduate and postgraduate students, as well as everybody else who shows interest in the current state of pedagogics as a science.

Certificate of state registration of the printed source of mass medium KB № 15071-3643P “Collection of research papers ‘Pedagogical Education: Theory and Practice’ of 24.04.2009”:

This publication is listed in Special editions of HAC of Ukraine in Pedagogics (Order of Ministry of Education and Science of Ukraine 21.12.2015, №1328).

The authors are responsible for the reliability of facts, names, dates, references and literature.

The editorial staff and the publishing house do not always share their ideas.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ПЕДАГОГІКА	
<i>Микола Анісімов</i>	
ІСТОРИЧНИЙ ПОГЛЯД НА ПРОФЕСІЙНУ СИСТЕМУ: СТРУКТУРА СЕРЕДНІХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ УЧИЛИЩ	10
<i>Олена Браткова</i>	
СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ	16
<i>Олена Довгань</i>	
ПРОБЛЕМА НЕУСПІШНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СУЧАСНИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ І ТВОРЧОМУ ДОРОБКУ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО	22
<i>Ірина Дорож, Анатолій Ковальчук</i>	
ДІАГНОСТИКА ДУХОВНО-МОРАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТА У ВИЯВІ СВІТОГЛЯДНОЇ КУЛЬТУРИ	28
<i>Тетяна Дудка</i>	
СВІТОЦЕНТРИЧНІ ІМПУЛЬСИ ІСТОРИЧНОГО РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ: ВИКЛИКИ ЧАСУ ЧИ НАСЛІДКИ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА?	35
<i>Олена Дутко</i>	
НЕПЕРЕРВНІСТЬ ЕТАПІВ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ, ІНТЕГРАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ТА ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ОСНОВА РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ	40
<i>Геннадій Ковальчук, Володимир Присакар</i>	
ПРОБЛЕМА ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ У НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ІВАНА ТКАЧЕНКА	47
<i>Галина Кондрацька</i>	
СОЦІОКУЛЬТУРНІ УМОВИ ОСВІТНЬО-ПРОСВІТНИЦЬКОГО РОЗВИТКУ КИЇВЩИНИ У ХІХ СТОЛІТТІ	54
<i>Ірина Кучинська</i>	
КЕРІВНИК У СФЕРІ ОСВІТИ: ІНТЕЛІГЕНТ, ІНТЕЛЕКТУАЛ, МЕНЕДЖЕР-НОВАТОР	59
<i>Інна Лебідь</i>	
САМООСВІТА ВЧИТЕЛЯ У СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ 1917–1920 рр.	64
<i>Петро Мороз, Ірина Мороз</i>	
РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ КОНСТРУЮВАННЯ ПРАКТИКУМУ “ІСТОРІЯ УКРАЇНИ В ДЖЕРЕЛАХ”	72
<i>Людмила Онищук</i>	
ФОРМУЛЮВАННЯ ТА АЛГОРИТМІЧНИЙ ВИКЛАД ПОНЯТІЙНОГО АПАРАТУ В ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ ІЗ ПОЗИЦІЙ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ ЛОГІСТИКИ.....	77
<i>Світлана Поліщук</i>	
ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ В УМОВАХ НЕЗАЛЕЖНОСТІ І ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА	82
<i>Світлана Поліщук</i>	
ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНЕ ОСМИСЛЕННЯ РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УКРАЇНІ Й ОРГАНІЗАЦІЯ УПРАВЛІННЯ НИМИ В УМОВАХ РАДЯНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ.....	87

<i>Олена Пометун, Нестор Гупан</i> РОЗВИВАЙМО КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК НАСКРІЗНЕ УМІННЯ У НАВЧАННІ ІСТОРІЇ.....	92
<i>Ольга Савицька</i> ЧАСОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ: СУТНІСТЬ І ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ В СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ	98
<i>Оксана Сагач</i> МОТИВАЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	105
<i>Петро Ситник</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ПРАВА В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	110
<i>Олена Согоконь</i> ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ	115
<i>Світлана Терещенко</i> ЗМІСТОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ КРЕАТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ.....	121
<i>Вікторія Федорчук</i> ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	127
<i>Сергій Черняк</i> МОДЕЛЮВАННЯ ЯК МЕТОД ТЕОРЕТИКО-ЕМПІРИЧНОГО ОБҐРУНТУВАННЯ ВИХОВНИХ СИСТЕМ.....	133
<i>Євгенія Шаповал, Олександр Донець, Олександр Петришин</i> ЕФЕКТИВНІСТЬ ПІДХОДУ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЇ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТАМИ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ РІЗНИХ ІГРОВИХ МОДЕЛЕЙ СУПЕРНИЦТВА І СПІВПРАЦІ У МІНІ-ФУТБОЛІ	141
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН	
<i>Надія Матяш</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ВАРІАТИВНОГО СКЛАДНИКА ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ	146
<i>Андріан Остапов, Олена Остапова</i> БІОЛОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ФУНКЦІЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ	152
<i>Вікторія Перетяцько, Вікторія Коваль</i> ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДИКИ ОНЛАЙНТЕСТУВАННЯ В НАВЧАННІ ХІМІЇ	157
РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН	
<i>Ван Юаньсін</i> КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-РИТМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ І ХОРЕОГРАФІЇ.....	163
<i>Людмила Воевідко</i> ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ШЛЯХОМ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРЕДМЕТНИХ (ФАХОВИХ) КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ	167

<i>Ганна Врубель</i> ЗМІСТ І ЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ “ДИРИГЕНТСЬКА КОМПЕТЕНЦІЯ” У ТВОРЧОМУ САМОВИРАЖЕННІ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА	175
<i>Тетяна Горобець, Василь Шкоба</i> ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВА Й ІНСТРУМЕНТАЛЬНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ ВІДДІЛЕННЯ “МУЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ” В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ	179
<i>Віталіна Гріньова</i> НЕСТАНДАРТНІ ФОРМИ ПРОВЕДЕННЯ УРОКІВ ІЗ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У СУЧАСНІЙ МУЗИЧНІЙ ШКОЛІ	185
<i>Жанна Карташова, Наталія Александрович</i> АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО- ВИКОНАВСЬКИХ ДИСЦИПЛІН	191
<i>Лілія Коваленко</i> ЗМІСТ І СПЕЦИФІКА РОБОТИ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА У ХОРОВОМУ КЛАСІ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	197
<i>Віктор Лабунець, Наталія Александрович</i> ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	201
<i>Дмитро Мазур</i> КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ КЕРІВНИКА ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО КОЛЕКТИВУ	208
<i>Іван Маринін, Наталія Александрович</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ЕСТРАДНО-ДЖАЗОВОГО АКОРДЕОННО-БАЯННОГО ВИКОНАВСТВА В УКРАЇНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ-ПОЧАТОК ХХІ ст.) (ДЖЕРЕЛОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ).....	214
<i>Лариса Мержева, Ігор Назаренко</i> СПЕЦИФІКА ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ МУЗИКАНТА-ПЕДАГОГА В ХОРОВИХ ШКОЛАХ ХІХ СТОЛІТТЯ.....	219
<i>Олена Переверзева</i> ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА У ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОМУ ТА МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОМУ РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	226
<i>Майя Печенюк</i> ТВОРЧА СПАДЩИНА Т. ГАНИЦЬКОГО В ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛАХ	231
<i>Олена Прядко</i> ВИХОВАННЯ І РОЗВИТОК УВАГИ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ЇХ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	236
<i>Тарас Пухальський</i> МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЗАСОБАМИ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН.....	241
<i>Ірина Савлук</i> КОМПЛЕМЕНТАЦІЯ СТИЛІСТИЧНИХ МИСТЕЦЬКИХ НАПРЯМІВ ЯК ОСНОВА ФОРТЕПІАННОГО СТИЛЮ ВАСИЛЯ БАРВІНСЬКОГО	247

<i>Тамара Ситник</i> ЗНАЧЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ТЕАТРАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ФОРМУВАННІ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧИТЕЛЯ.....	252
<i>Тетяна Ткаченко</i> РОЛЬ МУЗИКОТЕРАПІЇ В ОЗДОРОВЧІЙ ВИХОВНІЙ І МОРАЛЬНІЙ ФУНКЦІЇ ОСОБИСТОСТІ	257
<i>Світлана Чайка</i> ЖАНРОВЕ РОЗМАЇТТЯ УКРАЇНСЬКОЇ ДИТЯЧОЇ НАРОДНО-ПІСЕННОЇ МУЗИЧНОЇ ТВОРЧОСТІ	262
<i>Роман Чорніта</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬОГО СМАКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ	268
<i>Олена Шевченко</i> МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНЬОГО МУЗИКАНТА-ПЕДАГОГА	273
<i>Зіновій Яропуд</i> ХАРАКТЕРНІ ОЗНАКИ НАРОДНОЇ ЛІРИКО-ПІСЕННОЇ ТВОРЧОСТІ КАМ'ЯНЕЧЧИНИ	278
РОЗДІЛ 4. МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ	
<i>Олена Аліксійчук</i> ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО СПРИЙМАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ СЛУХАННЯ МУЗИКИ	283
<i>Тетяна Борисова</i> ХУДОЖНЬО-ІНТЕГРАТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МИСТЕЦТВА	288
<i>Оксана Горбатюк</i> СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	295
<i>Мар'яна Гордійчук</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ ЩОДО ВИКОРИСТАННЯ СЮЖЕТНО- РОЛЬОВИХ ІГОР ІЗ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ	302
<i>Олена Демченко, Юлія Лимар, Ірина Турчина</i> ВИКОРИСТАННЯ ФІЛОСОФСЬКИХ ВПРАВ У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ПЕДАГОГІВ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ	310
<i>Ірина Ларіна, Юлія Доля</i> ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБОМ ВЗАЄМОДІЇ МУЗИКИ І ЖИВОПИСУ	318
<i>Олена Максимова, Марія Федорова</i> ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В КОГНІТИВНІЙ ТА ЕМОЦІЙНІЙ СФЕРАХ	323
<i>Людмила Московчук</i> ДУХОВНА МУЗИКА ТА ЇЇ РОЛЬ У ВИХОВАННІ ОСОБИСТОСТІ ЗДОБУВАЧА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ	329

<i>Наталія Панчук</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	335
<i>Олена Тимченко</i> ВИКОРИСТАННЯ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГІЇ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	340
<i>Марія Чернявська</i> РОЛЬ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ	348
 РОЗДІЛ 5. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ	
<i>Олена Гончарук</i> ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ТЕОРЕТИЧНА ПРОБЛЕМА	354
<i>Оксана Городиська</i> МЕТОДОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	358
<i>Наталія Гудима</i> ФРАЗЕМІКА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	362
<i>Наталія Дічек</i> ДО ПРОБЛЕМИ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: Е.Д. ГІРШ І “БАЗОВІ ЗНАННЯ”	368
<i>Олеся Мартіна</i> ДІАЛОГІЧНЕ МОВЛЕННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	375
<i>Наталія Мелекесцева</i> РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ДИТЯЧОЇ ЛІТЕРАТУРИ	380
<i>Тетяна Олинець</i> ВИКОРИСТАННЯ КОЛАЖНОЇ НАОЧНОСТІ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	386
<i>Наталія Третьяк</i> МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У РОБОТІ НАД ТЕКСТАМИ РІЗНИХ ТИПІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	391
 ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	 400

РОЗДІЛ 1 ПЕДАГОГІКА

УДК 377.8.00.: 18

DOI: 10.32626/2309-9763.2019-27.10-15

Микола Анісімов
Mykola Anisimov

ІСТОРИЧНИЙ ПОГЛЯД НА ПРОФЕСІЙНУ СИСТЕМУ: СТРУКТУРА СЕРЕДНІХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ УЧИЛИЩ

VOCATIONAL EDUCATION FROM HISTORICAL FOCUS: STRUCTURE OF VOCATIONAL SCHOOLS

У статті розглянуті середні професійно-технічні навчальні заклади, доведено їхню необхідність створення, а також результативність та ефективність підготовки робочих кадрів нового покоління. У роботі схарактеризовано структуру освітніх закладів такого типу, систему підготовки учнів. Такі заклади принципово відрізняються від тих типів освітніх закладів, які були до них. Практична значимість цієї роботи полягає в тому, що окреслено структуру освітніх закладів нового типу та процес навчання в них.

Ключові слова: середні професійно-технічні освітні заклади, структура освітніх закладів, система підготовки учнів.

Дослідження, які ми проводили показали, що практично відсутня тематика статей з професійно-технічної системи освіти та процесу підготовки в ній. Особливо це стосується середніх професійно-технічних освітніх закладів (СПТНЗ). До сьогодняшнього дня низка викладачів, учених і батьків, та й дітей, скептично ставляться до цієї системи навчання. Тому нами була прийнята спроба заповнити цю прогалину і дати розширене обґрунтування “Середніх професійно-технічних навчальних закладів” й показати їх начальну базу, структуру, а також систему підготовки в цих закладах.

Великий вклад у розвиток системи трудового навчання і професійної підготовки (теоретичні дослідження, практичні розробки і реалізація їх на практиці) внесли такі учені, як С.Я. Батишев, А.П. Беляєва, Б.С. Гершунський, Н.К. Деєва, А.Г. Калашніков, Є.Г. Костяшкін, Д.О. Тхоржевський, В.К. Сидоренко, М.М. Шкодін, А.Г. Щеколдін та ін. дали певну картину розвитку професійно-технічної системи освіти в цей період (до 1991 р.). Сьогодні цю роботу продовжили Р.С. Гуревич, К.Н. Катханов, Н.Г. Ничкало, В.В. Олійник, В.О. Радкевич та ін.

Особливий внесок у становлення і розвиток середніх професійно-технічних навчальних закладів зробив академік С.Я. Батишев. Це підготовка учнів після закінчення 9 класу в СПТНЗ. Під керівництвом академіка С.Я. Батишева ця модель підготовки фахівців була розроблена в 60-70 роки минулого століття [1, с. 72-116].

Метою статті є провести системний аналіз розвитку професійно-технічної системи освіти; показати необхідність переходу на нову модель навчання у професійній системі освіти.

У статті на прикладі конкретного училища ми постараємося конкретно показати: як розвивалася система профтехосвіти, які зміни відбулися в її структурі, як це вплинуло на якість

підготовки учнів. Для дослідження нами був узятий освітній комплекс м. Кропивницький, який сьогодні має назву “Регіональний центр професійної освіти ім. О.С. Єгорова”. Звичайно, в окресленій статті описати всі процеси досить складно, тому ми постараємося підготувати декілька статей на цю тематику. Це необхідно для того, щоб громадськість знала, що собою представляють ці типи навчальних закладів, кого і як у них навчають.

Перша стаття цього циклу вийшла у науковому збірнику національного авіаційного університету льотної академії. У статті було описане становлення будівельної школи фабрично-заводського навчання № 1 з 1944 року і в сьогоденній навчальній комплекс.

У 80-ті роки продовжується розбудова навчального закладу № 1. У 1981 році на базі училища проводиться Всесоюзна науково-практична конференція. Училище № 2 стає центром вивчення передового педагогічного досвіду. До проведення цієї конференції були підключені керівники державного комітету із профтехосвіти, керівники республіканських комітетів, учені академії наук СРСР і України. Очолив комісію із проведення цієї конференції академік С.Я. Батишев. Серед усіх училищ радянського союзу було обрано саме училище № 2. У цей період в училищі була передова навчальна база й був підібраний колектив викладачів і майстрів виробничого навчання. Наприкінці конференції відбулася окрема зустріч і бесіда академіка С.Я. Батишева із викладачами і майстрами виробничого навчання [7, с. 66]. Необхідно відзначити, чим відрізнялися система навчання та виховання у СПТНЗ і середньою школою.

Підготовка учнів починалася після закінчення 9 класу в середніх професійно-технічних навчальних закладах (СПТНЗ). Ця модель підготовки фахівців була розроблена в 60-70 роки минулого століття. Тільки в Кіровограді (сьогодні м Кропивницький) для підготовки професійних кадрів було побудовано чотири СПТНЗ. Повний комплекс цих навчальних закладів складався з: 1) 4-х поверхового навчального корпусу, 2-х поверхових майстерень, їдальні, спортзалу й ін. допоміжних приміщень; 2) у навчальному корпусі знаходяться навчальні кабінети з загальнотехнічних і спеціальних предметів (в училище їм віддавався пріоритет), а також навчальні кабінети з загальноосвітніх предметів. Більш докладно із цим можна ознайомитися в літ. 1.

Після закінчення 9 класу учень середньої школи йшов навчатися в середнє ПТНЗ і впродовж 3 років навчався за конкретною професією. Після закінчення СПТНЗ він одержував диплом з конкретної професії (наприклад, електромонтажник) із присвоєнням конкретного розряду й одержував атестат зрілості за середню школу.

У таблиці 1 наведено порівняльний аналіз кількості годин і дисципліни, які викладають за спорідненими професіями у навчальних закладах різних типів, що проводять професійну підготовку (джерело інформації: відділ професійної освіти інституту інноваційних технологій і змісту освіти) [9, 10].

У таблиці 1 у колонці 3 наведені дані з навчальних планів електротехнічних професій (електромонтажник, електрослюсар та ін. споріднені професії) ПТНЗ (Кропивницький професійний ліцей; ПТНЗ № 17, м. Олександрія; ВПТНЗ № 4, м. Кропивницький). У колонці 4 – дані з навчальних планів радіотехнічних професій (радіомеханік з обслуговування та ремонту радіотелевізійної апаратури – Кропивницький вищий професійно-технічний навчальний заклад, монтажник радіоелектронної апаратури та приладів – Світловодський ПТНЗ).

У колонці 5 наведені дані з навчального плану підготовки студентів ЗВО електротехнічного профілю, в колонці 6 – радіотехнічного профілю. У колонці 7 наведені дані з навчального плану підготовки студентів трудового навчання із спеціалізації “Бакалавр технологічної освіти, вчитель технологій, креслення і безпеки життєдіяльності навчального закладу IV рівня акредитації” Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені В. Винниченка.

Цей аналіз дає змогу побачити різницю кількості годин зі спеціальних дисциплін, які закладено в навчальних планах ПТНЗ і закладів вищої освіти.

**Порівняльний аналіз професійних предметів і кількість годин
у навчальних закладах різних типів (2015 – 2020 рр.)**

№ пор.	Предмети	СПТНЗ електротехнічного профілю	СПТНЗ радіотехнічного профілю	ЗВО електротехнічного профілю	ЗВО радіотехнічного профілю	ЗВО (трудове навчання)
1	2	3	4	5	6	7
1.	Виробниче навчання	2074	1460			120
2.	Спеціальна технологія (електромонтажні роботи)	330		48		36
3.	Спеціальна технологія (радіомонтажні роботи)		267		156	
4.	Електроматеріалознавство	78	68			
5.	Електрорадіоматеріали			144	168	
6.	Матеріалознавство і технологія конструкційних матеріалів					80
7.	Електротехніка	76	76			90
8.	Теоретичні основи електротехніки			146	180	
9.	Електротехніка з основами промислової електроніки	81				
10.	Радіоелектроніка		104		160	36
11.	Технічне креслення	112	34	246	264	68

Примітка: Під час аналізу кількості годин у СПТНЗ і ЗВО ми з'ясували, що у кількості годин ЗВО включена також складова "Самостійне навчання", яке часом доходить до 75% від загального числа годин

У результаті порівняльного аналізу кількості годин, що виділяється на спеціальні дисципліни та виробниче навчання двох професій, "електромонтажник" і "учитель трудового навчання" ми бачимо, що більша кількість у ПТНЗ. Це – перша перевага. Друга перевага підготовки учнів у ПТНЗ полягає в тому, що вони навчаються за обраною професією 3 роки. Після закінчення училища захищають дипломну роботу, на підставі якої комісія присвоює їм III–IV кваліфікаційний розряд. Але основна перевага в порівнянні з випускниками вищої школи полягає в тому, що вони мають відповідні допуски до роботи на верстатах при виконанні різних електромонтажних робіт. Як правило це 3 група допуску (робота з обладнанням до 1000 В).

Студенти закладів вищої освіти не мають ніякого виробничого розряду і відповідного допуску до верстатів та виконання електромонтажних робіт. З погляду "техніки безпеки" і відповідно до правил улаштування електроустановок (ПУЕ) допускати студентів до відповідних робіт не можна. А що робити? Відповідь однозначна – на спеціальність "Трудове навчання" необхідно набирати учнів після ПТНЗ, скоротивши час навчання у вищому навчальному закладі. Як приклад можна взяти спеціальність "Вчитель початкових класів". Студенти після закінчення "Педагогічного коледжу" приходять у педагогічний університет на третій курс.

Сьогоднішня навчальна база навчального закладу дозволяє навчати висококваліфіковані кадри за такими професіями: 1) слюсар з ремонту автомобілів; 2) маляр; 3) лицювальник-плиточник; 4) штукатур; 5) тесляр; 6) столяр; 7) монтажник гіпсокартонних конструкцій; 8) бармен; 9) офіціант; 10) кондитер; 11) кухар.

На рис.1 наведена майстерня для кондитерів, а на рис. 2 – кухарів де учні можуть проходити виробничу практику. Майстерня розрахована на 14 робочих місць, у які вбудовані сучасні електроплити. На столі в майстра виробничого навчання знаходиться телекамера й комп'ютер, а на стіні – великий плоский монітор (рис. 1).



Рис. 1. Майстерня кондитерів

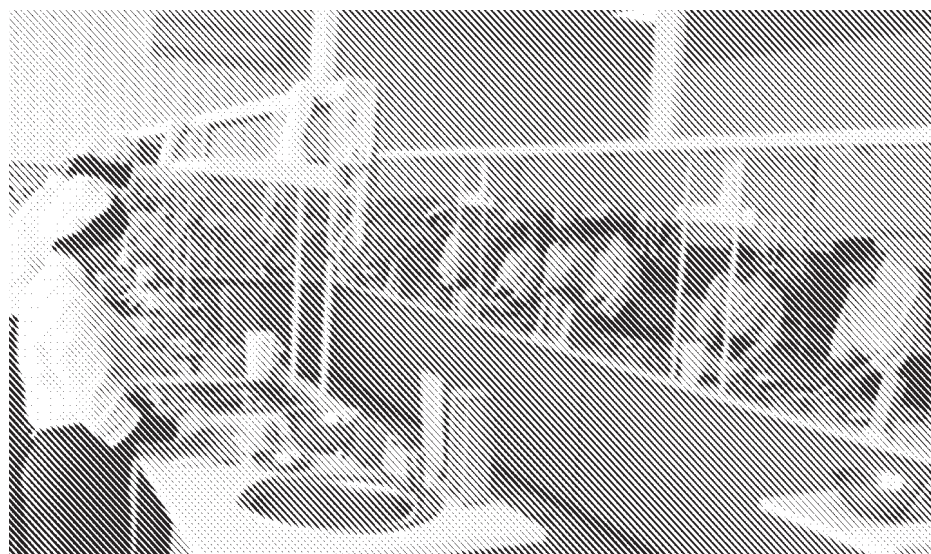


Рис. 2. Майстерня кухарів

Усі заняття з виробничого навчання в наших навчальних закладах проводяться фронтально, тобто майстерні розраховані на 14 учнів. Це бачимо на фото (рис. 1 та рис. 2). Це необхідно для того, щоб у стінах училища сформувати в учнів усі навички й уміння з обраної професії й довести їх до досконалості. На рис. 3 слюсарна майстерні, де учні спочатку познають ази “Слюсарної справи”, а потім її шліфують до професійної майстерності. На першому курсі учні працюють один день на тиждень (це 6 годин) у майстернях. На другому курсі два дні на тиждень працюють у майстернях, а на третьому курсі – півроку проходять практику на виробництві. Для виконання такої програми навчальний заклад повинен мати дуже хорошу навчальну базу. Така навчальна база є в “Регіональному центрі професійної освіти ім. О.С. Єгорова”.



Рис. 3. Майстерня слюсарна

Для порівняння двох систем освіти України і Європи наводимо дві фотографії рис. 4 і рис. 5.



Рис. 4. Коледж Великобританії



Рис. 5. Коледж Великобританії

У країнах західної Європи, Америці, Канади та інших країн переважає дуальна система навчання. Дуальне навчання – це такий вид навчання, за якого теоретична частина підготовки проходить на базі навчального закладу (такими у Великобританії являються коледжі), а практична – на робочому місці підприємства. На фото рис. 5 і рис. 6 показані студенти по п'ять у групі, які проходять практику на підприємствах. На фото рис. 5 коледжі Великобританії: Південний Чешир – навчається 12 000 студентів, 29 професій; на рис. 6 коледж Сенека – навчається 100 000 студентів, 59 професій. Створити такі майстерні, як у нас, сьогодні (це ВПТНЗ № 7 м. Кременчук, “Регіональному центрі професійної освіти ім. О.С. Єгорова”, ВПТУ № 9 м. Кропивницький та ін.) у коледжах Європи не можливо. Для цього потрібно витратити великі гроші: по-перше, на створення практичної навчальної бази при коледжах (це відповідні майстерні), по-друге, потрібно для цих майстерень мати майстрів виробничого навчання, які закінчили профільні технікуми й проробили за своєю професією не менш 7 років і мають 5-6 виробничий розряд і відповідну групу допуску з електробезпеки.

Реформа професійної освіти – це одна з найактуальніших в Україні проблем, адже без висококваліфікованих кадрів не може розвиватися жодна з галузей економіки і промисловості, а будь-яке відставання веде до зниження рівня життя населення України.

Необхідно відзначити, що комплекси середніх професійно-технічних навчальних закладів були побудовані в багатьох країнах світу й іноземні громадяни із задоволенням у них навчаються. Це південна Корея, Монголія, Сомалі, Нікарагуа, Куба та інші.

Перспективою нашого дослідження є відбір й дослідження навчальних закладів різних типів і структури, деталізація їх принципів і методів навчання, а також методичні вказівки з організації освітнього процесу та порівняльний аналіз із типовими закордонними навчальними закладами, що дозволить виявити напрям професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників.

Список використаних джерел

1. Анісімов М.В. Теоретико-методологічні основи прогнозування моделей у професійно-технічних навчальних закладах : монографія. Київ-Кіровоград : ПП "ПОЛУМ", 2011. 464 с.
2. Анисимов М.В. Креслення: Підруч. Київ : Вища шк., 1998. 239 с.
3. Анісімов М.В. Практикум з електромонтажних робіт: навч. посіб. – 2-ге вид., перероб. і доп. Кіровоград : ПП "ПОЛУМ", 2007. 172 с.
4. Анисимов Н.В. Краткий исторический экскурс возникновения и развития тестового контроля. Науковий вісник Львотної академії. Кропивницький : КЛА НАУ, 2017. С. 5-11
5. Анісімов М.В. Розвиток професійно-технічної системи освіти у період з 1975 по 1990. Зб. Наукових праць. УДПУ, 2013. С. 261-266.
6. Анісімов М.В. Проблеми і перспективи професійно-технічної освіти в Україні. / Зб. мат.І міжнародна науково практ. конференції. Київ : ІПТО НАПН України, 2016. С. 7-11.
7. Сергій Якович Батишев (до 100-річчя від дня народження) : бібліогр. покажч. / НАПН України, ДНПБ України ім. В.О. Схомлинського. Київ, 2015. 223 с.
8. <http://www.mnu.gov.ua>
9. <http://www.lko.paideia.ru/corporat standart/ analiz standartov.phtml>

The research, has shown, that there are no practically subjects of articles about vocational education system and its preparation process, especially it concerns vocational schools. Today considerable quantity of teachers, scientists, parents, and children concern this system of training very sceptically. Therefore it had been made an attempt to fill this blank and to give the expanded substantiation of vocational schools and to show their educational base, structure and preparation system.

In this article on the example of concrete school we will try to show how the vocational education system developed, what changes have taken place in its structure, how it has affected the quality of pupils' preparation. For research it was taken the educational complex of Kropivnitsky "Regional centre of vocational training named after O.S. Yehorova".

The analysis made it possible to see different quantity of hours on special disciplines which in curricula of professional educational institutions and higher educational institutions.

Students of higher educational institution have no industrial category and the corresponding admission to machine tools and performance of electroinstallation works. From the point of view of "safety precautions" and according to the rules of the device of electroinstallations to suppose students to corresponding works is impossible. To solve problem, is necessary to admit pupils after professional educational institutions on the speciality "Labour training", having reduced training time in a higher educational institution. As an example the speciality primary school teacher may be taken. Students after pedagogical colleges enter pedagogical university on the third course.

Today's educational base of an educational institution allows to train highly-skilled personnel on following trades: 1) car mechanic; 2) housepainter; 3) tile-layer; 4) plasterer; 5) carpenter; 6) joiner; 7) assembler drywall designs; 8) barman; 9) waiter; 10) confectioner; 11) cook.

Key words: vocational schools, structure of educational institutions, system of preparation of pupils.

Олена Браткова
Olena Bratkova

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

STRUCTURALLY-FUNCTIONAL PROCESS FORMATION MODEL OF FUTURE LAWYERS' READINESS TO PROFESSIONAL INTERACTION

У результаті нашого наукового дослідження було розроблено структурно-функціональну модель формування готовності майбутніх юристів до професійної взаємодії, яка включає такі компоненти: цільовий, змістовий, процесуальний та оцінно-результативний. У процесі розробки й обґрунтування такої моделі ми керувалися: кваліфікаційними вимогами до фахівця у галузі права, обумовленими соціальним замовленням; галузевими стандартами вищої освіти за спеціальністю "Юрист"; навчальними планами та програмами професійної підготовки майбутніх юристів.

Ключові слова: юрист; професійна взаємодія; готовність; процес формування; структурно-функціональна модель; компоненти; принципи.

Моделювання процесу професійної підготовки майбутніх фахівців є одним із провідних методів її удосконалення та реформування. За визначенням В. Бикова, моделювання необхідно розглядати як метод дослідження різних явищ і процесів, вироблення варіантів управлінських рішень. Моделювання ґрунтується на заміщенні реальних об'єктів їх умовними зразками, аналогами [4, с. 293-302]. Методом моделювання описуються структура об'єкта (статична модель), процес його функціонування і розвитку (динамічна модель). У моделі відтворюються властивості, зв'язки, тенденції досліджуваних систем і процесів, що дає змогу оцінити їх стан, зробити прогноз, прийняти обґрунтоване рішення.

Моделювання – це складна процесуальна система, складовими частинами якої є:

а) об'єкт моделювання;

б) суб'єкт моделювання;

в) процес формування і реалізації модельних уявлень;

г) модель і результати, досягнуті при її використанні в пізнавальній та управлінській діяльності [6]. Моделі освіти – це сформовані за допомогою знакових систем розумові аналоги (логічні конструкти), які схематично відображають освітні процеси загалом або їх окремі частини, фрагменти [9, с. 75]. Професійна освіта покликана готувати студента до майбутньої фахової діяльності. І, відповідно, цей процес має бути динамічним, своєчасно реагувати на соціальні запити і вимоги до якості підготовки випускника, його рівня компетентності, здатності адаптуватися до умов мінливості професійного середовища.

Отже, метою нашої статті є представити модель формування готовності майбутнього юриста, під якою ми розуміємо цілісний педагогічний процес, у якому сукупність підходів до навчання спрямована на здобування студентами професійних знань, умінь та навичок організації і здійснення взаємодії в умовах виконання професійних обов'язків, а також на розвиток особистості студента як компетентного учасника професійної діяльності.

Аналіз наукових праць В. Бикова, В. Кікоть, М. Кларіна, В. Рижикова, С. Сливки та ін. з проблем моделювання освітніх систем у професійній підготовці майбутнього фахівця, у тому

числі й у юридичній галузі, нами було визначено, що розробка моделі професійної підготовки майбутнього фахівця має включати низку компонентів, а саме: мету моделювання; об'єкт моделювання; саму модель; її ознаки та структурні компоненти, залежно від природи об'єкта моделювання, його специфіки. На нашу думку, метою моделювання процесу формування готовності майбутніх юристів в умовах освітньо-виховного середовища закладу вищої освіти є розробка моделі, яка врахувала б специфіку професійної діяльності майбутніх фахівців та дозволила б підвищити ефективність цього процесу, співвіднести його з вимогами суспільства. Як об'єкт моделювання у нашому дослідженні виступає процес формування готовності майбутнього фахівця у галузі права.

Ми поділяємо положення В. Рижикова про те, що, зважаючи на особливості, професійна підготовка майбутнього юриста має реалізовуватися на основі розробки цільової моделі, яка ґрунтується на органічній єдності теоретичної, практичної, психолого-педагогічної, психофізичної підготовки, що забезпечить високий рівень професійної готовності майбутніх юристів [8, с. 5].

У процесі розробки й обґрунтування моделі формування готовності майбутнього юриста до професійної взаємодії ми керувалися кваліфікаційними вимогами до фахівця у галузі права, обумовленими соціальним замовленням; галузевими стандартами вищої освіти за спеціальністю “Юрист”; навчальними планами та програмами професійної підготовки майбутніх юристів.

Враховуючи вищезазначене, вважаємо, що професійна підготовка майбутніх юристів має базуватися на основі базових загальнодидактичних принципів навчання (науковості, доступності, зв'язку навчання з життям, професійної спрямованості, системності, систематичності й послідовності, гуманізму тощо) з урахуванням таких додаткових принципів:

- *принципу партнерських відносин*, що передбачають систему взаємодії та взаємовідношень, організованих на рівності, добровільності, творчій ініціативі учасників педагогічного процесу;
- *принципу соціально-педагогічної взаємодії*, який забезпечує розвиток професійної комунікативної компетентності майбутнього юриста здійснювати професійну взаємодію в умовних, спеціально змодельованих ситуаціях;
- *принципу інтегрованості* професійно спрямованих знань гуманітарних дисциплін;
- *принципу діалогічності* як необхідної умови успішного оволодіння майбутнім юристом основами професійної взаємодії.

Окрім цього, припускаємо, що процес підготовки майбутнього юриста до організації та здійснення професійної взаємодії здійснюватиметься ефективніше завдяки використанню програмно-методичного забезпечення гуманітарних дисциплін, створеного за вимогами, які передбачають можливість реалізації рефлексії й діалогу в професійній діяльності; забезпеченню ситуації взаєморозуміння особистості; засвоєнню сутності знань про особливості взаємодії із різною категорією людей у фаховій діяльності, психологічні бар'єри, труднощі та недоліки професійного спілкування.

Щодо структурних компонентів моделі, то за результатами сучасних вітчизняних досліджень у професійній юридичній сфері модель професійної підготовки фахівця має включати: мету (формування системи компетентностей, практично-професійного спрямування процесу навчання); ціннісно-мотиваційну основу (професіоналізм, відповідальність, дотримання обов'язку та професійної етики); принципи підготовки (науковість, самостійність у навчанні, формування змісту навчання з урахуванням проблем пізнавальної, професійної, організаційної, комунікативної, морально-вольової сфери особистості; професійне спрямування навчання; єдність теорії і практики з життям; відкритість і свобода вибору студентами власних дій; систематичність, послідовність, ґрунтовність; формування рефлексивної позиції до себе як до суб'єкта діяльності); зміст підготовки (міждисциплінарність, інтегративність); організацію навчально-виховного процесу (єдність теоретичної, практичної та професійно-адаптаційної складової); позицію педагога і студента (суб'єкт-суб'єктні відносини, тьютор, консультант).

Системний, аксіологічний, особистісно зорієнтований, компетентнісний та діяльнісний підходи до процесу формування готовності майбутніх юристів до професійної взаємодії дають підстави для підтвердження доцільності створення моделі реалізації професійної підготовки до означеного напрямку діяльності, що має на меті її вдосконалення й коригування згідно з сучасними вимогами реформування галузі права.

З огляду на зазначене вище, ми розробили модель формування в майбутніх юристів готовності до професійної взаємодії, яка включає такі компоненти:

- *цільовий* – передбачає реалізацію мети – формування готовності майбутніх юристів до професійної взаємодії, яка базується на основних положеннях наукових підходів та принципів організації навчально-виховного процесу;
- *змістовий*, котрий включає змістовий ресурс гуманітарних дисциплін професійної підготовки майбутніх юристів з акцентуванням на формування їх готовності до означеної діяльності;
- *процесуальний* – відображає механізм реалізації мети на основі загальнодидактичних принципів науковості, доступності, зв'язку навчання з життям гуманізму, професійної спрямованості, систематичності й послідовності та спеціальних: принципу партнерських відносин, соціально-педагогічної взаємодії, інтегрованості та діалогізму; використання сучасних педагогічних технологій і засобів навчання, інтегрованих стандартизованих і самостійних форм навчання) і здійснюється через такі умовні етапи: початковий, основний, завершальний;
- *оцінно-результативний*, включає рівні готовності майбутніх юристів до професійної взаємодії, що визначені на основі розроблених критеріїв і показників та методичний комплекс педагогічного впливу, який спрямований на корекцію отриманих результатів у процесі підготовки.

Схематично розроблена модель представлена на рисунку 1.

Цільовий компонент моделі формування готовності майбутнього юриста до професійної взаємодії зумовлений соціальним замовленням на підготовку компетентних фахівців у галузі права, здатних кваліфіковано і якісно організувати і реалізовувати взаємодію з різною категорією людей у процесі виконання посадових обов'язків. Відповідно метою у вирішенні цієї проблеми є формування готовності до професійної взаємодії майбутніх юристів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Розроблена модель формування готовності до професійної взаємодії майбутніх юристів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін розкриває особливості структури (з яких елементів та етапів утворений процес формування), послідовність, зв'язок цих елементів і загалом особливості конструювання змісту цього процесу. Важливе значення для майбутніх юристів має усвідомлення ними структури та результатів своєї діяльності. У нашому дослідженні процесом формування буде слугувати створена нами модель, а результатом – сформованість готовності до професійної взаємодії майбутніх юристів.

Конкретизуючи мету процесу формування, нами було виділено його завдання:

- формування професійної спрямованості майбутніх юристів;
- забезпечення сукупністю знань, умінь та навичок, необхідних для досягнення якості та результатів формування готовності до професійної взаємодії;
- вироблення навичок комунікації, самоконтролю і самооцінки у процесі професійної юридичної діяльності.

Процес формування готовності до професійної взаємодії майбутніх юристів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін базується на застосуванні комплексу наукових підходів (системний, аксіологічний, особистісно зорієнтований, компетентнісний, діяльнісний) та реалізується із дотриманням загальнодидактичних і спеціальних принципів навчання. Принцип розглядають передусім як логічну категорію, як узагальнення та поширення якогось педагогічного положення на ту галузь навчання й освіти, з якої цей принцип абстрагований.

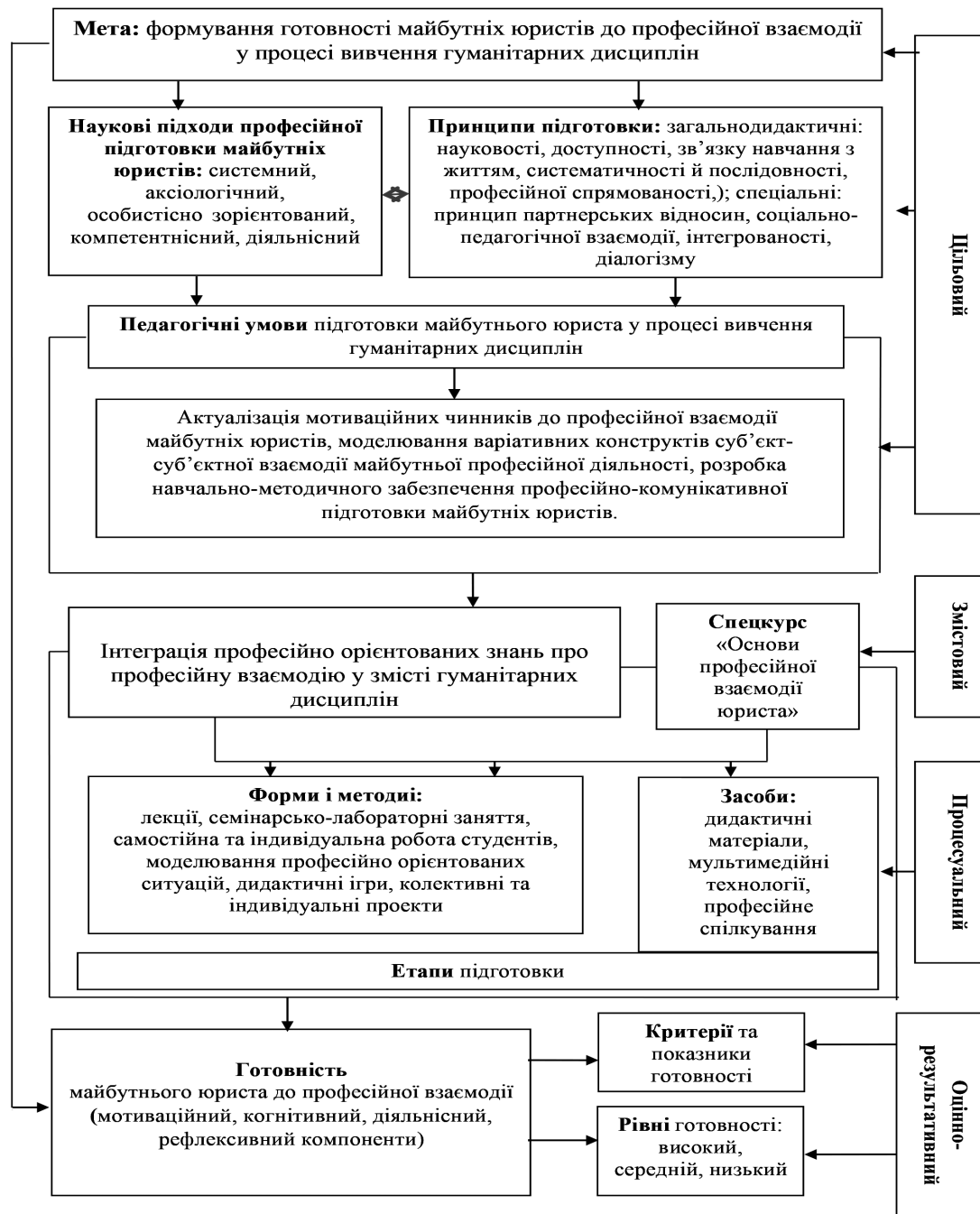


Рис. 1. Структурно-функціональна модель процесу підготовки майбутніх юристів до професійної взаємодії

З методологічного погляду слід урахувувати, що, перш ніж скеровувати і регулювати навчальний процес, дидактичні принципи самі мають бути абстраговані з реального педагогічного процесу. Оскільки, принципи навчання – це такі загальні положення, які абстрагуються з практики навчання [1, с. 396].

Доведено, що ефективність процесу формування готовності до професійної взаємодії майбутніх юристів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін буде вищою із використанням у процесі підготовки саме таких принципів:

- *загальнодидактичні:* науковості, доступності, зв'язку навчання з життям, систематичності й послідовності, професійної спрямованості);
- *спеціальні:* соціально-педагогічної взаємодії, інтегрованості, діалогізму.

Наступним компонентом моделі є *змістовий*, який побудований відповідно до вимог щодо підготовки майбутніх юристів. Змістовий компонент містить предмети гуманітарного циклу: логіка, філософія, релігієзнавство, риторика, українська та іноземна мова за професійним спрямуванням, етика та естетика, історія України, історія української культури; систему виробничих практик; спецкурс (факультатив) “Основи професійної взаємодії юриста”, який спрямований на отримання знань, умінь та навичок, якими мають володіти майбутні юристи для успішної організації професійної взаємодії. Зазначимо, що головною метою викладання гуманітарних дисциплін є закладення у студентів-юристів основоположних гуманістичних настанов, тобто позначення шляхів, якими вони зможуть скористатися, за наявності в них відповідних потреб і ресурсів. Особливо необхідною ця властивість є для тих майбутніх юристів, професійним обов'язком яких є робота з різною категорією людей. Як зазначає академік І. Бех, “особисте зростання і залежить від того, якою мірою певна особистість поєднується із загальноприйнятою системою духовних цінностей, якою мірою зміцнюється її духовна свідомість. А духовна свідомість є тією внутрішньою інстанцією, в якій здійснюється це єднання як процес набуття смислу соціальних вимог” [2, с. 26].

Процесуальний компонент охоплює добір змісту та розробку технології формування готовності до професійної взаємодії майбутніх юристів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Цей блок включає етапи організації освітнього процесу, блоки теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців, методи навчання. Формування готовності до професійної взаємодії майбутніх юристів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, які навчаються за напрямом 081 “Право”, відбувається послідовно та здійснюється за участі всіх компонентів освітнього процесу як єдиного цілого. Поетапність дій будь-якої методики спрямована на досягнення бажаного результату. Послідовність та порядок виконання дій повинні базуватися на внутрішній логіці функціонування і розвитку процесу формування професійної компетентності, тому в методиці формування готовності до професійної взаємодії майбутніх юристів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін ми виділили початковий, основний, завершальний етапи. Ураховуючи сучасні тенденції до гуманізації та демократизації навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів, основними принципами представленої методики визначені принципи:

1. Гуманізації, що передбачає антропоцентристський погляд на людину, її сутність і місце у природі, суспільстві, переорієнтацію стратегії виховання на розвиток основних життєвих навичок, здібностей, інтересів, схильностей людини.
2. Принцип індивідуалізації, який полягає в вивченні і врахуванні психологічних, навчальних індивідуальних відмінностей студентів: їх темпераменту, типу мислення, динаміки психічних процесів; педагогічній та психологічній підтримці, розробці індивідуальних освітніх траєкторій, підборі педагогічного інструментарію для контролю і корекції ходу і результатів процесу навчання і виховання.
3. Принцип диференціації, що враховує відмінність у рівні навченості та розвитку студентів, застосовується як внутрішня, так і зовнішня диференціація, адаптивні різнорівневі форми навчання і контролю.

Як зазначає академік І. Бех, педагогіка розвитку у вищій школі має констатувати принципи діяльності, розвивального навчання, генетичного сходження у відображенні реальної дійсності, моделювання, які послідовно реалізуються у навчальних програмах, створенні навчальних курсів [3, с. 31].

Оцінно-результативний компонент запропонованої моделі розроблено з урахуванням сучасних вимог ринку праці до підготовки фахівців у галузі права. Контрольно-аналітичний супровід формування готовності до професійної взаємодії майбутніх юристів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін має відповідати ряду вимог, а саме: відповідність цілям та задачам діагностики; відповідність та адекватність змісту; сучасність, науковість та техно-

логічність методів і засобів аналізу; наявність системи науково обґрунтованих критеріїв; об'єктивність результатів.

Під час розробки системи моніторингу щодо визначення рівня сформованості готовності до професійної взаємодії майбутніх юристів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін важливим, на нашу думку, є чітке окреслення результатів, визначення стандартів та встановлення відповідності засобів діагностики (анкети, тестування, опитування тощо). Важливим етапом у професійній підготовці майбутніх юристів є не тільки виявлення та перевірка рівня засвоєння знань, сформованості умінь, навичок, а й стимулювання активності студентів у навчально-пізнавальній діяльності. У реалізації поставлених завдань підготовки студентів до професійної взаємодії ми використовували систему методів активізації та інтенсифікації навчання. Зокрема:

1. Тестовий контроль, вирішення ситуаційних професійно-орієнтованих завдань.
2. Проведення контрольних робіт.
3. Стимулювання науковою роботою з підготовкою доповідей до наукових конференцій.
4. Написання рефератів і виступ з ними на семінарських заняттях.
5. Виконання індивідуальних письмових робіт (складання конспектів виховних заходів).
6. Використання професійно-орієнтованих проектів для перевірки сформованості необхідних умінь.
7. Усний контроль на лекції.
8. Організація дискусій з актуальних проблем складності та проблемності організації професійної взаємодії юриста.
9. Ділові ігри.
10. Моделювання комунікативних ситуацій (Кейс Метод) у професійній діяльності юриста.
11. Рейтинговий контроль.

У процесі професійної підготовки використовувався поточний, проміжний та підсумковий контроль.

Отже, організація процесу формування готовності до професійної взаємодії майбутніх юристів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін на основі впровадження розробленої моделі підвищить його ефективність та продуктивність. Результати експериментального дослідження і висновки щодо ефективності впровадження моделі буде розглянуто у наступних публікаціях.

Список використаних джерел

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник. Київ : Либідь, 1998. 560 с., С. 396
2. Бех І. Виховання особистості: Підручник. К. Либідь, 2008. С. 26.
3. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 256 с.
4. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : [монографія]. Київ : Атіка, 2008. 684 с., С. 293-302
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
6. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : [монографія]. Новосибірськ : Из-во НИНКи ПРО, 2005. 230 с.
7. Каньковський І.Є. Система професійної підготовки інженерів-педагогів автотранспортного профілю : [монографія]; за ред. Н.Г. Ничкало. Хмельницький : ФОП Цюпак А.А., 2014. 562 с.
8. Рижиков В.С. Теоретичні та методологічні основи конструювання цільових моделей професійної підготовки майбутніх юристів : автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2013. 40 с.
9. Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. / [под ред. С. Я. Батышева.]. М. : АПО, 1999. Т. 2. 440 с.

As a result of our scientific research, a structurally functional model of future lawyers' readiness formation to professional interaction was developed, which includes the following components: target, content, procedural and evaluative-productive. In the process of developing and substantiating this model we were guided by: qualification requirements for a specialist in the field of law, conditioned by social demand; branch standards of higher education in the specialty of "Lawyer"; curricula and training programs for future lawyers.

Under the model of future lawyers' readiness formation, we mean a holistic pedagogical process, in which a set of approaches to training is aimed at acquiring by the students their professional knowledge, skills and abilities in the organization and implementation of interaction in the conditions of professional duties performance, as well as on the personality development of a student as a competent participant in the professional activity.

Taking into account the aforementioned, we consider that the professional training of future lawyers should be based on basic generally didactic principles of teaching (science, accessibility, connection of learning with life, professional orientation, systemic, systematic and consistent, humanistic, etc.), taking into account also such additional principles as: the principle of partnership relations, socio-pedagogical interaction, integration and dialogue.

In addition, we assume that the process of preparing a future lawyer to the organization and implementation of professional interaction will be implemented more effectively through the use of programmatic and methodological support for humanitarian disciplines created according to the requirements that provide for the possibility of reflection and dialogue realization in professional activity; ensuring the situation of mutual understanding of the individual; the assimilation of the essence of knowledge about the features of interaction with different categories of people in professional activities, psychological barriers, difficulties and disadvantages of professional communication.

Key words: lawyer; professional interaction; readiness; formation process; structurally-functional model; components; principles.

УДК:373.3.091.212.7-026.516:37.015.3:005.32 Сухомлинський DOI: 10.32626/2309-9763.2019-27.22-28

Олена Довгань
Olena Dovhan

ПРОБЛЕМА НЕУСПІШНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СУЧАСНИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ І ТВОРЧОМУ ДОРОБКУ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

THE PROBLEM OF JUNIOR PUPILS' POOR PROGRESS IN CURRENT PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL STUDIES AND IN V. O. SUKHOMLYNSKYI'S CREATIVE WORKS

Одним із пріоритетних напрямів НУШ є педагогіка партнерства. Перехід української школи до педагогіки партнерства спонукає звертатися до педагогічного досвіду великого педагога і дослідника В.О.Сухомлинського, адже його діяльність і була спрямована на забезпечення співробітництва між учнем, школою і батьками. Серед проблем, яким приділяв увагу видатний педагог, була і проблема учнів, які не встигають.

У статті з'ясовано сутність поняття "неуспішність", "невстигання", "відставання" та їх взаємозалежність, чинники та причини, що негативно позначаються на успішності учнів та шляхи її подолання через призму творчих здобутків В.О. Сухомлинського.

Ключові слова: учні початкової школи, навчальні уміння, неуспішність, відставання, невстигання, невстигаючий учень, творчий доробок В.О. Сухомлинського.

Сьогодні в умовах інформатизації освітнього простору та загальної глобалізації простежується зниження рівня зацікавленості процесом учіння молодшими школярами. Щороку діти з передчуттям незвіданого ідуть до школи, а вже згодом втрачають інтерес, що призводить до неуспішності. Чимало психолого-педагогічних досліджень було присвячено цій проблемі, однак вона залишається актуальною і сьогодні.

Одним із пріоритетних напрямів НУШ є педагогіка партнерства. Перехід української школи до педагогіки партнерства спонукає звертатися до педагогічного досвіду великого педагога і дослідника В.О. Сухомлинського, адже його діяльність і була спрямована на забезпечення співробітництва між учнем, школою і батьками. Серед проблем, яким приділяв увагу видатний педагог, була і проблема невстигаючих учнів.

З'ясуємо сутність поняття “неуспішність”, “невстигання”, “відставання” та їх взаємозалежність, чинники та причини, що негативно позначаються на успішності учнів, а також шляхи її подолання через призму творчих здобутків В.О. Сухомлинського.

Спробуємо окреслити сутність основних понять.

Неуспішність – складне і багатогранне явище шкільної дійсності, яка потребує різнобічних підходів при її вивченні [12, с. 234].

Складне та багатогранне явище невстигання школярів у навчанні досліджувала низка педагогів та вчених, серед яких С.А. Журавльова, С.С. Степанов, В.С. Цетлін, Г.А. Цуккерман та інші. Вони наводили різноманітні визначення, задля розкриття суті даного явища.

В.С. Цетлін під неуспішністю розуміє “...невідповідність підготовки учнів вимогам змісту освіти, що фіксується по закінченню якого-небудь значного відрізка процесу навчання – вивчення теми, кінець чверті, півріччя, року” [20, с. 243]. Автор дає визначення і відставанню. “Відставання – це невиконання вимог (або одного з них), яке має місце на одному з проміжних етапів всередині того відрізка навчального процесу, який є тимчасовою рамкою для визначення успішності. Слово “відставання” означає і процес нагромадження невиконання вимог, і кожен окремий випадок того невиконання, тобто один з моментів цього процесу [14, с. 22] Відставання – це перерва неперервності”. Ми погоджуємося з позицією автора про взаємообумовлений характер цих понять, що неуспішність є результатом відставань. Одним із шляхів подолання неуспішності є подолання відставань [5, с. 116].

Шкільна неуспішність – це дуже складне явище, яке найчастіше виникає внаслідок накладання, переплетення та одночасної дії кількох різнопланових чинників, які знаходяться в складних причинно-наслідкових взаємозв'язках між собою [12]. Психолог С.С. Степанов дає таке визначення цього поняття: “Неуспішність – це не відповідна нормативним критеріям результативність шкільного навчання, яка виступає наслідком нездатності дитини повноцінно засвоїти навчальний матеріал і виконувати завдання” [13]. Керол Бейнбрідж, експерт у питаннях про обдарованих дітей, неуспішністю називає таку успішність дитини, яка є нижче рівня, що прогнозували на підставі її здібностей [13].

Влучним є визначення С.У. Гончаренка, який відставання розуміє як “недостатнє засвоєння окремими учнями поточного навчального матеріалу” [6, с. 376].

Неуспішність, перш за все дидактична проблема, оскільки пов'язана зі змістом і процесом навчання. А.А. Бударний пов'язує неуспішність із рушійними силами навчання – суперечностями [5, с. 215]. Схожі погляди на дану проблему мав і П.П. Блонський, який визнав неуспішність як порушення взаємодії між учнями, вчителями і зовнішніми умовами [4, с. 110]. Ці дослідження відображали лише зовнішню сторону поняття.

С.А. Журавльова справедливо підкреслювала, що явище шкільної неуспішності здебільшого розглядалось у ракурсі попередження та корекції, а не на виявлення причин ефективного засвоєння матеріалу [7].

Спробуємо пояснити наше бачення “невстигаючого учня”. Як правило, ми розуміємо, що це дитина, яка не впевнена у своїх здібностях, можливостях та діях; ясно бачить недоліки результатів своєї навчальної діяльності на фоні яскравих результатів щасливих однолітків;

намагається виділитися в іншій діяльності. Однак більшість дітей цієї категорії можуть просто не використовувати свої здібності у повній мірі.

Невстигаючий учень, на думку Г.А. Цуккерман, – це не обов'язково двієчник, який не встигає за мінімальними вимогами шкільної програми. Таке глибоке відставання, наголошує автор, завжди пов'язане з порушеннями або затримкою психічного розвитку, аномаліями сімейних взаємин, хворобами. Але ми не повністю погоджуємось з таким тлумаченням, оскільки і серед інших категорій дітей можна знайти дитину, що потребує допомоги у подоланні труднощів [21]. Чимало видатних людей мали труднощі у навчанні, але досягли висот в інших сферах. Тому, щоб знайти засоби для подолання неуспішності, потрібно знати причини, які її породжують.

Причини неуспішності учнів можуть бути непередбачувані та різноманітні. Можливо дитину не розуміють батьки, не приділяють їй належної уваги, непорозуміння з однокласниками, в колективі, або якщо у дитини просто виникло негативне ставлення до навчання, через одну із невдач з певного предмету, проблеми зі здоров'ям. Наприклад, П.П. Блонський основною причиною неуспішності вважав біологічну неповноцінність дитини й вказував, що успіх у навчанні таких дітей залежить від організації умов, у яких воно протікає [3].

Умовно причини неуспішності молодших школярів можна поділити на соціально-економічні, біопсихічні та педагогічні.

Олена Беляєва вдало поділяє причини неуспішності на зовнішні та внутрішні. До *зовнішніх* відносить:

1. Перешкоди середовища, у якому росте малюк (незручне робоче місце або його відсутність, гамір братів або сестер, увімкнений телевізор, комп'ютер).
2. Сімейні конфлікти – сварки батьків, ревності до братів чи сестер, часті бійки в родині.
3. Надмірна вимогливість до навчання з боку батьків. Вони вимагають тільки високих досягнень, не враховуючи безлічі різних чинників. Це може викликати психотравму у дитини.
4. Відсутність інтересу з боку батьків до навчальних занять дитини, не перевіряють, як вона виконує домашні завдання, чим займається у вільний час.
5. У дитини не сформоване позитивне чи створене негативне ставлення до навчання, тобто немає передумов виховання навчальної мотивації та інтересу до навчання.
6. У родині неправильно організована навчальна діяльність: відсутність трудового виховання та відповідального ставлення до своїх обов'язків, відсутність режиму, безлад у домі, неналагоджений побут.
7. Проблеми у спілкуванні з однокласниками.

Внутрішні причини шкільної неуспішності можуть полягати у:

1. Порушенні чи відхиленні у розвитку психічних процесів, тобто їхній нерозвиненості.
2. Високому рівні тривожності, яка набуває стійкості при постійному незадоволенні батьків, їхній роздратованості й викликає в дитини страх зробити щось погано, неправильно.
3. Надто низькому рівні самооцінки, невпевненості у собі, закріплення ситуації систематичної неуспішності, що призводить до виникнення таких проблем: бажання бездумно дотримуватися вказівок дорослого, діяти лише за зразками та шаблонами, побоювання виявити ініціативу, формальне засвоєння знань і способів дій [2, с. 27-28].

З психологічної точки зору можна виділити такі причини неуспішності:

1. Наявність прогалин у фактичних знаннях і спеціальних для даного предмета вміннях.
2. Наявність прогалин у навичках навчально-пізнавальної діяльності.
3. Недостатній рівень розвитку й вихованості особистісних якостей [11, с. 9-10].

Ми також погоджуємось із думкою Н.В. Захарчук, яка виокремила серед можливих причин небажання учнями отримувати знання такі:

“Недостатня зацікавленість”. Учень переконаний, що навчання – не таке важливе і майже ніяк не стосується його життя та інтересів.

“Страх перед невдачею”. Учень боїться опинитися у незручному становищі перед своїми товаришами та вчителями і вважає, що безпечніше уникнути ризику, і тому не намагається досягнути високого рівня.

“Хибні цінності”. Учневі набагато важливіше мати перед своїми товаришами вигляд “крутого”, ніж бути компетентним і успішним у навчанні.

“Навчальні проблеми”. Учень намагається зрівнятися зі своїми однокласниками, які добре вчать, однак легко здається після невдачі.

“Недостатнє навантаження”. Байдужість до навчання може бути викликана завданнями, рівень яких нижчий, ніж здібності учня.

“Потреба уваги”. Учень може намагатися привернути увагу вчителя й одержати підтримку від нього, вдаючи безпомічного.

“Емоційна перевтома”. За недостатнім інтересом до навчання чи невмінням зосередитися можуть бути приховані тривога, перевтома або депресія.

“Низькі очікування”. Низькі академічні очікування батьків або викладачів можуть зумовити недостатню старанність учня.

“Вияв незадоволення”. Низька успішність учня у школі може бути своєрідним актом протесту проти тиску батьків, які вимагають надто високих результатів у навчанні [8, с. 7-8].

Академік Ю.К. Бабанський убачає причини неуспішності учнів “у слабкому розвитку мислення – 27 %; низькому рівні навичок навчальної праці – 18%, негативному ставленні до навчання – 14%, негативному впливі сім’ї, однолітків – 13%, великих прогалинах у знаннях – 11%, слабкому здоров’ї, втомлюваності – 9%, слабкій волі, недисциплінованості – 8%” [1, с. 131-132].

На нашу думку, серед основних причин, які породжують неуспішність дітей виділяють ті, що пов’язані зі школою та сім’єю.

Серед можливих причин, які безпосередньо пов’язані зі школою, виділяють такі: у класі відсутня цікава атмосфера, що знижує їх мотиваційну сферу; надмірна конкуренція; відсутність конкуренції; конфлікти між учителем та учнем; деякі форми зниженої здатності до навчання; повільне навчання; занадто великий тиск однолітків; відсутність видимих можливостей для прояву творчих здібностей; інертність, відсутність гнучкості у шкільній програмі; невідповідність здібностей дитини шкільній системі.

Серед причин невстигання учнів, які пов’язані безпосередньо зі сім’єю, виділяють такі: розбіжності або конфлікти між батьками; надмірна батьківська опіка над дитиною; відсутність проявів любові та прихильності батьків; відсутність батьківської уваги; конфлікти між братами й сестрами; тиск батьків, які вимагають від дитини постійно демонструвати високі результати. Як влучно писав В.О. Сухомлинський: “Дитина – дзеркало родини; як у краплі води відбивається сонце, так у дітях відбивається моральна чистота матері і батька” [18, с. 29].

Практичний психолог М.Й. Кваша стверджувала, що для продуктивного вирішення проблеми неуспішності учнів необхідно знати та враховувати психофізіологічні основи протікання розумових процесів, їх структурно-функціональну організацію. Адже неуспішність відображає стан тих якісних процесів, що протікають у мозку дитини під час здійснення нею інтелектуальної, розумової діяльності – здобуття знань. Існує спрощений підхід до розуміння причин шкільної неуспішності батьками (чи вчителями), він схожий на пошуки “винного” та спроби перекласти свої недоліки на когось іншого. Внаслідок проведеного вивчення думок батьків, щодо ймовірних причин появи шкільної неуспішності їхніх дітей М.Й. Кваша встановила, що найчастіше з них виступають: “невміння педагогів знайти підхід до дитини” – 48%, “не цікаве подання предмету” – 36%, “лінивість дитини, її байдужість” – 32%, “несправедливість вчителя” – 29%, “недостатність уваги та контролю зі сторони вчителя” – 28%, “великі навчальні навантаження” – 24%, “низька кваліфікація вчителя” – 23%. Вчителі, в свою чергу, до причин, які спричиняють появу шкільної неуспішності відносять: “погане здоров’я дитини” – 60%, “сімейні проблеми та негаразди” – 32%, “пасивність батьків і їх неухважність до потреб дітей” – 31%,

“педагогічну занедбаність в ранньому та безконтрольність у старшому віці” – 24%, “небажання чи невміння батьків допомогти своїй дитині” – 18%, “високий рівень особистої тривожності дитини” – 18%, “складність навчальної програми” – 16%, “невпевненість дитини” – 16% [9, с. 1].

М.І. Мурачковський уважав, що неуспішні діти є учнями, котрі не вміють вчитися, не можуть здійснювати аналіз та логічну обробку теми, що вивчається. На його думку, це діти, які не бажають думати, формально засвоюють матеріал, уникають зусиль, пов'язаних із розумовою діяльністю, постійно у пошуку обхідних шляхів при оцінюванні вчителями їхніх знань (списують, підслуховують). Він виділяв різні типи неуспішних учнів та відзначав їхні психологічні особливості, що давало можливість створювати індивідуальний підхід та розробити спеціальні методики щодо подолання неуспішності [10, с. 5-7].

У дітей з поганою успішністю відсутнє почуття самовпевненості. Це учні, які не вірять у власні сили та можливості. Хоча, насправді, – це хороші школярі, але вони не знають про свою реальну цінність. Завдання педагогів та сім'ї допомогти їм досягти більш високих результатів у навчанні.

В.О. Сухомлинський стверджував, для того щоб учень хотів учитися, він повинен уміти вчитися [15, с. 422-426].

Проаналізувавши педагогічні ідеї В. О. Сухомлинського щодо роботи з невстигаючими учнями, було встановлено, що основною причиною відставання дітей у розвитку, на думку педагога, є неправильне виховання у ранньому дитинстві. Педагог переконаний, що навчально-виховний процес у сучасній школі має бути спрямований на те, щоб викликати у дітей почуття радощів, які, в свою чергу, забезпечать успіх у навчанні. Особливу увагу вчений приділяв саме важким учням. Дослідивши творчий шлях новатора стало зрозуміло, що впродовж усіх років педагогічної діяльності Василь Олександрович випробовував різні засоби полегшення навчання таких учнів. Зокрема, вчений виокремив такі:

- уроки мислення для молодших школярів на природі;
- розв'язування задач за спеціально укладеним збірником;
- читання за спеціально розробленою хрестоматією;
- складання казок;
- творча ручна праця;
- поетична творчість.

Найефективнішим засобом полегшення розумової праці школярів, на думку В.О. Сухомлинського, було розширення кола читання. “Спеціально продумане, завчасно передбачене, організоване читання науково-популярної літератури із слабко встигаючими учнями – це одна з найбільших турбот педагога. По суті, це головне в тій справі, яка в практиці шкільного життя називається індивідуальною роботою з невстигаючими” [19, с. 475]. Також він прагнув виховати у дітей любов до науки, інтересу до окремих предметів, вивчення яких приносило б їм величезне задоволення. Новатор зазначав, що починати вивчати дитину потрібно з дослідження стану її здоров'я. З такими дітьми він проводив спеціальну роботу, встановлював для них певний режим навчальної роботи та різноманітні заходи щодо зміцнення здоров'я учнів. “Дитина – жива істота, її мозок – найтонший, найніжніший орган, до якого треба ставитися дбайливо, обережно” [18, с. 86]. У Павлівській школі діяла система заходів зміцнення здоров'я школярів: на педагогічній раді лікар доповідав про стан здоров'я учнів; за дітьми зі слабким здоров'ям здійснювалося педагогічне спостереження; спільно із сім'єю розроблявся індивідуальний режим праці й відпочинку для цих дітей; для батьків функціонувала батьківська школа, де порушувалися проблеми здоров'я дитини, її розумового та морального розвитку [17, с. 444-445].

Успіх у навчанні, на його думку, – стежка, що веде до того куточка дитячого серця, в якому горить вогник бажання бути гарним, тому треба берегти цю стежку та цей вогник. Важливо, щоб вчитель вмів відрізнити лінощі та недбалість учнів від нерозуміння і невміння, щоб не зашкодити дитині, не завдати їй болю та не образити [19, с. 625].

В.О. Сухомлинський значну увагу приділяв оцінюванню учнів та проблемі виховання дітей у сім'ї. Автор писав, що “спочатку потрібно добитися того, щоб дитина знала, а головне розуміла те, що вивчається, а потім уже оцінювати її” [19, с. 465-466].

Найважливіші риси і якості дитини зароджуються саме в сім'ї. “Люди з кам'яним серцем частіше виростають в таких сім'ях, де батьки віддають дітям усе й не вимагають від них нічого” [17, с. 640].

Любов до дітей – ось що повинно бути найголовнішим у житті. Адже “на любові до дітей тримається весь світ” [18, с. 92].

Відомий педагог стверджував, що показником педагогічної мудрості є можливість знайти правильний індивідуальний підхід до кожного учня, уміння визначити, на що здатний кожен школяр у даний момент, та яким чином можна розвивати його розумові здібності надалі [16, с. 86].

Звернення до творчого доробку В.О. Сухомлинського дає змогу визначити способи реалізації сучасних освітніх ідей та виробити практичні рекомендації щодо розв'язання освітніх завдань у подальшому.

Список використаних джерел

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.
2. Беляева О. Шкільна неуспішність // Психолог. 2011. № 44. С. 27-29.
3. Блонский П.П. Память и мышление // Избранные психологические произведения. Москва, 1964. С. 285–501.
4. Блонский П.П. Школьная успеваемость. Москва : Просвещение, 2001. 423 с.
5. Бударный А.А. Пути и методы предупреждения и преодоления неуспеваемости и второгодничества : дис. ... канд. пед. наук. Москва : Просвещение, 2005. 521 с.
6. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
7. Журавльова С.А. Особистісно-центрований аналіз проблем шкільної неуспішності // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. 2015. № 6. С. 43-46.
8. Захарчук Н. Якщо дитина не хоче вчитися // Психолог. 2009. № 46. С. 7-10.
9. Кваша М.Й. Короткий огляд найімовірніших причин шкільної неуспішності учнів та шляхи її подолання / Львівська гімназія “Престиж”. URL: http://gymnasiumprestige.lviv.ua/index.php?catid=58:statti-psyhologa&id=211:2011-09-14-12-2911&Itemid=257&option=com_content&view=article (дата звернення: 10.09.2019).
10. Мурачковский Н.И. Как предупредить неуспеваемость школьников. Минск : Народная асвета, 1977. 250 с.
11. Немов Р. Психология : в 3 кн. Москва : Владос, 2002. Кн. 3 : Психодиагностика. 640 с.
12. Питання попередження неуспішності школярів : зб ст. / під ред. Ю.К. Бабанського. Київ : Вища шк., 1992. 523 с.
13. Причини неуспішності дітей у школі. URL: <https://childdevelop.com.ua/articles/school/1139/> (дата звернення: 10.09.2019).
14. Славина С.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным школьникам. Москва : Просвещение, 1986. 217 с.
15. Сухомлинський В.О. Обережно : дитина! // Вибр. тв. : в 5 т. Київ : Рад. шк., 1977. Т. 5. С. 422–426.
16. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибр. тв. : в 5 т. Київ : Рад. шк., 1977. Т. 4. С. 55-206.
17. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи // Вибр. тв. : в 5 т. Київ : Рад. шк., 1977. Т. 4. С. 393-626.
18. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибр. тв. : в 5 т. Київ : Рад. шк., 1976. Т. 3. С. 9-280.

19. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям // Вибр. тв. : в 5 т. Київ : Рад. шк. 1976. Т. 2. С. 419–654.
20. Цетлин В.С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение. Москва : Педагогика, 1977. 120 с.
21. Цукерман Г.А. Школьные трудности благополучных детей. Москва : Знание, 1989. 188 с.

Partnership pedagogy is one of the priority areas of the New Ukrainian school. The transition of Ukrainian school to the pedagogy of partnership encourages the pedagogical experience of the great teacher and researcher V.O. Sukhomlynskyi, as his activity was aimed at ensuring the cooperation between the pupil, the school and the parents. One of the vital issues the outstanding teacher was working at was the problem of academic poor progress of pupils.

The article reveals the essence of the notion “poor progress”, the factors and causes influencing pupils' failure and the ways to overcome them in the pedagogical ideas of V.O. Sukhomlynskyi. The causes and factors that negatively affect pupils' performance are quite diverse and dynamic – from individual characteristics to the reasons related to school and family.

In the course of the study, it was found out that pupils with poor progress, as a rule, have low self-esteem, that is why parents and teachers should help them in self-realization. Analysing the creative achievements of the outstanding teacher, the following means of facilitating pupils' learning have been distinguished: thinking lessons for junior pupils in the open air; solving tasks from specially compiled collection; reading specially designed textbook; making tales; creative labour; poetic creativity.

V.O. Sukhomlynskyi emphasized on the expanding of pupils' reading circle, on the role of reading in the knowledge acquisition, on the individual work with each pupil and involvement of the teaching staff and parents. He also tried to develop pupils' love to science, interest in particular subjects.

The author considers V.O. Sukhomlynskyi's pedagogical wisdom in the ability to find an approach to each pupil and to predict the development of mental and creative potential for the future. Applying to the creative work of V.O. Sukhomlynskyi gives an opportunity to determine the ways of realization of modern educational ideas and to make practical recommendations for solving educational tasks in the future.

Key words: *primary school pupils, learning skills, failure, poor progress, underachievement, pupil with poor progress, creative works of V.O. Sukhomlynskyi.*

УДК 378.015.31:133.22:17.022.1]:008(100)

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–27.28-34

Ірина Дорож, Анатолій Ковальчук
Iryna Dorozh, Anatolii Kovalchuk

ДІАГНОСТИКА ДУХОВНО-МОРАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТА У ВИЯВІ СВІТОГЛЯДНОЇ КУЛЬТУРИ

DIAGNOSTICS OF A STUDENT'S SPIRITUAL AND MORAL MATURITY IN EXPRESSION OF WORLDVIEW CULTURE

У статті розкрито особливості діагностики показників духовно-моральної зрілості студента у вияві світоглядної культури. Серед них: розвиненість духовно-моральних почуттів, етичних та естетичних ставлень студентів, соціально-психологічні установки в мотиваційній сфері, вольові якості (здатність підпорядкувати свої життєві устремління та поведінку вищим аксіологічним настановам). Докладно описано діагностичний інструментарій та наведено результати емпіричного дослідження.

Ключові слова: *теоретико-компетентнісна готовність, світоглядна культура, біопсихічні властивості, професійний образ світу, творче перетворення реальності.*

Сучасні зміни в системі освіти України пов'язані з інтенсивною адаптацією національної системи до загальносвітових освітніх процесів, які обумовлюють гуманістичний вибір подальшого курсу: людиноцентристський характер освіти, розвиток гармонійної, гуманної, соціально відповідальної особистості тощо. Водночас зазначені зміни відбуваються у часи утвердження державою незалежності та національної єдності, що вимагає від української освіти входження у загальносвітову систему із збереженням і примноженням кращих національних здобутків. Саме це обумовлює духовну структуру суспільства, його пануючі світоглядні установки та соціальні тенденції, які визначають сучасне наповнення змісту світоглядної культури особистості.

Проблема змісту інформації, яка має бути осмислена майбутнім педагогом, і яка у подальшому стане основою його світоглядної культури, набуває справжньої соціальної значущості, коли аналізується на особистісному рівні підготовки майбутнього вчителя. Його педагогічна діяльність стає специфічним транслятором світоглядних установок, тому що "норми професійного мислення завжди формуються в проблемному полі взаємодії з нормами загальної культури, набираючи характеру світогляду в процесі професійного спілкування" [3, с. 806-808].

Оволодіння знаннями та формування компетентнісної основи для професійної діяльності майбутніх учителів – важливий чинник формування світогляду і виховання на його основі світоглядної культури студентів. Окрім самого змісту (знання про себе, людину та суспільство), який має бути засвоєний майбутніми вчителями, важливим є врахування студентами у майбутній педагогічній діяльності загальних та пріоритетних стратегій розвитку освіти, усвідомлення яких створює у подальшому професійний образ світу, визначає алгоритми взаємодії з ним.

Освітньо-філософські засади світоглядного виховання майбутніх учителів знайшли своє відображення у працях В. Андрущенка, Л. Губерського, І. Зязюна, М. Євтуха, В. Кременя, Б. Лихачова, М. Нікандрова, Т. Петракової, О. Сухомлинської та ін.

Світоглядні знання, які стають основою поглядів та переконань майбутніх педагогів-гарантів процвітаючого українського суспільства, мають носити не лише об'єктивний, науковий характер, але й відображати величезний пласт культурно-історичного спадку українського народу. Саме тому зростає потреба у формуванні в студентів педагогічних ВНЗ такого світогляду, який забезпечить виховання з них справжніх громадян, носіїв національної культури, патріотів своєї країни. У цьому переконують дослідження науковців, спрямовані на виявлення духовних цінностей у становленні світогляду студентської молоді (О. Бєлих, Є. Бондаревська, О. Олексюк, О. Семашко, Б. Нагорний, Д. Чернилевський, Г. Шевченко та ін.).

У зв'язку з вищезазначеним гостро постає потреба у діагностуванні дійсного стану вихованості світоглядної культури майбутніх вчителів, зокрема її мотиваційно-ціннісної компоненти [5], а саме обстеження духовно-моральної зрілості студентів у вияві світоглядної культури. З метою діагностики духовно-моральних рис характеру майбутніх учителів як передумови їхньої високоморальної поведінки, її проявів у повсякденному житті, ми обстежили розвиненість духовно-моральних почуттів, етичних та естетичних ставлень студентів.

Зазвичай для отримання результатів щодо ціннісних орієнтацій використовуються такі діагностичні методики: О. Запорожця, що спрямована на виявлення рівня розвитку цілеспрямованих вольових дій, змісту моральних мотивів поведінки; "Методика дослідження ціннісних орієнтацій (МДЦО М. Рокича, адаптована провідним вітчизняним психологом В. Семіченко)"; "Модифікована карта особистості" К. Платонова тощо [1; 7, с. 63]. На основі ідей К. Платонова нами було розроблено опитувальник, який містив 3 блоки тверджень для самооцінки студентами власних духовно-моральних проявів, моральних якостей та рис характеру, естетичних ціннісних орієнтацій та переваг. Якості представлені в опитувальнику в описовій формі через крайні форми вираження, вибір яскравості прояву яких студенти здійснювали, спираючись на власні відчуття та уявлення про себе. Бали, отримані у результаті самооцінки, додавалися, визначалося середнє арифметичне, яке і виступало кінцевою оцінкою духовно-моральних імперативів студента та його етико-естетичних ставлень.

Проте, зважаючи на те, що під час обстеження індивідуальних особливостей та біопсихічних властивостей методом самооцінки було виявлено не завжди адекватну оцінку самих себе деяких студентів, ми передбачили ще одну частину у запропонованому опитувальнику, в якій обстежувані заповнювали аналогічні за змістом пункти на інших членів своєї академічної групи. Результати оцінювання кожного студента його одногрупниками усереднювалися. Таким чином, на кожного учасника академічної групи додатково було отримано також оцінки їхніх духовно-моральних імперативів та етико-естетичних ставлень незалежними експертами. Ми не використовували лише метод експертних оцінок з метою діагностики даного показника духовно-моральної зрілості студента через особливості міжособистісних стосунків у групі. Це було пов'язане з тим, що ми не виключали упереджене ставлення окремих студентів один до одного, що могло вплинути на об'єктивність оцінювання даних проявів особистості.

Результати обстеження було представлено усередненими значеннями самооцінки студентів та незалежними оцінками одногрупників. Мінімальний бал, який могли набрати студенти при оцінці розвиненості у них духовно-моральних почуттів, етичних та естетичних ставлень – 1; максимальний – 5 балів. До високого рівня розвиненості обстеженого показника були віднесені студенти, середній бал яких становив понад 3,66; до середнього рівня віднесено обстежених із середнім балом від 2,33 до 3,66; до низького – із значеннями середнього бала меншими за 2,33. Варто відзначити досить непогані результати обстеженого показника духовно-моральної зрілості студентів педагогічних ЗВО. Так, високий рівень розвиненості духовно-моральних почуттів, етичних та естетичних ставлень продемонстрували 167 студентів (47,44%), середній – 185 студентів (52,56%). Низького рівня розвитку духовно-моральних почуттів, етичних та естетичних ставлень виявлено не було. Ми пояснюємо такі гарні результати специфікою контингенту, який вступає до педагогічних ЗВО та специфікою освітніх програм, за якими вони навчаються. У переважній більшості на педагога ідуть навчатися діти зі стійкими моральними уявленнями, високими показниками значимості соціуму, готові до виконання правил, норм та вимог суспільства. Крім того, навчання за освітніми програмами “Дошкільна освіта”, “Початкова освіта”, “Технології і креслення”, “Українська мова і література”, “Музичне мистецтво”, “Трудове навчання та технології”, “Образотворче мистецтво” передбачають як набір абітурієнтів з розвинутими естетичними почуттями, так і формування їх під час навчання студентів.

Дослідження соціально-психологічних установок в мотиваційній сфері особистості (через які виявляється ставлення до професійної діяльності, до інших, до себе, до дітей, до соціуму та поведінка педагога відносно них) було спрямоване на діагностику у структурі особистості студента ступеня вираженості таких соціально-психологічних якостей особистості, як “альтруїзм-егоїзм”, “процес-результат”, “свобода-влада”, “праця-гроші”.

Студентам було запропоновано опитувальник. Для розвитку соціально значимих якостей особистості майбутнього вчителя найбільш корисним буде перевага в мотиваційній сфері особистості таких цінностей, як альтруїзм, досягнення результату, свобода та праця.

Підрахунок ствердних відповідей, дозволив виокремити студентів, орієнтованих на результат власної праці. Звісно, люди, більш орієнтовані на процес, менше замислюються над досягненням результату, часто запізнюються зі задачею роботи, їхня процесуальна спрямованість перешкоджає їхній результативності; ними більше рухає інтерес до справи, проте для досягнення позитивного результату педагогічної праці необхідно багато рутинної роботи, негативне ставлення до якої вони не можуть подолати.

За таким самим алгоритмом аналізу отриманих результатів ствердні відповіді на запитання, дозволили виокремити альтруїстично налаштованих студентів. Альтруїзм – найбільш цінна суспільна мотивація, наявність якої виділяє зрілу людину. Люди ж з надмірно вираженим егоїзмом зустрічаються дуже рідко. Певна частка “розумного егоїзму” не може нашкодити людині. Скоріше, більш шкодить його відсутність, що нерідко зустрічається серед педагогів.

Сума ствердних відповідей на запитання, третьої частини опитувальника виявила студентів, для яких головною цінністю життя й професійної діяльності є свобода. Варто відзначити, що дуже часто орієнтація на свободу сполучається з орієнтацією на працю, набагато рідше вона сполучається з владою та грошима. Цікавим результатом обстеження майбутніх педагогів стало виявлення того, що орієнтація на владу більше притаманна юнакам, ніж дівчатам. Можливо, саме цим пояснюється те, що переважна більшість керівників навчальних закладів – чоловіки.

Підрахунок даних за шкалою “праця-гроші” здійснювався аналогічно попереднім опитуванням – підраховувалася кількість відповідей “так”. Ствердні відповіді на запитання, характерні для студентів, які орієнтуються на працю. Праця приносить їм більше радості та задоволення, ніж будь-які інші заняття. Орієнтація на гроші зазвичай спостерігається у двох випадках: коли гроші є, і коли їх немає. Оскільки педагогічна професія у нашому суспільстві не винагороджується значними грошовими коштами, то орієнтація майбутнього учителя на матеріальний чинник, безумовно, шкодитиме його професійній діяльності. Одночасно, більш успішними та затребуваними працівниками є віддані справі вчителі, які розуміють значущість своєї праці і готові працювати і в позаробочий час, у вихідні, й на свята.

Окрім описаних вище соціально-психологічних якостей особистості ми досліджували ще організованість, працелюбство, колективізм та допитливість з проєкцією цих якостей на ставлення до інших, до професійної діяльності, навчання. Під час обробки результатів тесту, ми враховували лише кількість співпадінь за визначеними нами чотирма шкалами якостей (1 співпадіння – 0,5 бала). Максимальна кількість набраних балів по кожному показникові – 5. Рівень розвитку якостей визначили як високий при наборі студентом 3,5-5 балів; середнім – 2-3 бали; низьким – 0-1,5 бали.

Отримані результати по кожному з проявів соціально-психологічних установок в мотиваційній сфері особистості усереднювались. Мінімальний середній бал, який могли набрати студенти під час діагностики – 0,5; максимальний – 5 балів. До високого рівня сформованості соціально-психологічних установок були віднесені студенти, середній бал яких становив понад 3,50; до середнього рівня віднесено обстежених із середнім балом від 2,00 до 3,50; до низького – зі значеннями середнього бала меншими за 2,00 бали. Так, високий рівень сформованості соціально-психологічних установок обстежені студенти не продемонстрували. У 214 студентів (60,80%) було виявлено середній рівень, у 138 студентів (39,20%) – низький.

Ще одним об'єктом, який підлягав вивченню в особистості майбутнього вчителя, стали вольові якості студента, його здатність підпорядкувати свої життєві устремління вищим аксіологічним настановам. Для успішної професійної діяльності учителя, для повноцінного вияву його світоглядної культури необхідним елементом характеру особистості є воля – здатність людини досягати поставлених нею цілей в умовах подолання перешкод. Дана здатність цікавить нас як духовно-моральний компонент особистості, який сприяє вияву світоглядної культури людини, її позиції, поглядів, переконань. Часто людина високоморальна, гуманістично орієнтована, толерантна та демократична не може виявити свої переконання, коли навколишні обставини (погляди керівництва, вказівки, розпорядження) змушують її до іншої моделі поведінки. Тому волю можна охарактеризувати як силову частину особистості, що дозволяє реалізувати у житті власний світоглядний концепт, переконати у його дієвості інших, не спасувати перед протилежною позицією.

Однією з оптимальних методик дослідження вольових якостей вважаємо опитувальник Дж. Роттера [6, с. 81-87], який вимірює рівень суб'єктивного контролю над різноманітними життєвими ситуаціями: у сфері досягнень, у сфері невдач, у сімейних відносинах, у сфері виробничих відносин, у сфері міжособистісних відносин, стосовно здоров'я і хвороби тощо. Методика заснована на двох принципових положеннях: люди різняться між собою в тому, як та де вони локалізують контроль над важливими для себе подіями; можливі два популярні типи такої локалізації: екстернальний та інтернальний. Інтернальний тип – людина

з високим рівнем суб'єктивного контролю. Така людина вважає, що події, які відбуваються з нею, залежать насамперед від її особистісних якостей і є закономірними наслідками його власної діяльності. Екстернальний тип – людина з низьким рівнем суб'єктивного контролю. Така людина переконана, що її успіхи і невдачі залежать насамперед від умов навколишнього середовища, дій інших людей, випадковості, везіння чи невезіння тощо. Рівень ситуативного контролю пов'язаний з відчуттям людиною своєї сили, гідності, відповідальності за те, що відбувається з нею, із самоповагою, соціальною зрілістю. Чим вищий рівень інтернальності, тим більше вірогідність, що людина свідомо і цілеспрямовано буде виявляти власний світогляд, переконання, демонструвати свою унікальність і неповторність без остраху перед іншими.

Використаний нами опитувальник на дослідження рівня ситуативного контролю складався з 30 пунктів. Нас цікавила інтернальність студентів лише щодо досягнень-невдач та виробничих відносин – у тих сферах, які безпосередньо можуть впливати на специфіку вияву світоглядної культури під час практичної діяльності майбутнього педагога: сфера досягнень, сфера невдач, сфера виробничих стосунків.

Високі показники інтернальності у сфері досягнень відповідають високому рівню суб'єктивного контролю над емоційно позитивними подіями та ситуаціями. Такі люди вважають, що вони самі досягли всього доброго, що було та є в їхньому житті, та що вони здатні з успіхом передбачити свою мету в майбутньому. Низькі показники за даною шкалою свідчать про те, що людина вважає, що всі її успіхи та досягнення відбулися завдяки щасливій долі чи допомозі інших людей.

Високі показники інтернальності у сфері невдач свідчать про розвинуте відчуття суб'єктивного контролю стосовно негативних подій та ситуацій, що виявляються у схильності звинувачувати самого себе в різноманітних неприємностях та стражданнях. Низькі показники за цією шкалою свідчать про те, що піддослідний схильний приписувати відповідальність за подібні події іншим людям або вважати їх результатом невезіння.

Високий рівень інтернальності у сфері виробничих стосунків свідчить про те, що людина вважає свої дії важливим чинником організації власної виробничої діяльності у стосунках, які складаються в колективі, в своєму кар'єрному зростанні. Низький рівень вказує на те, що піддослідний схильний приписувати більш важливе значення зовнішнім обставинам – керівництву, колегам по роботі, вдачі-невдачі. Аналіз відповідей здійснювався відповідно до шкали (табл.1).

Таблиця 1

Шкала інтернальності-екстернальності

Інтернальний	2	3	9	11	12	13	14	16	18	20	21	23	24	28	30
Екстернальний	1	4	5	6	7	8	10	15	17	19	22	25	26	27	29

За кожен відповідь, яка передбачала інтернальний тип реакції студента на події, йому нараховувалось 0,33 бали. Тобто, високий рівень розвитку вольових якостей присвоювався тим майбутнім учителям, які набрали у середньому 3,34 і вище балів; середній рівень – від 1,66 до 3,33 балів; низький – до 1,66 бала. Так, високий рівень розвиненості вольових якостей було виявлено лише у 98 студентів (27,56%), середній – у 140 студентів (34,94%). Низький рівень розвитку вольових якостей виявлено у 114 студентів (37,50%). Узагальнені результати комплексного обстеження духовно-моральної зрілості студентів представлені у таблиці 2.

Таблиця 2

Узагальнені результати комплексного обстеження духовно-моральної зрілості студентів, %

Рівень Показник	високий	середній	низький
розвиненість духовно-моральних почуттів, етичних та естетичних ставлень	47,44	52,56	0
гуманістична спрямованість професійного ідеалу	0	60,80	39,20
вольові якості	27,56	34,94	37,50

Значимість показників духовно-моральної зрілості студентів визначалася на основі експертних оцінок.

Оцінку узгодженості думок експертів здійснено з використанням дисперсійного коефіцієнта конкордації (коефіцієнта узгодженості) W за допомогою методики, описаної в роботі [2]. У результаті обчислень отримано значення коефіцієнта конкордації, яке перевищило критичне значення $W=0,74$. Таким чином, узгодженість думок експертів є високою. Оцінку значимості знайденого коефіцієнта конкордації здійснено за допомогою критерію X^2 , який виявився рівним 17,73, що підтвердило гіпотезу про узгодженість думок експертів у ранжуванні.

Використовуючи обчислені вагові коефіцієнти, формулу для визначення духовно-моральної зрілості студентів можна подати лінійною функцією у вигляді $F_{X^2}(Y_j) = 0,439Y_4 + 0,488Y_5 + 0,0732Y_6$, де Y_j – кількісні оцінки критеріїв у балах.

“Сирі” бали, які використовувались для оцінки рівня розвитку окремих показників, були переведені в абсолютні. Високий рівень духовно-моральної зрілості майбутніх вчителів може бути встановлений у студентів, які набрали від 3,66 до 5,00 балів; середній – від 2,33 до 3,66; низький – від 1,00 до 2,33. Отримані у результаті діагностики дані відображені на рисунку 1.

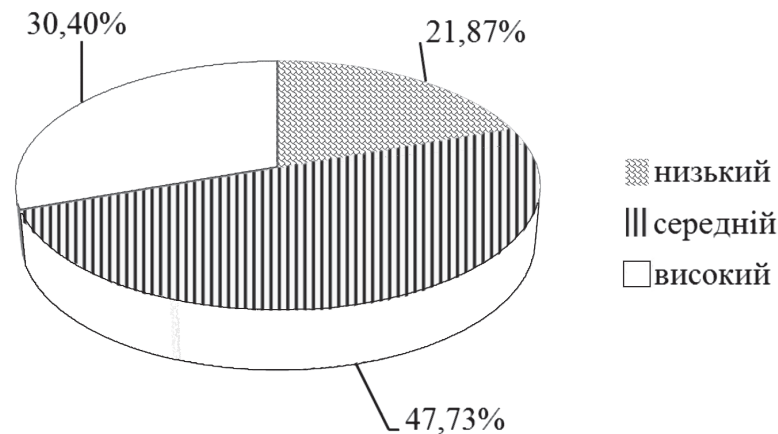


Рис. 1. Рівні духовно-моральної зрілості студентів педагогічних ЗВО

Отже, високий рівень духовно-моральної зрілості студентів було виявлено у 107 осіб (30,40%), середній – у 168 осіб (47,73%), низький – у 77 осіб (21,87%).

Проте ми не вважаємо, що для виховання світоглядної культури студентів достатньо озброїти майбутнього педагога духовно-моральними, етичними та естетичними цінностями. Зокрема варто розширити дані аспекти на рівні емоційного сприйняття національно-патріотичних цінностей, створення позитивного емоційного фону занять художньо-трудовою діяльністю, насичення художньо-творчої діяльності професійно орієнтованим змістом, використанні можливостей інтеграції різних видів мистецтва на поліхудожній основі. Серед цих засобів на особливу увагу заслуговує освоєння найвищих досягнень мистецтва, оскільки сприйняття художніх образів розширює природні межі життєвого досвіду суб'єкта, формуючи індивідуальний абрис його світоглядної культури.

Список використаних джерел

1. Аверин В.А. Психология личности: Учебное пособие. Санкт-Петербург: Изд-во Михайлова В.А., 1999. 89 с.
2. Евланов Л.Г. Экспертные оценки в управлении [Текст]: учебное пособие. Москва: Экономика, 1978. 133 с.
3. Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень; [заст. голов. ред.: О.Я. Савченко, В.П. Андрущенко; відп. наук. секр. С.О. Сисоєва]. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

4. Ковальчук І.А. Діагностика теоретико-компетентнісної готовності майбутніх вчителів до вияву світоглядної культури. Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць [внесений до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук та до міжнародної наукометричної бази INDEX COPERNICUS]. Кам'янець-Подільський : ПП Зволейко Д. Г., 2016. Вип. 18 (1). С. 89-93.
5. Ковальчук І. А. Структурний аналіз світоглядної культури особистості: історичний огляд. Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій : зб. матер. науково-практичної конференції викладачів та студентів інституту педагогіки, психології і мистецтв / за ред. Г.С. Тарасенко; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, інститут педагогіки, психології і мистецтв. Вінниця : ТОВ "Нілан-ЛТД", 2014. С. 53-55.
6. Мірошниченко О. А. Діагностика особистості майбутнього психолога : метод. посіб. до вивчення дисципліни "Практикум із загальної психології" для студентів спеціальності 7.040107 "Психологія". Житомир : [б. в.], 2012. 190 с.
7. Савчук О. В. Динаміка ціннісний орієнтацій української молоді // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. 2012. № 16. С. 60-67.

The topicality of the article is determined by modern changes in the education system of Ukraine. These changes are related to the intensive adaptation of national systems to the global educational process, caused by the humanistic choice of its further course. The article deals with the diagnostics of indicators of the student's spiritual and moral maturity in the expression of worldview culture. They are: the development of spiritual and moral feelings, ethical and aesthetic attitude of students, socio-psychological orientations in the motivational sphere, volitional qualities (ability to subordinate their life aspirations and behavior to higher axiological orientations). The importance of indicators of spiritual and moral maturity in the expression of ideological culture by future teachers is defined during the expert rate. Diagnostics of students' knowledge of their own individual and biopsychic characteristics are based on self-esteem and group assessment of a person. Diagnostics of the formation of professional image of the world include didactic testing of students in terms of their possession of the environment, about the person and the world, about interaction in society and professional activity, professional and meaningful values, etc. In order to diagnose the awareness of modern students of pedagogical universities, the surveys of ways of transforming creative reality have been conducted. The diagnostic tools have been described in details and the results of the empirical study have been presented.

However, it is insufficient to equip a future teacher with spiritual, moral, ethical and aesthetic values to educate students' outlook culture. In particular, it is worth expanding these aspects at the level of emotional perception of national-patriotic values, created a positive emotional background of artistic and labor activities, saturation of artistic and creative activities with professionally oriented content, using the possibilities of integration of different types of art on a semi-artistic basis. Among these tools, special attention is paid to mastering the highest achievements of art, since the perception of artistic images extends the natural boundaries of the subject's life experience, forming an individual outline of his outlook culture.

Key words: *spiritual and moral maturity, culture of world outlook, spiritual and moral feelings, ethical and aesthetic attitude of students, social and psychological orientation in the motivational sphere, volitional qualities.*

Тетяна Дудка
Tetiana Dudka

СВІТОЦЕНТРИЧНІ ІМПУЛЬСИ ІСТОРИЧНОГО РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ: ВИКЛИКИ ЧАСУ ЧИ НАСЛІДКИ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА?

WORLD-CENTERED IMPULSES OF THE HISTORICAL AND PEDAGOGICAL DEVELOPMENT OF THE DOMESTIC HIGHER SCHOOL: CHALLENGES OF TIME OR CONSEQUENCES OF INTERNATIONAL COOPERATION?

У змістовій наповненості матеріалу статті окреслено домінуючу роль міжнародного співробітництва у світоцентричній тенденційності розвитку вітчизняної вищої школи XIX – поч. XX століття. Шляхом аналізу аксіологічної сутності окресленого педагогічного феномену, акцентовано увагу на його функціональній багатоаспектності у соціокультурному просторі.

Доведено, що пріоритетні напрями міжнародного галузево-академічного співробітництва віддзеркалювали значущість міжнаціонального спілкування, прогресивність освітнього реформування та напрями загальнодержавного розвитку, виходячи із наявних викликів часу.

У процесі дослідження автор використала історико-педагогічний, історико-генетичний, поетапно-проблемний, порівняльний, хронологічно-змістовний та біографічний методи. Оперування таким широким методологічним спектром уможливило розв'язання поставленого дослідницького завдання.

Ключові слова: історичний розвиток, вища школа, міжнародне співробітництво, світоцентризм.

Пріоритетність реформування вищої школи актуалізує глибину переосмислення проблеми тісного міжнародно-галузевого співробітництва. Співвіднесення рівня розвитку вітчизняного університету у порівнянні з іноземним змушує всерйоз задуматися над подальшою перспективністю раціональної трансформації чинних освітніх реалій у світоцентричному напрямі. Актуальність цієї проблематики назріває щоденно, виходячи хоча б із пріоритетних завдань вітчизняного законодавства, перспективності виконання міжнародних проектів та зобов'язань, які неможливо реалізувати за межами соціокультурного буття усього українства.

Цінними у контексті окресленої проблематики є наукові дослідження О. Сухомлинської, Л. Вовк, Т. Завгородньої, О. Лавріненка, В. Сиротюка, Н. Дем'яненко та інших.

Проте, на сьогодні більш глибокого переосмислення потребує питання світоцентричного характеру історичного розвитку вітчизняної вищої школи з метою забезпечення її ефективного реформування та стабільного розвитку на політичній карті Європи та світу.

Відповідно до мети визначено основні завдання дослідження: проаналізувати стан проблеми, яка досліджується, у історико-педагогічній науці; дослідити вплив досліджуваного педагогічного феномену на розвиток педагогічної теорії та практики окресленої історичної епохи; популяризувати академічний досвід міжнародного співробітництва у сучасних умовах розвитку українського суспільства.

Історичний розвиток Російської імперії впродовж XIX – поч. XX століття характеризувався суттєвими перетвореннями усіх сфер життєдіяльності вітчизняного суспільства. Виокремлена епоха увійшла на “шпальти” наявного соціокультурного розвитку чіткістю усвідомлення соціумом ролі освіти у загальнодержавному прогресі.

Упродовж досліджуваного періоду розвиток вітчизняної школи базувався на світоцентричній тенденційності та відбувався в умовах тісного міжнародного співробітництва. Особлива роль у цьому процесі відводилася центральноєвропейським та західноєвропейським країнам, які систематично надавали консультативну підтримку вітчизняним школам досліджуваного періоду. Для того, щоб більш предметно зупинитися на характеристиці рівня їх впливу на вітчизняну соціокультурну реальність доцільно розглянути одну із найбільш освітньо-прогресивних країн Центральної Європи – Німеччину [9].

Відрефлексовуючи рівень впливу зазначеної держави на освітню траєкторію того часу стає помітною її світоцентрична зорієнтованість, спрямована на розв'язання нагальних суспільно-політичних завдань того часу. Враховуючи той факт, що епоха Просвітництва залишила помітний слід на загальноєвропейському поступі, відповідно й освітньо-наукові здобутки різних держав зазначеної частини світу продовжували конкурувати між собою з метою утвердження своєї соціокультурної “гегемонії”. У цьому ж ключі і вищі школи Європи вели між собою конкурентну боротьбу, систематично приваблюючи своєю авторитетністю усе більшу кількість вихованців із різних куточків земної кулі. Невинятковою у цьому ж аспекті була Російська імперія, яка досить динамічно реагувала на результативність конкурентної боротьби кращих освітніх центрів світу.

У досліджуваній період на вітчизняних теренах відчувався гострий брак достатньої кількості академічних центрів, що тим самим і привертало підвищену увагу місцевої громадськості до іноземних академічних центрів. На сторінках джерелознавчих матеріалів знаходимо історичні підходи, які досить виразно обґрунтовують думку про те, що проєвропейські вищі школи епохи Ренесансу кардинально відрізнялися від середньовічно-академічних осередків [8].

Основною відмінністю проєвропейських вищих шкіл епохи Відродження стало офіційне утвердження принципу наукової свободи, який досить продуктивно втілювався у практичних аспектах їх офіційного функціонування. І хоча вперше цей принцип був оприлюднений наприкінці XVII століття, проте його офіційне утвердження як основоположного відбулося значно пізніше. Таку подієвість можемо пояснити повноцінністю домінування Церкви в усіх сферах соціокультурного життя суспільства, а тому і науково-освітня сфера не була винятковою.

Звільнення освіти і науки з-під влади Церкви послугувало своєрідним поштовхом до утвердження відносно автономності вищих шкіл, які були ретрансляторами ідей, знань, досвіду. Педагог вищої школи поставав у новому образі – не лише як носій інформації та практичних умінь і навичок, але і як автономний науковець і освітянин. Такий концептуальний підхід до представника вищої школи змінював і основоположний перелік його ключових завдань – бути не лише наставником і просвітником, але й самостійною науково-дослідною “одиницею” на карті світу.

Світоцентричні імпульси історико-педагогічного розвитку вітчизняної вищої школи підсилювалися дією практичного побутування у науковому обігу латинської мови, яка була універсальною лінгвістичною канвою для позанаціонального спілкування професорсько-викладацького складу світу. Досить парадоксальним нам видається і той факт, що в окремих країнах Європи у досліджуваній період латинь знали краще, ніж свою рідну мову.

Особливо значущим у досліджуваній період залишалося питання раціональної організації лекційних курсів, які повинні були співвідноситися із практичним життям. Досить влучно у цьому аспекті звучить висловлювання німецького дослідника І. Дройзена, який зазначив, що “Мета вправ полягає у тому, щоб не перетворити лекції у перепрацьований матеріал, а перш за все у тому, щоб студенти були готові реалізовувати наукові відкриття і допомагали своєму науковому наставнику у реалізації його досліджень. У тих вправах молодь шляхом самостійних пошуків вчиться працювати науково” [2, с. 84]. Наведена теза засвідчує, що поетапність освоєння студентами нових змістових вершин повинна базуватися на практичному підґрунті, який здатний перетворити “мертву” теоретику у “живу” практику.

Черговим наслідком міжнародного співробітництва вітчизняної вищої школи з іноземною була популяризація так званих відкритих (публічних) безкоштовних курсів, які досить успішно прижилися і на проукраїнських теренах. Мета таких курсів полягала у наданні додаткових можливостей студентству освоїти найбільш складні предмети. Зокрема, така система досить добре призвичаїлася у стінах Новоросійського університету, що засвідчено зокрема фактом реалізації таких курсів із дисципліни математична фізика [4].

Аналогічні безкоштовні курси діяли і на території Європи та мали назву “publica” [5]. Цільовою аудиторією, як і у вітчизняному варіанті, було наявне небайдуже студентство конкретної вищої школи, яке зорієнтовувалося на поглиблення існуючих знань. Ще одним різновидом курсів, який досить добре “прижився” на теренах країн Центральної Європи були платні курси – “private” [8]. Своєрідною родзинкою організації платних занять було те, що їх часова тривалість залежала виключно від бажання самого лектора. Остання фактажність засвідчує про існування своєрідної демократичної підвалини організації таких курсів, що віддзеркалювало високоавторитетність та повагу суспільних кіл до особистості викладача.

У ході тісного міжнародно-профільного співробітництва Російської імперії із Німеччиною досить органічно прижилася система розрядної диференціації викладачів, яка була репрезентована на рівні: приват-доцентів, екстраординарних професорів та ординарних професорів. За такою розрядною системою у центральноєвропейській країні градувався і рівень їх заробітної плати, при чому ординарні професори викладали безкоштовно. Основним джерелом їх прибутку було видання авторських рукописів і додатковий підрібок у якості репетитора.

Слід зауважити, що мінливість освітнього розвитку вітчизняної та європейської вищої школи Європи обумовлювалася мінливістю галузево-політичних курсів діючої влади. Перерозподіл наявних територій на політичній карті світу актуалізував і цілеспрямованість внутрішньодержавної політики по відношенню широких суспільних мас. Зокрема, наслідковість наполеонівських війн, конкурування Австрії та Пруссії значною мірою визначало освітній курс діючої влади. Намагання подолати негативні наслідки територіальної роздробленості актуалізувало на порядку денному часткове об'єднання існуючих територій з метою вирішення наболілих завдань та реалізації запланованих проектів. У такому геополітичному контексті місцеві університети фактично були дзеркалом існуючої соціокультурної, політичної та економічної реальності.

На нотний стан дієвої геополітичної нестабільності додатково накладалися ще й реформаційні процеси. Прагнення реформувати наявне з метою повалення недосконало функціонуючого було основоположним завданням, яке виносилося на порядок денний. У більшості проєвропейських держав досліджуваного періоду, невинятковою була і проукраїнська територія, на академічно-освітньому ландшафті панувала ідейність щодо високоавторитетності класичних університетів. Зокрема, на проєвропейських теренах ХІХ – ХХ ст. досить успішно популяризувалася ідея створення гумбольтівського макету класичного університету. На сторінках монографічного рукопису “Просвітницький туризм як історико-педагогічний феномен” нами було узагальнено найсуттєвіші засади цілісної концепції класичного університету В. фон Гумбольдта, який типологічно віднесли до “германо-протестантського” типу (див. рис.1) [3].

Дані рис. 1 засвідчили, що ключовими тенденціями німецької концепції було:

I. Нормативне закріплення свободи для:

а) викладачів – у виборі змістового наповнення навчальних дисциплін та методики викладання;

б) студентів – у наявності в навчальному плані нормативного та варіативного циклів навчальних дисциплін.

II. Домінуванні принципу єдності наукової і освітньої діяльності.

III. Залучення до навчально-виховного процесу різногалузевих знань [1; 3].

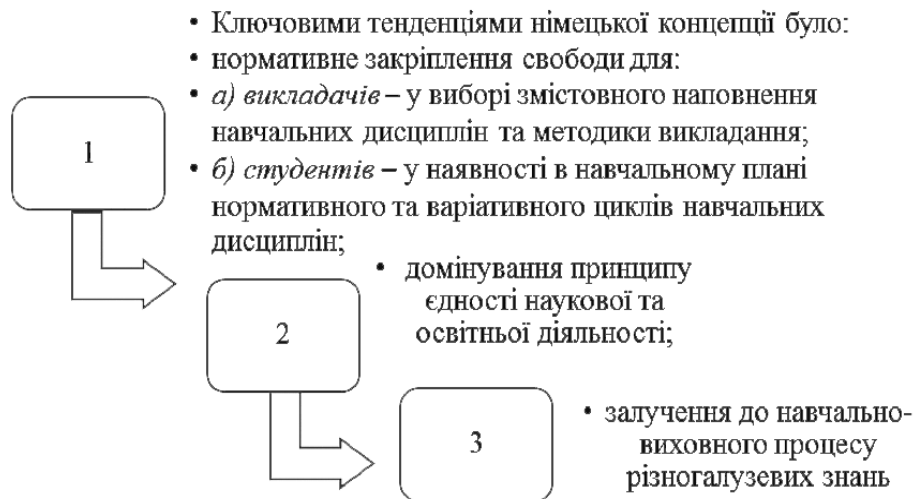


Рис. 1. Історико-педагогічні виміри німецької концепції класичного університету «германо-протестанського» типу (за В. Гумбольдтом) [1; 3]

Академічний задум В. фон Гумбольдта щодо траєкторії можливого розвитку класичного університету досить влучно розкрито у змісті наступної тези: “Сенс поняття вищих наукових закладів криється у їхній функції. Вони немов вершина, місце скупчення усього, що безпосередньо стосується моральної культури нації. Завдання цих закладів – опрацювати науку у найглибшому, якнайширшому сенсі слова та передати духовному вихованню вже опрацьований матеріал. Головне завдання вищих наукових закладів – поєднати у собі об’єктивну науку з суб’єктивною освітою, а ззовні – повну шкільну освіту з першими кроками самостійного навчання, чи, може, швидше прискорити перехід від одного до другого. Так чи інакше, основним виміром залишатиметься наука. Адже завдяки природній чистоті її належно засвоюватимуть навіть попри окремі труднощі” [5, с. 25]. Слід зауважити, що остання теза досить глибоко розкриває культурологічний зміст розвитку вищої освіти, що досить продуктивно впливає на формування всебічно розвинутої особистості.

Досить цікавою нам видається позиція німецького дослідника щодо інституційної ролі класичних університетів, яка досить влучно розкрита у наступних словосполученнях: “Університети не повинні відігравати для держави роль спеціалізованих закладів. Загалом, держава не має права вимагати від них чогось, що б мало прямий стосунок до неї” [5, с. 28].

Так, сучасні дослідники підкреслюють, що найбільш позитивним аспектом функціонування “гумбольтівського” типу класичних університетів, які частково були спроектовані і на проукраїнські освітні реалії ліберальних періодів, була змістова свобода викладання та відсутність навчального примусу по відношенню до студентів [6; 7].

З вище викладеного можемо зробити висновок, що феноменальність світоцентричної тенденційності розвитку вітчизняної школи була наслідком тісного міжнародно-педагогічного співробітництва та відповідала вимогам часу. Діяльність низки вітчизняного та європейського професорсько-викладацького складу впродовж XIX – поч. XX століть була досить продуктивною та високозмістовною. Високий рівень самоорганізованості вітчизняних класичних університетів був дотичним до світових загальноакадемічних тенденцій та віддзеркалював особливості “гумбольтівської” моделі у періоди ліберального затишшя. Така світоцентрична репрезентативність цілеспрямованої діяльності вітчизняної вищої школи була наслідком тісної співпраці вітчизняного професорсько-викладацького складу з іноземними колегами у процесі реалізації спільних проектів. Їх спільна діяльність була досить продуктивною і віддзеркалювала загальноцивілізаційний поступ на політичній карті освітньо-наукового співробітництва.

Список використаних джерел

1. Андреев А.Ю. Гумбольдтовская модель классического немецкого университета // Новая и новейшая история. М. : Изд-во "НАУКА", 2003. № 3. С. 46-58.
2. Дройзен И. О научно-практических занятиях студентов в Германских университетах, преимущественно по истории / ЖМНП. 1869. Ч. 145. № 10. С. 79-92.
3. Дудка Т.Ю. Просвітницький туризм як історико-педагогічний феномен : [монографія]. Київ-Херсон : ФОП Гринь Д. С., 2017. 460 с.
4. Информационный бюллетень Новороссийского губернского отдела народного образования // Журнал департамента народного просвещения / гл. ред. Э.Л. Радлов. СПб. : Типография Императорской Академии Наук, 1926. №3. С. 3.
5. Ідея університету: Антологія. Львів : Літопис, 2002. 304 с.
6. Катровский А.П. Формирование и развитие территориальной структуры высшего образования России. М. : Международные отношения, 2003. 208 с.
7. Колесников В.И., Круглов Ю.Г., Олесеюк Е.В. Формирование системы управления университетами в России / Педагогика. 2003. № 2. С. 48-54.
8. A History of the University in Europe. In 4 vol. / General Editor W. Rüegg. Vol. 3. Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800 – 1945); Editor W. Rüegg. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. XXVI. 746 p.
9. Abasnik W. Die Medizinische Fakultät der Uneverität Char`kov und ihre Beziehungen zu Deutschland (1804-1920) / Wissenschaftsbeziehungen in Medizin und Naturwissenschaften zwischen Deutschland und dem Russischen Reich im 18. und 19. Jahrhundert. – Vorträge des Szmposizms von 11. und 12. September 2003 am Kari-Sudhoff-Institut für Geschichteder Medizin und der Naturwissenschafted Medizinische Fakultät der Universität Leipzig. Aachen, 2004. S. 113-140.

The historical development of the Russian Empire in the period under review was characterized by significant changes in all spheres of life of its society. The isolated epoch entered the period of the domestic socio-cultural development with a clear awareness of the education role of the nation-wide progress.

During the studied period, the development of the national school was based on a world-centered tendency and was taking place under the conditions of close international cooperation. The central role in this process was delegated to the Central European and Western European countries, which systematically provided advisory support to the national schools of the studied period. To focus more on characterizing the level of their influence on the domestic social and cultural reality, it is advisable to consider one of the most progressive in terms of education countries of Central Europe – Germany.

Reflecting on the state level of influence on the education of that time, its world-centered focus on solving some urgent social and political problems of the time becomes noticeable. As the age of Enlightenment left a noticeable mark on the European progress, different Western European states continued competing with each other in terms of educational and scientific achievements for promoting their social and cultural "hegemony". European high schools were also real competitors with each other, systematically attracting more and more students from all around the world. The Russian Empire was not an exclusion. It reacted quite dynamically to the results of the competition of the best educational centers in the world. Considering, in particular, the fact that during the studied period there was an acute shortage of academic centers in the domestic territories, the local public was paying increased attention to foreign academic centers. Historical approaches can be found in the materials, which support the notion that pro-European higher educational institutions of the Renaissance period were fundamentally different from medieval academic centers.

Key words: *historical development, higher education, international cooperation, world-centricity.*

Олена Дутко
Olena Dutko

НЕПЕРЕРВНІСТЬ ЕТАПІВ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ, ІНТЕГРАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ТА ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ОСНОВА РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

CONTINUITY OF INTERNSHIP STAGES AND INTEGRATION OF EDUCATIONAL AND PRACTICAL ACTIVITY IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS AS THE BASIS OF REALIZATION OF COMPETENCE APPROACH

У статті обґрунтовано необхідність забезпечення в процесі підготовки фахівця в закладах вищої освіти неперервності етапів виробничої практики, інтеграції навчальної та практичної діяльності як необхідної умови реалізації компетентнісного підходу, запропоновано її логічну поетапну реалізацію на основі програми підготовки магістра.

Ключові слова: компетентнісний підхід, неперервність, підготовка фахівця, навчальна діяльність, практична діяльність, виробнича практика, вища освіта.

У сучасних умовах оновлення вищої освіти, яке передбачає перенесення уваги з процесу навчання на його результат, орієнтацію змісту й організації навчання на компетентнісний підхід, необхідним є пошук ефективних механізмів його запровадження.

Проблему впровадження компетентнісного підходу в освіті розглядали Н. Бібік, Л. Ващенко, Т. Гофман, Н. Гузій, Г. Дмитренко, І. Єрмаков, І. Зимня, Н. Кузьміна, О. Новіков, І. Родигіна, О. Савченко, А. Хуторський. Теоретичні та методичні основи підготовки майбутніх фахівців у системі вищої освіти присвячено наукові дослідження В. Баркасі, І. Бондаренко, Н. Босак, М. Васильєвої, С. Вітвицької, О. Вознюк, Л. Голованчук, І. Дроздової, О. Дубасенюк, А. Журавльова, Л. Карпової, С. Козак, М. Левківського, О. Мамчич, А. Маркової, Г. Мельниченко, Г. Мухамедзянової, О. Палій, Л. Петровської, О. Пометун, Л. Пуховської, С. Савельєвої, Н. Саєнко, С. Сисоевої, Н. Тализіної, Л. Шевчук.

Сучасні тенденції розвитку вищої освіти передбачають розробку компетентнісних моделей бакалавра і магістра, що складаються із компетентностей, що формуються у результаті імплементації інваріантної і варіативної складової навчального плану, кожна з яких передбачає теоретичну і практичну підготовку фахівця.

Головними ознаками компетентнісної освіти є її неперервність, особистісна зорієнтованість, практико орієнтованість. Тому необхідно визначити таку формулу взаємопроникнення теоретичної та практичної підготовки в системі професійної освіти, яка могла би спрямовувати студента, як майбутнього компетентного фахівця, на інноваційний тип та стиль діяльності, що забезпечить його високий рівень компетентності як випускника, і в перспективі забезпечить конкурентоздатність на ринку праці.

Метою статті є обґрунтування необхідності забезпечення неперервності етапів виробничої практики, інтеграції навчальної та практичної діяльності в процесі підготовки майбутнього фахівця як необхідної умови реалізації компетентнісного підходу в закладах вищої освіти.

Професійна компетентність фахівця, на думку В. Ягупова, В. Свистун, є складним інтегральним інтелектуальним, професійним і особистісним утворенням, яке формується у

процесі його професійної підготовки у виші, проявляється, розвивається і вдосконалюється у професійній діяльності, а ефективність її здійснення суттєво залежить від видів його теоретичної, практичної та психологічної підготовленості до неї, особистісних, професійних і індивідуально-психічних якостей, сприйняття цілей, цінностей, змісту та особливостей цієї діяльності [5].

Саме тому заклади вищої освіти мають створити умови для якісної освіти, яка забезпечить розвиток та саморозвиток кожного конкретного випускника вишу, завдяки яким майбутній фахівець набуває здатності успішної власної реалізації в професійній діяльності, соціальної самостійності, мобільності, вільно орієнтується в навколишньому середовищі та успішно вирішує складні завдання.

Учений В. Луговий серед основних чинників, що забезпечують якість освіти, виокремлює фахову підготовку викладачів, матеріально-технічну базу та якісну освітню програму, він визначає такі чинники цієї програми, як ресурси (викладацькі, адміністративні, інфраструктурні, інформаційні); потребу в програмі всіх зацікавлених сторін; характеристику програми або кваліфікаційний профіль (мета й завдання); результати навчання в термінах загальних і специфічних компетентностей; зміст (знання, розуміння, уміння, цінності, здатності, інші особисті якості) та організацію (курси, модулі, кредити, послідовність); методи навчання, викладання й оцінювання; систему оцінювання, забезпечення та підвищення якості [2, с. 20].

Зваживши означену думку та врахувавши особливості компетентнісної освіти, вважаємо необхідною умовою якісної підготовки фахівця у закладах вищої освіти є забезпечення неперервності етапів виробничої практики, інтеграції навчальної та практичної діяльності. Неперервність у процесі професійної підготовки розуміємо як безперервний процес розгортання структурних компонентів освіти, поступовий перехід від одного етапу навчання до іншого, поступове ускладнення завдань, послідовна зміна вимог до обсягу і глибини узагальнення знань, в контексті якого відбувається поступове і безперервне формування і удосконалення соціально-професійних компетентностей. Кожен новий етап навчання (теоретичного чи практичного) повинен спиратися на попередні досягнення здобувачів і користувачів вищої освіти, слугувати передумовою для подальшого розвитку (саморозвитку) майбутнього фахівця.

Головним механізмом, здатним забезпечити неперервність професійної освіти, розвитку та саморозвитку фахівця є практична діяльність. У систему професійної підготовки необхідно закласти таку модель практичної діяльності, яка не буде самодостатнім (замкненим на собі) сегментом, орієнтованим на виконання поставлених завдань, мотивованим отриманням відповідної оцінки, а набувала би тенденції до переходу на наступний рівень практичної діяльності, програмуючи її з максимальним врахуванням досвіду, досягнень та проблем попереднього.

Практика має бути тим "майданчиком", на якому теоретичні знання трансформуються у компетентності як симбіоз теоретичної грамотності та здатності її використати в оптимальному режимі в умовах практичної діяльності, бути такою, що постійно еволюціонує, оновлюється, змінює пріоритети розвитку [4].

Щоб практика виконувала означені функції, вона повинна відповідати таким характеристикам:

- сприйматися студентом як важлива складова професійної підготовки, інтегрований показник їх майбутньої професійної компетентності, а відтак і конкурентоспроможності на ринку праці. Всі складові системи, навчальні дисципліни у тому числі, мають трактуватися як засоби формування практичних компетентностей;
- максимально інтегрувати в систему професійної підготовки загалом, плануватися, програмувати динаміку поетапного розвитку професійних компетентностей;
- орієнтуватися на постійне підвищення рівня суб'єктності студента щодо розвитку своєї практичної компетентності, поетапно збільшуючи функції саморегуляції процесом (самопрограмування, самоосвіта, самодіагностика, самоаналіз, самоконтроль тощо);

– усі види практик мають супроводжуватися діагностичним, аналітико-рефлексивним супроводом, орієнтованим на спроможність студента самому відслідковувати процес професійного росту, аналізувати досягнення та проблеми у контексті особистісних характеристик.

Будь-яка практика у закладі вищої освіти має починатися на етапі програмування системи професійної підготовки фахівця, закладаючи в неї головні орієнтири спрямованості на практичну складову майбутньої професійної діяльності, а саме:

На початковому етапі навчання актуалізуються місце, функції і завдання практики в системі професійної підготовки з тим, щоб сприймати всю *систему професійного становлення як засіб* підготовки до практичної діяльності за обраною професією, забезпечення своєї конкурентоздатності на ринку праці.

Уся система професійного становлення студента як фахівця програмується як *поетапне нарощування професійних компетентностей*, практичної готовності до професійної діяльності. Тобто студент з кожним наступним роком навчання, наступною виробничою практикою має фіксувати (передусім для себе) ріст готовності до практичної діяльності у межах майбутньої професії.

В умовах особистісно орієнтованої освіти дане програмування передбачає *формування індивідуальної траєкторії професійного становлення*, яка має центруватися на індивідуальній траєкторії формування готовності до практики професійної діяльності. У цьому контексті формується позиція студента як суб'єкта професійної підготовки, який реалізує, в тому числі, функції цілеутворення, змістово-технологічного забезпечення процесу, діагностики рівня його ефективності.

Діагностична складова концепції, її діагностичний інструментарій професійної компетентності повинні бути переорієнтовані на домінуючу практичну компетентність, в рамках якої визначається здатність студента адекватно використовувати набуті теоретичні знання в практичній професійній діяльності.

Враховавши означені положення пропонуємо логіку програмування неперервності етапів виробничої практики, інтеграції навчальної та практичної діяльності на основі освітньої програми підготовки магістра (термін навчання 1 рік 4 місяці, включає дві виробничих практики).

І етап – діагностико-орієнтувальний. Головне завдання: розробка концепції та програми практичної складової підготовки студентів за спеціальністю, щоб уже на першому етапі навчання допомогти студенту зрозуміти особливості та головні пріоритети навчання, їх орієнтованість на кінцевий результат – практичну компетентність фахівця, здатність до ефективної практичної діяльності. У цьому студенту допоможуть:

- модель успішного фахівця з відповідним комплексом базових характеристик (як орієнтир, що забезпечує цілеспрямованість навчання, формування практичної компетентності);
- програма практики (практик), що формує системне бачення особливостей, змісту і методів професійної підготовки (як орієнтир, що забезпечує підвищення суб'єктності позиції студента, а значить збільшення питомої ваги самоосвіти);
- технології, інструментарій діагностики рівня практичної компетентності в системі професійного становлення.

Усе це в сукупності дасть можливість уже на першому етапі підготовки кожному студенту усвідомити модель “випускник” як інтегрованого кінцевого результату навчання, зорієнтуватися стосовно перспектив професійного розвитку практичної компетентності, з'ясувати рівень та особливості стартового рівня кожного.

Оскільки, особистісну орієнтованість будь-якого виду діяльності, у тому числі освітньої, визначає наявність власного *досвіду*, то на цьому етапі надзвичайно цінною буде робота кожного студента щодо осмислення та оцінювання наявного досвіду практичної діяльності, набутого впродовж попереднього навчання.

II етап – інформаційно-аналітичний. Характеризується своєю перманентністю, інтеріоризованістю в систему навчальної діяльності відповідно до визначеної програми. Отримавши цілісне бачення моделі практичної діяльності фахівця, а також оцінивши наявний актив та сформувавши пріоритети розвитку, студент буде ставитися до навчальної діяльності як до реального ефективного засобу підвищення професійної компетентності, а відтак і рівня готовності до практичної діяльності (навчально-виробничих практик).

У такий спосіб задаються умови, за яких практична діяльність у всіх її видах та варіантах реалізації повинна бути органічною складовою всіх навчальних дисциплін. Під час навчання, студенти будуть шукати відповіді на питання, що визначені як найбільш актуальні за результатами попереднього етапу, складають особливий інтерес і потребують фундаментального теоретико-практичного вивчення, а також “відкладати” питання для додаткового теоретичного осмислення, практичного з'ясування (як предмет самостійної роботи), дослідження (можливо в рамках дипломної роботи) тощо.

Отож, в умовах компетентнісної освіти підготовка до практики має бути перманентною, тривалою і передбачати високу мотиваційну основу, пізнавальний інтерес. Це буде досягатися за рахунок:

- пошуку відповіді на актуальні проблеми, сформульовані на підготовчому етапі;
- пошуку технологій, методів особистісного, професійного саморозвитку відповідно до моделі “випускник”;
- виконання практичних завдань у процесі вивчення навчальних дисциплін, виконання самостійних робіт у їх контексті.

Цінність підходу полягає в тому, щоб забезпечити практико орієнтованість системи навчальних занять (основи теоретичної підготовки), придати спрямованість на майбутню практику, на успіх у майбутній професії, конкурентоздатність. Виконання студентами практичних завдань буде безпосередньо асоціюватися з майбутньою професією, забезпечуючи адекватну мотивацію вивчення навчальних дисциплін. У цьому контексті студент буде поставлений у ситуацію необхідності інтеграції різних навчальних дисциплін задля виконання практичних завдань, а також інтеграції організованої навчальної діяльності та самостійної роботи.

III етап – організаційно-діяльнісний (*I виробнича практика*), який включає:

- **організаційний момент:** забезпечується безпосередня підготовка до практичної діяльності, конкретизація програми практики, мобілізація студента на її виконання. Йдеться про традиційні настановні конференції, які відповідають за організаційно-змістову, процесуальну основу її реалізації.

В умовах компетентнісної освіти це має бути “зустрічний рух” викладачів щодо забезпечення зовнішніх умов готовності до практики, та студентів, що мобілізують внутрішній потенціал, акумулюють та активують свої найбільш цінні напрацювання. Інтеграція спільних зусиль сприятиме чіткому самовизначенню студента стосовно конкретних цілей практики (виразного бачення її кінцевого результату як рівня оволодіння професійною діяльністю), рівня її проходження, логіки програми та конкретних завдань, спрямованих на її реалізацію.

- **практичну реалізацію програми практики:** студент адаптується до умов проходження практики, знайомиться з базою практики, її типом, особливостями, іміджем, його керівниками, внутрішнім трудовим розпорядком, режимом роботи, статутом тощо, програмує індивідуальний план виконання практичних завдань, відповідно до індивідуальної траєкторії професійного зростання.

Відповідним чином спланований та організований процес створює оптимальні умови для застосування інтегрованих теоретичних знань в нових умовах для вирішення конкретних практичних завдань, практичного з'ясування раніше визначених проблем, реалізації технологій професійного саморозвитку, розкриття творчого потенціалу особистості студента, як результат набуття необхідного досвіду та формування професійних компетентностей.

- **узагальнення та аналіз результатів практики, оцінювання рівня її результативності, проектування пріоритетів розвитку на перспективу:** процедура аналізування та оцінювання продуктів практичної діяльності повинна бути комплексна, глибока, з доміантою самооцінки продуктивності діяльності та чинників, що її обумовлюють. Це дасть змогу забезпечити вищий рівень об'єктивності оцінки (студент у тому числі може оцінити свої особистісні характеристики, емоції, ставлення). Важливо запропонувати комплексну програму аналізу результатів практики і визначення рівня її ефективності, де суб'єктами аналізу і оцінки виступають, з одного боку, керівник практики, методист, з іншого – студент як головний суб'єкт практичної діяльності. Для того, щоб аналіз та оцінювання означили старт наступного рівня саморозвитку, студент сам повинен провести обробку і узагальнення оціночних суджень (використовуючи дослідницький метод узагальнення незалежних характеристик), корелюючи отриманий комплекс аналітичної та оцінної інформації.

Тому після кожної практики необхідна комплексна самооцінка рівня її ефективності, з валідним обґрунтуванням, на основі якої реалізуються завдання з проекцією на наступний рівень практики:

- виділити найбільш значущі досягнення, ситуації успіху щодо ефективності практичної діяльності, професійного розвитку;
- виділити проблеми практики, інтерпретувати їх сутність, запрограмувати перспективи саморозвитку а) на найближчу перспективу, б) на віддалену перспективу;
- сформулювати “уроки практики”, розробити комплекс практичних порад для себе як практикуючого початківця;
- розробити комплекс практичних порад для магістрантів, які будуть проходити практику на наступний рік.

IV етап – розвивально-коригувальний. На основі узагальнення власного досвіду практичної діяльності, студент проводить корекцію методик саморозвитку з урахуванням отриманих результатів, визначає пріоритетні напрями саморозвитку на близьку та віддалену перспективу.

Визначивши наступні завдання, студент свідомо використовує навчальну діяльність (лекційні, практичні, лабораторні заняття в закладі вищої освіти, самостійну роботу) як реальний ефективний засіб, за допомогою якого можна компенсувати “прогалини” всіх попередніх етапів, як засіб підвищення професійної компетентності, а відтак і рівень готовності до практичної діяльності (наступної виробничої практики, майбутньої професії).

Під час вивчення дисциплін, студенти відшукують відповіді на проблемні питання, що визначені як найбільш актуальні за результатами попереднього етапу (попередньої виробничої практики), складають особливий інтерес і потребують фундаментального теоретико-практичного вивчення.

V етап – організаційно-діяльнісний (II виробнича практика), який включає:

- **організаційний момент:** безпосередня підготовка до практичної діяльності, конкретизація програми практики, мобілізація студента на її виконання.

Кожному виду практики повинна передувати інтенсивна підготовка щодо мотиваційно-психологічного супроводу, що забезпечить ефективність входження студента в нову “роль”, по можливості нейтралізує складності та конфлікти адаптаційного періоду. Студент має виходити на практику з чітким розумінням місця практики в системі професійного становлення фахівця, сутності завдань, які мають її ціле спрямовувати, забезпечити ефективність, особливості методичної підтримки, яка здійснюватиметься як уповноваженими для цього викладачами вишу, так і безпосередніми фахівцями в рамках організації практичної діяльності в установі. Все це досягається в режимі співпраці студента та інших суб'єктів освітньої системи (викладачі, методисти, організатори практик, куратори тощо).

Зі свого боку, студент мобілізує психологічну, предметну готовність до практики: власна стратегія, принципові позиції, алгоритми вирішення проблем, головні позиції щодо стилю навчальної, організаційної діяльності, методів мобілізації, само актуалізації, регулювання емоційними станами, а також достатній комплекс практичних “заготовок” у вигляді моделей проведення різних видів робіт.

- **практичну реалізацію програми практики:** студент адаптується до умов проходження практики, знайомиться з установою, її типом, особливостями, іміджем, його керівниками, внутрішнім трудовим розпорядком, режимом роботи, статутом тощо, програмує індивідуальний план виконання практичних завдань, відповідно до індивідуальної траєкторії професійного зростання.

Відповідним чином спланований та організований процес створює оптимальні умови для застосування інтегрованих теоретичних знань та набутого досвіду в нових умовах для вирішення конкретних практичних завдань, практичного з'ясування раніше визначених проблем, реалізації технологій професійного саморозвитку, розкриття творчого потенціалу особистості студента, як результат набуття необхідного досвіду та формування професійних компетентностей.

- **узагальнення та аналіз результатів практики, оцінювання рівня її результативності, проектування пріоритетів розвитку на перспективу:** аналіз та оцінювання продуктів практичної діяльності проводиться комплексно, глибоко, з домінантою самооцінки продуктивності діяльності та чинників, що її обумовлюють. Студент, керівники практики використовують запропонований комплекс діагностичного інструментарію для конкретизації результатів практики і визначення рівня її ефективності.

На основі отриманої комплексної оцінки реалізуються завдання з проекцією на майбутню професію:

- виділити найбільш значущі досягнення, ситуації успіху щодо ефективності практичної діяльності, професійного розвитку;
- виділити проблеми практики, інтерпретувати їх сутність, запрограмувати перспективи саморозвитку а) на найближчу перспективу, б) на віддалену перспективу;
- сформулювати “уроки практики”, розробити комплекс практичних порад для себе як практикуючого початківця;
- розробити комплекс практичних порад для магістрантів, які будуть проходити практику на наступний рік.

Отже, пониження рівня формалізму проходження студентом практики буде обумовлено тенденцією переходу від тотального зовнішнього регулювання діяльністю (відсутністю або нівелюванням феномену зовнішнього “нав'язування”, орієнтування на суб'єкта зовнішнього оцінювання якості), до актуалізації внутрішніх механізмів саморегуляції, відповідно, само програмування, самореалізації, самодіагностики, самоконтролю, самооцінювання, які є головними в забезпеченні неперервності освіти впродовж життя.

Такий підхід до організації професійної підготовки майбутнього фахівця в закладах вищої освіти сприятиме створенню системи цілісної побудови освітнього процесу, що передбачає в першу чергу єдність його навчальної та практичної діяльності, наступність змісту, вимог практичної підготовки, яка забезпечить поступове становлення особистості, здатної до самоактуалізації, поступове формування і удосконалення соціально-професійних компетентностей.

Список використаних джерел

1. Калюжка Н. Шляхи реалізації компетентнісного підходу в системі неперервної освіти. Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній навчальний заклад – доуніверситетська підготовка – вищий навчальний заклад : зб. наук. праць матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 25 травн. 2016). К., 2016. С. 105-109.

2. Луговий В.І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні // Педагогіка і психологія. 2009. № 2. С. 13–25.
3. Лунячек В. Е. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі. Публічне управління: теорія та практика. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pubupr_2013_1_27.
4. Франчук Т.Й., Дутко О.М. Наскрізна програма виробничої практики, її змістово-технологічне забезпечення (компетентнісний підхід) : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський, 2017. 126 с.
5. Ягупов В.В., Свистун В.І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. Наукові записки. Том 71. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. С. 3-7.

Based on the main characteristics of competence education, the article grounds the necessity of providing the continuity of internship stages in the process of specialist training in higher educational establishments, the necessity of integration of educational and practical activity that would direct a student to the innovative type and style of activity and it would enable the formation of a competent graduate who will be competitive at the job market in the future.

The continuity in the process of professional training is considered as the continuous process of deployment of structural components of education, gradual transformation from one stage of the education to another, consequent change of the requirements to the volume and depth of the generalization of knowledge. During this process we have gradual and continuous formation of enhancing of social and professional competences. Every new stage of the education (theoretical or practical) must be based on the previous achievements of higher education applicant and serve as a precondition of further development (self-development) of the future specialist.

The main mechanism that can enable the continuity of professional education, development and self-development of the specialist is practical activity having the following characteristics. Students must take it as an important part of professional training, integrated index of their future professional competence, it must be maximally integrated into the professional training in general, it must be planned programming the dynamics of stages of the development of professional competences. It must be oriented to the permanent rising of the level of subjectivity of a student as for the development of the practical competence enlarging the functions of self-regulation of the process at every stage (self-programming, self-education, self-diagnostics, self-analysis, self-control, etc.). All types of practices must come along with diagnostic and analytical-reflective assistance aimed at the ability of the student to trace himself the process of professional development, to analyze the achievements and the problems in the context of personal characteristics.

We developed the stages and proposed the logics of programming of continuity of the stages of production practice and integration of educational and practical activity basing on the master's curriculum.

Key words: *competence approach, continuity, specialist training, educational activity, practical activity, internship, higher education.*

УДК 373.5.035:33:001.8

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–27.47-53

*Геннадій Ковальчук, Володимир Присакар
Hennadii Kovalchuk, Volodymyr Prysakar*

ПРОБЛЕМА ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ У НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ІВАНА ТКАЧЕНКА

THE ISSUE OF ORGANIZATION OF LABOUR TRAINING OF VILLAGE SCHOOL IN IVAN TKACHENKO'S SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL ACTIVITY

Стаття присвячена проблемі трудової підготовки учнів сільської школи у науково-педагогічній діяльності Івана Ткаченка. На основі аналізу його наукових праць і практичного досвіду розкрито мету, завдання, зміст, організаційні форми і методи трудової підготовки, єдність розумового, морального, естетичного виховання у процесі трудової діяльності. Показано шляхи мотивації школярів та учнівської молоді до праці, організацію навчально-виховної роботи в учнівській виробничій бригаді та інтернаціональному таборі праці і відпочинку, виховні можливості трудових традицій і необхідність творчого застосування педагогічної спадщини І. Ткаченка в сучасних умовах.

Ключові слова: *трудова підготовка, навчально-виховний процес, трудове навчання, педагог-новатор, продуктивна праця, учнівські навчально-виробничі бригади, інтернаціональний табір праці і відпочинку, трудове виховання, сільська школа.*

У державних документах про освіту України ХХІ століття визначена головна мета національної системи освіти – створити сприятливі умови для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління, здатне навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства. Цим самим школа повинна готувати відповідального, дисциплінованого, ініціативного і творчого фахівця, оскільки в період переходу України від економіки з пануванням державної власності до ринкової економіки все більше уваги потребує питання трудової підготовки учнів до життя. Оскільки Україна була, є і залишається країною із розвинутим сільськогосподарським виробництвом, від продуктивності якого залежить добробут держави загалом, формування в учнів готовності до праці в умовах сучасного села, у якому поруч з колективними сільськогосподарськими підприємствами все більшого поширення набувають фермерські господарства, є особливо актуальною. Ці обставини диктують нові вимоги до особистості сучасного сільського трудівника: використання ним новітньої сільськогосподарської техніки, зокрема малогабаритної та універсальної; наукової організації праці; використання новітніх технологій тощо.

На всіх етапах розвитку вітчизняної загальноосвітньої школи значну увагу науковців та педагогів-практиків привертає трудова підготовка учнів. Одні з них намагаються віднайти шляхи більш ефективного здійснення окресленого процесу, подолати численні перешкоди, які виникають у процесі організації трудової діяльності школярів, інші не дають цій проблемі особливого значення або ставляться до неї, як до другорядної. В контексті модернізаційних змін у національній системі освіти і виховання освітня діяльність і педагогічна спадщина І. Ткаченка набувають особливого значення, оскільки він увійшов в історію педагогіки як один із ініціаторів поєднання виховання з творчою і активною працею. Прагнення до новаторства, бажання якомога краще робити свою справу зробили його помітною постаттю на педагогічній ниві.

Проблема трудової підготовки учнів в історії педагогічної думки займає значне місце у наукових працях П. Атутова, Н. Гончарова, М. Грищенко, Н. Калініченко, В. Мадзігона, А. Макаренка, Н. Ничкало, Д. Сергієнка, Н. Слюсаренко, Д. Сметаніна, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського, К. Ушинського, Д. Тхоржевського, М. Хітаряна, С. Шацького, Н. Ярмаченка та ін.

Психологічні та методичні аспекти проблеми, мотивація трудової діяльності школярів знайшли своє відображення у дослідженнях І. Беха, Ю. Гільбуха, В. Демиденка, Є. Верещака, В. Войтка, В. Моляка, П. Перепелиці, Б. Федоришина та ін. Окремі питання теоретично-методичного характеру трудового навчання і виховання школярів та учнівської молоді були предметом дисертаційних розробок О. Будника, С. Дем'янчук, Ю. Коломійця, М. Левківського, С. Омельченко, С. Павха, Б. Попова, А. Соколовської та ін.

У дослідженнях О. Іванова, Г. Левченко, О. Максимчук, О. Моторного, В. Неверова, Г. Перебийноса, Н. Ратушної, Б. Хижняка та інших авторів показано внесок І. Ткаченка в розвиток вітчизняної педагогічної науки загалом. Цінними для розуміння системи трудової підготовки учнів сільської школи у педагогічній спадщині І. Ткаченка є дослідження А. Іванка і Н. Калініченко. Але враховуючи багатогранність науково-експериментальної діяльності вченого у справі трудового виховання учнів та потребами використання національного педагогічного досвіду в умовах розбудови освіти в Україні темою нашої статті є "Проблема трудової підготовки учнів сільської школи у науково-педагогічній діяльності Івана Ткаченка".

Мета статті полягає в історико-педагогічному аналізі науково-практичного досвіду трудової підготовки школярів, розкритті новаторських педагогічних ідей І. Ткаченка та перспективи використання його творчих здобутків в умовах розбудови сучасної школи і розвитку педагогічної думки в Україні.

Аналіз досліджених матеріалів, практичний досвід і узагальнені теоретичні ідеї у справі трудового виховання І. Ткаченко показав, що він був одним із новаторів і видатних педагогів України, який розглядав трудову підготовку як одну із надзвичайно важливих складових формування всебічно гармонійно розвиненої особистості.

І. Ткаченко – автор низки монографій, близько двохсот статей у журналах, збірниках наукових праць і газетах, особливу увагу приділяв проблемі трудового навчання й виховання в умовах сільської школи. Впродовж 35 років він очолював Богданівську середню школу № 1 Знам'янського району Кіровоградської області, тематика його праць дуже багатогранна, але, насамперед, його хвилювали різні аспекти діяльності сільської загальноосвітньої школи. Він розвинув, закріпив і перевірів на практиці принципи трудового виховання, сформовані вперше в історії вітчизняної педагогіки В. Сухомлинським.

Провідними напрямками в практиці трудової підготовки школярів у Богданівській середній школі в 60-70-их ХХ ст. роках були:

- наукове обґрунтування навчально-виробничої діяльності учнівської бригади як складової навчально-виховного процесу;
- визначення змісту системи навчання і виховання, її провідних компонентів: у процесі вивчення основ наук, зокрема предметів природничо-математичного циклу; в позакласній роботі: гуртках, секціях, наукових товариствах; у процесі колективної та індивідуальної праці в агропромисловому виробництві; у творчих колективах винахідників і раціоналізаторів базового господарства; у родинях школярів;
- організаційно-методичне вдосконалення форм трудового навчання і виховання, які дали можливість створити ефективну, новаторську модель трудової підготовки учнівської молоді;
- добір і обґрунтування видів сільськогосподарської праці відповідно до віку, здоров'я, індивідуальних особливостей учнів як обов'язкової і вирішальної умови розвитку їх природних здібностей, пізнавальних інтересів [3, с. 30-31].

Він розглядав трудову підготовку як загальношкільне завдання, яке реалізується під час вивчення предметів з основ наук, у процесі трудового навчання та суспільно корисної продуктивної праці; у позакласній та позашкільній роботі. Модель трудової підготовки, теоретично обґрунтована і розроблена педагогом-новатором, базується на принципах гуманізації, демократизації, інтеграції, диференціації та індивідуалізації і здійснюється за такими основними напрямками: трудове та економічне навчання і виховання, політехнічна освіта, профорієнтаційна робота, розвиток творчості та ініціативи учнів, поєднання навчання з продуктивною працею [2, с. 75].

Педагогічним колективом Богданівської середньої школи під керівництвом директора був розроблений і наповнений конкретним змістом процес залучення школярів до трудової діяльності, в ході якої важливе місце приділялось творчості і дослідництву, що передбачало такі етапи:

- виконання учнями дослідів навчально-практичного характеру, перевірка в ході практичної діяльності наукових рекомендацій, що сприяло формуванню в учнів початкових елементів наукового дослідження та морально-етичних якостей;
- використання на основі проведення дослідів навчально-пізнавального характеру практично набутих учнями знань і умінь в умовах сільськогосподарського виробництва, що збагачувало їх науковими знаннями і закономірностями, сприяло розвитку інтелекту, творчої уяви тощо;
- проведення на основі опрацювання науково-теоретичних джерел і розроблених методик і схем дослідів творчого характеру, розрахованих на тривалий час, що мало виховне і розвивальне значення, сприяло формуванню в учнів практичних умінь і навичок дослідницької роботи, ознайомленню з особливостями сільськогосподарських професій, зокрема в галузі селекції.

Уроки фізики і хімії мали яскраво виражене політехнічне спрямування, що сприяло ефективній теоретичній і практичній підготовці до роботи в сільськогосподарському виробництві. Так, у практиці вчителів фізики найефективнішими методами і прийомами були: організація і проведення самостійних спостережень учнів за тематикою, визначених учителями з урахуванням навчальних програм з фізики і виробничого навчання, та з подальшим використанням одержаних результатів у процесі засвоєння нових знань; використання на уроках характерних прикладів з виробничого оточення і трудової діяльності як учнів, так і дорослих; розв'язування задач з виробничим змістом; самостійні роботи учнів за річними темами (наукові реферати) на матеріалах сільськогосподарського виробництва [7, с. 23-24]. Учителі хімії в ході проведення уроків застосовували: демонстрування ілюстративного матеріалу, пов'язаного з виробничим оточенням і трудовою діяльністю учнів; наукове обґрунтування виробничих дослідів з використанням хімічних речовин, розв'язування розрахункових задач на дозування мінеральних добрив; проведення лабораторно-практичних робіт, орієнтованих на сільськогосподарське виробництво; виконання учнями в процесі виробничої практики навчальних завдань з хімії; розробка навчальних карток річних завдань з хімії, за якими учні десятого класу складали залік [1, с. 274].

На основі вивчення та аналізу науково-методичної літератури й організації продуктивної праці педагог-новатор збагатив теорію і методіку проведення уроків трудового навчання. Він розглядав урок не тільки як процес навчання, а й процес пізнання, як єдність наукової інформації, що містить певний обсяг знань, оволодіння якими формує в учнів науковий світогляд і сприяє підготовці їх до майбутньої трудової діяльності. В основі його авторської концепції уроку покладені такі закономірності: взаємозв'язок навчання, виховання і розвитку учня; єдність навчання й виховання; перехід навчання в самонавчання, а виховання у самовиховання. І. Ткаченко рекомендував учителям у підготовці до уроків використовувати різноманітні види наукової інформації з навчальних кінофільмів, радіо, телебачення тощо. У навчальному процесі ним була акцентована увага на збільшенні питомої ваги самостійних робіт,

у яких передбачалось виконання практичних, пізнавальних, творчих завдань, формування умінь і навичок загального і конкретного характеру, які мали загальноосвітнє значення та зв'язок з трудовою підготовкою. Особливе значення педагог приділяв міжпредметним зв'язкам, пошукам шляхів активізації навчальної діяльності учнів на уроках, стимулюванню учителів до самоосвітньої роботи. Важливе місце на уроках фізики, хімії, біології, виробничого навчання займали демонстраційний експеримент та лабораторно-практичні роботи з виробничо-технічним спрямуванням, спостереження учнів у процесі навчально-виробничої практики у сільському господарстві, проведення і наукове обґрунтування виробничих дослідів, розв'язування задач з виробничим змістом.

І. Ткаченко одним із перших ініціював організацію учнівських навчально-виробничих бригад та комсомольсько-молодіжних таборів праці і відпочинку в Україні, а з 1971 року на базі школи працювала науково-дослідна лабораторія з проблем трудового виховання і професійної орієнтації учнів сільської школи Інституту педагогіки України. За бригадою були постійно закріплені засоби виробничої діяльності для організації продуктивної праці, дослідницької роботи з упровадження експериментальних методів вирощування високих урожаїв сільськогосподарських культур і збільшення виробництва продуктів тваринництва. Навчально-дослідне господарство в Богданівській середній школі було економічно-господарською і технічною базою виробничого навчання, лабораторно-практичних занять і виробничої практики членів учнівської бригади [8, с. 129]. Педагогічне керівництво навчально-виробничою діяльністю і роботою колективу учнівської бригади проводив особисто директор школи та педагогічна рада через керівника виробничого навчання, завідуючого навчально-дослідним господарством, вчителів виробничого навчання, класних керівників старших класів.

Організаційна структура бригади давала можливість здійснювати педагогічне керівництво через керівника бригади та класних керівників, які виконували функції вихователів виробничих ланок бригади, керівництво навчально-виробничою діяльністю бригади – через спільне засідання педагогічної ради школи і правління колгоспу, загальні збори членів бригади, раду бригади, а також через бригадира, обліковця і ланкових; агрономічне, зоотехнічне та господарське керівництво – через головного агронома, спеціалістів сільського господарства і механізаторів тракторної бригади [6, с. 9]. Така структура забезпечувала високий рівень навчально-виробничої і виховної роботи в бригаді, організацію педагогічного та агротехнічного керівництва, створювала необхідні умови для культурного відпочинку членів бригади, не допускала порушення закону про охорону праці підлітків.

Наукова система організації і ведення навчально-дослідного господарства учнівської бригади розроблялася відповідно до програми виробничого навчання та науково обґрунтованої системи організації і ведення сільського господарства. Ця система передбачала такі заходи:

- виділення дослідного поля для вирощування польових та овочевих культур, розміщення сільськогосподарських культур в дослідному полі відповідно до вимог просапної системи землеробства, виділення дослідного плодоносного саду і закріплення за ланками учнівської бригади сільськогосподарських культур і плодоносного саду, виділення груп тварин та закріплення їх за ланками бригади, догляд і годівлю тварин, виділення засобів механізації і транспорту та закріплення їх за ланками учнівської бригади тощо;
- ознайомлення учнів з господарством (характеристика ґрунтів, природні і кліматичні умови, провідні сільськогосподарські культури, тваринницькі ферми і групи тварин, засоби механізації і транспорту, склади, механізований тік і мінеральні добрива);
- планування (річний план навчально-виробничої роботи в навчально-дослідному господарстві і навчально-виробничої практики, план земельних угідь навчально-дослідного поля);
- системи агрозаходів з рільництва, овочівництва і садівництва та зооветзаходів з тваринництва (технологічні картки вирощування сільськогосподарських культур і виробництва продуктів тваринництва, система обробки та удобрення ґрунтів, боротьба з бур'янами);

- навчально-дослідницьку роботу (досліди з рослинництва і тваринництва, виконання практичних робіт з рослинництва, землеробства, тваринництва і основ механізації сільського господарства);
- нормування виробітку і оплати праці (відповідно до віку учнів);
- організацію продуктивної праці членів учнівської бригади в навчально-дослідному господарстві (види виробничої праці відповідно до виробничих періодів) тощо [6, с. 15-16].

Діяльність учнівської виробничої бригади здійснювалась відповідно до річного плану начально-виробничої роботи у навчально-дослідному господарстві, що був складовою частиною загального плану роботи школи і виробничого фінансового плану колгоспу. Річний план навчально-виробничої роботи учнівської бригади включав розгорнуту програму організаційно-господарської і навчально-виробничої діяльності на календарний рік. Він передбачав застосування комплексної механізації та досягнень передової науки і практики сільськогосподарського виробництва у навчально-дослідному господарстві учнівської бригади.

Під час складання річного плану навчально-виробничої роботи учнівської бригади педагогічний колектив Богданівської середньої школи керувався навчальним планом середньої загальноосвітньої трудової політехнічної школи з виробничим навчанням (сільськогосподарський профіль), у якому визначено кількість годин, відведених на навчально-виробничу практику, контингентом бригади, технологічними картками, вирощуванням сільськогосподарських культур, і виробництва продуктів тваринництва, сівозмінною полів і обсягом робіт у виробничих відділах навчально-дослідного господарства бригади з врахуванням економічно-господарських інтересів колгоспу.

У системі трудової підготовки І. Ткаченка велику роль відігравала позакласна робота, що ставила за мету практичне застосування знань, умінь і навичок, набутих на уроках. Тому директор школи спрямовував діяльність педагогічного колективу на підпорядкування ідеї трудового виховання для розвитку індивідуальних здібностей учнів і підготовку їх до продуктивної праці у сфері сільськогосподарського виробництва. Найпоширенішими складовими частинами позакласної роботи в школі були : робота гуртків; предметні вечори й олімпіади; масові заходи (читацькі конференції, диспути, літературні й тематичні вечори, зустрічі з відомими людьми тощо); екскурсії, подорожі, експедиції; організація виставок дитячої творчості; проведення сільськогосподарської виставки. Традиційними у шкільному житті були запровадженні яскраві свята: “Свято врожаю”, “Свято першої борозни”, “Я – член учнівської бригади”, “Змолоду честь трудову бережи”, “Естафета поколінь хліборобів” тощо. Зміст, форми і методи проведення свят були спрямовані на те, щоб учні, насамперед, одержували оцінку своєї праці і праці своїх товаришів, зустрічалися з представниками різних професій, передовиками сільськогосподарського виробництва [9, с. 17].

Педагогічний колектив Богданівської середньої школи під керівництвом І. Ткаченка одним із перших в Україні на початку 70-их років започаткував інтернаціональний табір праці й відпочинку “Дружба” з метою розширення і поглиблення сфери духовного життя членів трудового колективу. Табір праці й дружби був дійовим та ефективним засобом єдності трудового і морального виховання старшокласників. Кожного літа у шкільному інтернаціональному таборі працювали і відпочивали члени учнівської бригади Богданівської середньої школи № 1, середньої школи № 1 міста Балашихи Московської області, Григоровської середньої школи № 2 Ново-Олександрівського району Ставропольського краю (Росія), Халданської середньої школи Євлахського району (Азербайджан), а з 1982 року Саудівської середньої школи Калінінської області (Росія) [5, с. 30].

У режимі робочого дня і тижня були чітко окреслені напрями практичної діяльності членів інтернаціонального табору праці і дружби:

- виробнича праця у навчально-дослідному господарстві учнівської бригади (тривалістю 4 години, перша половина дня);

- виробничі екскурсії у передові спеціалізовані господарства району і області, зустрічі з людьми трудової слави на місцях їхньої роботи;
- краєзнавчі екскурсії до джерел духовної культури народу;
- інтелектуальні ігри і спортивні змагання;
- спільні вечори інтернаціональної дружби з участю громадськості села [1, с. 305].

У літньому таборі “Дружба” вчителі школи мали можливість сприяти поглибленню знань учнів з біології, хімії, фізики, техніки, створювати необхідні умови для міжпредметних зв'язків, поєднувати теорію з практикою в умовах сільськогосподарського виробництва; виробляти в учнів практичні вміння і навички сільськогосподарської праці; проводити дослідницьку роботу на великих масивах, використовувати техніку, впроваджувати передовий досвід. Окрім цього, життя в таборі наповнювалося пафосом праці, творчості, сприяло вихованню у старшокласників почуття дружби народів, колективізму, позитивного ставлення до сільськогосподарських професій. А виховання учнів на трудових традиціях забезпечувало історичний зв'язок поколінь, наступність у суспільному житті і виявлялося у трудовій діяльності, ставленні до праці, активній участі у суспільно корисних акціях, усвідомленні розуміння трудового обов'язку перед суспільством.

Визначаючи завдання, зміст трудової підготовки та способи й засоби їх втілення проектно-цільовим методом, І. Ткаченко у своїй практиці створив умови для формування суспільно значущої мотивації праці, обґрунтував і реалізував педагогічні вимоги до трудової діяльності учнів, успішно реалізував системний принцип організації навчально-виховної роботи в освітньому закладі. У Богданівській середній школі пройшла експериментальна перевірка діяльності учнівської виробничої бригади, яка стала своєрідною науковою лабораторією і сприяла розвитку змісту та форм трудової підготовки учнівської молоді у сільських школах України. Тому творче використання педагогічної спадщини І. Ткаченка в умовах сьогодення заслуговує уваги, оскільки він науково обґрунтував систему підготовки учнів до продуктивної праці й закріпив її на практиці в умовах сільськогосподарського виробництва.

Чимало проблем, що їх висвітлював учений, потребують пильної уваги й переосмислення з позицій сучасного життя. Впродовж багатьох років педагогічний колектив Богданівської середньої школи успішно забезпечував участь школярів в аграрному виробництві, реалізував завдання трудового навчання і профорієнтації за інтересами. Сьогодні важливо трудове навчання і виховання продовжувати на основі кращих традицій, закладених багаторічною діяльністю видатного педагога-новатора, водночас, започатковуючи нові форми господарювання на землі в умовах ринкової економіки (кооперативи, товариства, фермерські господарства тощо). Цим самим, досвід Богданівської середньої школи переконливо доводить, що така організація трудової підготовки, особливо сільської молоді, мають стати науковим і моральним надбанням педагогічних колективів сільських шкіл у наш час, але з урахуванням багатоукладної економіки сучасного села.

Список використаних джерел

1. Калініченко Н.А. Трудова підготовка учнів учнів сільської школи в Україні. Друга половина XIX-XX століття. Монографія. Кіровоград : “Імекс-ЛТД”, 2007. 744 с.
2. Просвіріна В.Б. Взаємозв'язок вивчення основ наук з виробничою діяльністю учнів (Досвід Богданівської середньої школи Кіровоградської області) // Радянська школа. 1974. №11. С. 74-76.
3. Ткаченко І.Г. Трудовое воспитание старшекласников // Школа и производство. 1966. №11. С. 29-34.
4. Ткаченко І.Г. Богданівська середня школа ім. В.І. Леніна. Київ : Радянська школа, 1975. 276 с.
5. Ткаченко І.Г. Виховуємо інтернаціоналістів // Радянська школа. 1975. №5. С. 30-34.

6. Ткаченко І.Г. Навчально-виробнича і виховна робота в учнівській бригаді. Київ : Радянська школа, 1964. 127 с.
7. Ткаченко І.Г. Політехнічне навчання на уроках і в позакласній роботі з фізики в ІХ-Х класах // Радянська школа. 1956. № 7. С. 20-27.
8. Ткаченко І.Г. Прищеплення учням любові до сільськогосподарських професій. // Школа і виробництво. Київ : Радянська школа, 1976. С. 129-130.
9. Ткаченко І.Г. Ростимо молодих хліборобів. Київ : Знання, 1967. 46 с.
10. Ткаченко Іван Гурович. Українська педагогіка в персоналіях. У 2 кн. Книга 2. Київ : Либідь, 2005. С. 485-491.

The article deals with the scientific and practical experience of organization of pupils' labor training of village school in Ivan Tkachenko's pedagogical activity. On the basis of studying and generalizing his monographs, manuals, scientific and methodological articles in journals, scientific and periodical collections, presentations at various pedagogical forums, it was shown that he was one of the innovators and prominent pedagogues-practitioners of Ukraine, who considered labor training as one of the most important components of the formation of a comprehensively harmoniously developed personality.

Analyzing the experience and theoretical conclusions of I. Tkachenko, the authors defined his goal, tasks, contents, organizational types and methods of labor preparation, the unity of moral, aesthetic and physical education, and the ways of motivation in the process of labor activity, pedagogical requirements for organization of pupils' labor education in conditions of a village school. There are shown scientifically grounded integrated connections of the lessons in physics, chemistry, biology and mathematics with the lessons of labor training, in which teachers successfully used problematic and research method. They had a pronounced polytechnic orientation and contributed to the effective theoretical and practical training of students to work in agricultural production.

A special place in the article is taken by I. Tkachenko's method and content of labor training, its system and components, the introduction of special disciplines related to the specifics of the agro-industrial complex, the basis of labor education and upbringing in the process of extra-curricular activities and in student's research organizations, formulated a program of industrial labor training practice for students of grades 9-10 with the availability of the appropriate material and technical base for its conduct.

The article highlights the special role of the teacher, who was one of the first in Ukraine to organize a student industrial brigade. The system of its organization and conducting of educational-research economy was developed according to the program of production training and a scientifically substantiated system of organization and management of agriculture. This structure provided a high level of educational and production work, the organization of pedagogical and agronomic management, which created the necessary conditions for the cultural recreation of the members of the brigade, did not allow the breach of the law on labor protection of adolescents. The work experience of the international labor and recreation camp "Druzhba", initiated in the early 1970's, was an effective means of unity of labor and moral education of senior pupils, expansion and deepening of the sphere of spiritual life of members of the labor staff, organization of activity on the basis of student self-government. There are shown the educational opportunities of labor traditions in the system of labor training and the necessity of the creative application of I. Tkachenko's pedagogical heritage in modern conditions.

Key words: vocational training, educational process, labor training, innovator-pedagogue, productive labor, student training and production brigades, international labor and recreation camp, labor education, village school.

Галина Кондрацька
Halyna Kondratska

СОЦІОКУЛЬТУРНІ УМОВИ ОСВІТНЬО-ПРОСВІТНИЦЬКОГО РОЗВИТКУ КИЇВЩИНИ У ХІХ СТОЛІТТІ

SOCIO-CULTURAL CONDITIONS OF THE EDUCATIONAL AND TEACHING DEVELOPMENT OF THE KYIV REGION DURING THE XIX CENTURY

У матеріалах статті проаналізовано характер освітньо-просвітницького розвитку Київщини впродовж досліджуваного періоду, який відбувся в умовах перехресного впливу ендегенних та екзогенних чинників. У ході теоретичного аналізу проблематизовано концептуальність і визначальність впливу на освітньо-просвітницьку реальність столичного регіону визначеної низки соціокультурних умов.

Доведено, що соціокультурні умови вітчизняного освітньо-просвітницького розвитку відбувалися завдяки подвижницькій ініціативності небайдужої київської громади, яку репрезентували знакові в історії світочі досліджуваної епохи.

Інструментарієм дослідження виступив хронологічно-змістовний, історико-педагогічний та порівняльний методи.

Завдяки залученню цінного методологічного інструментарію вдалося досягти визначеної дослідницької мети та проблематизувати тематику дослідження з перспективою її подальшого поглиблення у наступних дослідницьких розвідках.

Ключові слова: соціокультурні умови, просвітництво, Київщина, вітчизняний розвиток.

Рівень соціокультурного розвитку Київщини – це здобуток цілих поколінь свідомої інтелігенції, яка своєю подвижницькою ініціативою порушила імперських моноліт чинних заборон. Освоєння історичних закутків проукраїнської минувшини є перспективним навчально-виховним панно, яке актуалізує підготовку свідомого молодого покоління до життя у наявних умовах сучасної військово-політичної нестабільності.

У структурованості такої практичної зорієнтованості слід виокремити теоретичну дотичність до визначеної проблематики окремих дослідницьких напрацювань таких сучасних українських учених, як О. Сухомлинська, В. Євтух, Н. Дем'яненко, В. Сиротюк, Т. Дудка та інші. Проте, на сьогодні недостатньо дослідженою залишається окреслена цією тематикою проблема, що актуалізувала необхідність її предметного висвітлення та аргументування.

У першій половині ХІХ століття Київщина перетворилася у просвітницький центр міжнародного співробітництва. В умовах прискореного зростання чисельності жителів великих міст цілком планомірною була закономірність розгортання діяльності мережі нових освітніх концентрів, які підсилили соціокультурне зростання вітчизняних теренів досліджуваного періоду. На час відкриття Університету св. Володимира (1834 р.) місто Київ був соціокультурною столицею національного ренесансу. У цьому аспекті досить знаковими є слова українського дослідника В. Сарабая: "...це не випадковість, що у ХІХ столітті найбільше для утвердження української самосвідомості зробив не державний муж чи воїн, а поет Тарас Шевченко" [12, с. 8].

Високоідейність первинності інтелігентного начала у соціокультурному зростанні проукраїнських теренів наслідковим чином детермінувалася підтриманням тісного міжнародного співробітництва з іноземними колегами та зростанням значущості високоідейності українофільства. Досить влучно описує попередню ідейність наступна теза:

“Київська атмосфера 50-60-х років була насичена українською течією, яка кидалася в очі навіть просто видом свиток, чумарок, сорочок, смушкових шапок, бо це все пістрявіло на вулицях...” [1, с. 35].

Соціокультурна атмосфера просвітництва неформально підтримувалася у регіональних освітніх концентрах, діяльність яких націлювалася на утвердження сталих навчально-виховних орієнтирів. У цьому ключі неможливо оминати предметну характеристику повчальних уроків Тараса Григоровича Шевченка: “Малювати він нас не вчив. Але це була надзвичайно волелюбна людина, і поведження його з нами було завжди лагідним і ласкавим, та ще й з різними українськими жартами й приказками” [6, с. 29]. Такі глибинні характеристики наштовхують нас на думку про те, що всеохоплюваність таланту Кобзаря торкалася кожної струни емоційно-ціннісного світу небайдужого суб'єкта пізнання.

У такому змістовому ключі надзвичайно цінною, на наш погляд, є характеристика знакової у історії персони – попечителя Київського навчального округу М. Пирогова, внесок якого у соціокультурне зростання проукраїнських теренів важко переоцінити. Ось яку персоніфіковану деталізацію презентував на широкий загал К. Ушинський: “Ніякі устами, ніякі реформи, ніякі штати, не зроблять нічого в такій практичній і разом духовній галузі, якою є освіта народу, якщо люди, подібні до Пирогова, не внесуть до цієї галузі всієї цілющої сили свого могутнього й до глибини щирого духу” [11, с. 248]. Наведена теза наштовхує нас на думку, що розвиток проукраїнської освіти продукувався ініціативними проявами небайдужої інтелігенції, яка піднімала на своїх плечах непосильний тягар соціокультурного зростання вітчизняних регіонів.

Торкнувшись змістовим інструментарієм розгляду проблеми внеску М. Пирогова у просвітницьке зростання Київського навчального округу слід підкреслити його ініціативність у налагодженні функціонування механізму науково-освітніх відряджень місцевих освітян. Не менш важливою була його роль у пропагуванні відміни насильницьких проявів у навчально-виховному процесі. Слід зауважити, що діяльнісні прояви українського просвітника майоріли на широкий загал демократичними началами, що було наслідком його європоцентричних поглядів щодо подальшого перспективного державного розвитку. І навіть після того, як М. Пирогов покинув займану попечительську посаду, усе одно “...дух Пирогова, ... ще в класах на стінах залишались його знамениті правила” [7, с. 35].

Невичерпність шевченківської мудрості та раціонального прагматизму Пирогова була знаменним першопоштовхом до пробудження широких суспільних мас від зтяжної летаргії. Ось які особистісні спомини надають нам можливість відчутти тогочасну соціокультурну атмосферу: “На великій перерві я, дізнавшись про те, що привозять труп Шевченка до Києва, прийшов додому за шинелею і знову пішов до гімназії, але з гімназії не можна було вийти” [13, арк. 4]. Така високозмістовність презентує нам розгорнуту характеристику рівня авторитету Великого Кобзаря серед широких суспільних мас, до складу яких увійшли і вихованці місцевих освітніх центрів.

Соціокультурні поштовхи до боротьби із закріпаченням, самодержавством було не спонтанною хвилею неконтрольованого вияву, а цілеспрямовано-продуманою акцією, яка визрівала в освітніх концентрах Наддніпрянщини. У цьому аспекті неможливо оминати увагою і фундаментальність впливу на вищевикладену подієвість Харківсько-Київського таємного товариства. Натхненниками і подвижниками цього просвітницького концентру були такі відомі історичні постаті, як Я. Бекман, П. Єфименко, П. Завадський М. Муравський, М. Раєвський. Останні намагалися донести суспільним колам того часу ідейну необхідність революційного перевороту чинного проімперського свавілля, яке руйнувало самосвідомість молодого покоління чинним заборонами і спотворювало національну канву проукраїнського розвитку. У окремих джерелознавчих матеріалах знаходимо інформацію про те, що таку революційну ідейність названі історичні персони черпали із глибин європейського революційного руху, який прокотився хвилею по території окремих країн зазначеного регіону.

Революційний супротив просвітницьких починів свідомого українства ґрунтувався на підвалинах антидержавних ідей, які жеврїли на тлі наявного кріпацтва. Проте, знаменний контрнаступ свідомого українства не вичерпував себе у фрагментарному поширенні ідейності. Почерговість розв'язання нагальних просвітницьких завдань у соціокультурних умовах досліджуваного періоду актуалізувало на порядку денному завдання відкриття недільних шкіл, написання і поширення тематичної літератури, реалізацію позаінституційних проєктів. Зазначена подієвість була вирішальною на шляху формування світогляду тих суб'єктів пізнання, які були дієвими учасниками зазначених проєктів.

Окремим соціокультурним лейтмотивом була діяльність проукраїнських громадівців, які приклали чимало зусиль для того, щоб викреслити назавжди із наявного соціокультурного буття українства прояви шовінізму та лінгвоциду. Ось які спогади про діяльність громадівського руху знаходимо на сторінках історіографічної спадщини: "...Знав, що є гурток, який видає книжки українською мовою, прозвані тоді за їхній об'єм "метеликами", що за цими книжками у неділю в нашій гімназії (2-й) навчають читати дітей, які говорять українською мовою, у так званій недільній школі" [4, с. 44]. Нагальна необхідність виявів прямої і прихованої протидії існуючим проімперським утискам була неформальною вимогою часу. У такій ситуативності так звані "метелики" розліталися навіть у найвіддаленіші куточки Наддніпрянщини з метою пробудження від тривалого затишшя прихованого бажання національного відродження.

Відвертим підтвердженням продуктивності просвітницьких починів ініціативно-свідомого українства досліджуваного періоду була відміна кріпацтва, яка червоною ниткою прошила кожен сантиметр соціокультурного буття українства на шляху до омріяного націотворення. Діяльнісні почини досягли бажаного апогею, що позначилося на певній лібералізації й освітнього укладу того часу. Зокрема, "ратифікація" нового Університетського статуту (1863 р.) помітним чином змінила поточний устрій "життєдіяльності" вищих шкіл Наддніпрянщини. Демократичні витоки відвертого європоцентризму на рівні академізму торкнулися і професорських корпорацій, які суттєво розширили коло професійних повноважень, зважаючи на існуючі норми. Ось яку характеристику статутним "нововведенням" знаходимо на сторінках існуючої історіографічної спадщини: "...на останньому курсі ми більше займалися, не припиняючи, однак, цікавитись внутрішньою політикою в очікуванні нових реформ" [6, с. 62].

Повертаючись до зміни соціокультурного вектору розвитку Наддніпрянщини слід більш предметно зупинитися на аналізі київських громадівців, які досить плідно попрацювали над тим, щоб пробудити центральні регіони України від затяжного летаргічного затишшя та покласти початок імперському свавіллю. Найбільш знаковими постатями були такі представники Київської громади як: В. Антонович, П. Житецький, М. Кропивницький, М. Лисенко, К. Михальчук, Я. Новицький, Ф. Панченко, Т. Рильський, М. Старицький та П. Чубинський [2, с. 7]. Кожна із вищеперелічених особистостей була формально та неформально пов'язана із місцевою класичною вищою школою – Університетом св. Володимира.

Таким чином, упродовж ХІХ століття на території Київщини домінував освітньо-просвітницький рух, який залишив помітний слід у розв'язанні назрілих соціальних проблем (зокрема, послаблення позицій консервативних детермінант, на зміни яким поступово прийшли елементарні ліберальні "проблиски"). У такій свідомо-правильній атмосфері підрастаюче покоління черпало високоідейність українофільства, яке поклато початок великому руйнуванню проімперського базису.

Проте, зміна траєкторії імперської політики суворими кроками "підійшла" до організації освітнього та суспільного укладу на території Київщини, забарвивши поточну буденність сірими тонами самодержавницько-поліцейського управління. Навіть така історична подієвість була безсильною у боротьбі із патріотично-визвольними рухами, які наростали у різних куточках столичного регіону та націлювалися на подолання існуючих негараздів. Позитивним зрушенням у цьому аспекті було залучення активних та ініціативних студентів до громадівського руху, який не залишався осторонь складних процесів державотворення. Цілеспрямованість

студентів відтворювалася у небайдужому ставленні молоді до освітнього реформування, що досить доречно розкрито у наступному тезисі: “на останньому курсі ми більше займалися, не припиняючи, однак, цікавитись внутрішньою політикою в очікуванні нових реформ” [6, с. 62]. Цікавим історичним фактом досліджуваного періоду було те, що позиції київського студентства характеризувалися відносною дихотомією, що віддзеркалювалося у роздвоєності їх політичних поглядів і переконань (зокрема, радикальна та демократична). Емоційне піднесення громадівського руху у студентських колах підсилила подія підписання Валуєвського циркуляру, яка одночасно переорієнтувала наявні сили освітньо-просвітницького поступу у напрямі інкрустування цілісної стратегії позаімперського розвитку нашої Батьківщини.

Високий рівень національного самовизначення ударними хвилями ширився у бік сусідніх із Київщиною регіонів, жителі яких усе реальніше переосмислювали нестримність просвітницької сили українського слова, національної історії, самобутньої культури, неоціненних звичаїв та традицій. Віддаючи належне істинним поштовхиками освітньо-просвітницького руху слід підкреслити, що їх сукупна цілеспрямованість сколихнула широкі суспільні маси і внесла на порядок денний усе нові стратегічні орієнтири подальшого соціокультурного зростання у наявному національно-патріотичному дусі. Вищеназвані історичні постаті громадівців своїм особистісним прикладом та діяльнісним почином зруйнували нестримність кордонів імперських заборон і поклали початок освітньо-просвітницькому прогресу Київщини та проукраїнських регіонів загалом.

Просвітницька готовність цілеспрямованої київської громади до реалізації масштабних національно орієнтованих проєктів завуальовувалася у системні роботи кожного учасника сумарною структурною приналежністю до визначеного соціального інституту. У контексті найбільш раціонального переосмислення сумарного внеску кожного українського подвижника досліджуваної епохи слід повернутися до таких знакових слів М. Драгоманова: “треба цінити в історичних подіях людей особистих і цілих народів” [5, с. 99]. Зазначена теза наштовхує нас на думку, що фундаментальність впливу окремих подвижницьких починів на соціокультурну реальність була настільки значущою, що залишила помітний відбиток у національній історії цілого українського народу.

Услід за просвітницькими проєктами відбувалася і неформальна кристалізація змісту навчального матеріалу академічних центрів, які націлювалися на утвердження у студентських колах чіткого розуміння своєї національно-територіальної приналежності на політичній карті Європи. Пригадуючи свої студентські роки в Університеті св. Володимира О. Русов подавав таку характеристику своїм освітнім “надбанням”: “В цей період добре вивчивши географію Європи й Росії, я вже знав, як розселені слов'янські племена й три російські народності, був присутнім іноді в суперечках студентів, чи потрібна українська література і для чого” [4, с. 43]. Наведена теза вчергове засвідчила, про цілеспрямованість і багатоаспектність педагогічної співпраці студентства із представниками свідомого професорсько-викладацького складу, діяльність якого націлювалася на подолання існуючих деструкцій та формування міцного навчально-виховного каркасу, який центрувався на національно-патріотичній ідейності.

Детермінанти національно-патріотичної активності представників громадівського руху, за словами окремих дослідників, мали загальноєвропейське коріння та спрямовувалися на утвердження істинності європоцентризму і в територіальних межах проживання слов'янських народів [8]. Не дарма офіційний гімн України “Ще не вмерла Україна”, який був написаний ще у 1862 р., теоретично зіставлявся із польським авторським проєктом “Ще не вмерла Польща” [8].

З настанням кожного наступного десятиліття освітньо-просвітницький розвиток Київщини набував усе більших розмахів, що віддзеркалювалося у ще більшій організованості громадівських починів. Досить влучною характеристикою викладеного, зокрема, слугує наступна теза: “...гурток цей був далеким від будь-якої революційної діяльності, але віддавався сповна діяльності конституційно-визвольній, на ґрунті українських інтересів...” [3, с. 153]. Наведена теза засвідчує, що столичні громадівці були палкими прихильниками освітньо-просвітницького розвитку проукраїнських регіонів і намагалися усіма можливими шляхами

подолати ефект місцевої “розосередженості” не революційними проявами, а з допомогою цілеспрямованих заходів патріотичної наповненості.

Освітньо-просвітницька ініціативність педагогів із Київщини сягнула і віддалених просторів міста Відня (1871 р.), де у цей час перебував студентський осередок місцевого товариства “Січ” [9, 238]. Свою просвітницьку місію по відношенню до членів цього товариства на початку 70-х рр. XIX ст. реалізував М. Драгоманов. Ось які враження після відвідин залишилися у цього славетного киянина: “В дальших розмовах наших з січовиками виявилось, що для них наша Україна сама в собі і у відносинах до Росії terra incognita [земля незнана]: ні історії, ні географії, ні порядків наших, навіть літератури спеціально української вони не знали, а вже про книги, писані про Україну ж, та “по-московському”, хоч не питай: так, не знали вони творів ні Гоголя, ні Костомарова. Коли ми дивувались тому, то нам одповідали не тільки, що того в них не легко здобути, а навіть і таке, що знати те і необов'язково” [10 с. 171-172].

На основі вищевикладеного можемо підсумувати, що освітньо-просвітницький рух представників Київщини у досліджуваній період не обмежувався лінією державних кордонів, а сягала найвіддаленіших куточків земної кулі. Столичні освітяни не лише поширювали пріоритетну ідейність у межах існуючих аудиторій, але й зосереджували свою увагу на виданні тематичної літератури, організації цілеспрямованих вихованих заходів, пожертвуванні коштів на відкриття нових освітніх концентрів на вітчизняних теренах. Перспективним нам видається подальше предметне вивчення проблем внеску знакових київських персоналій у вітчизняне соціокультурне зростання.

Список використаних джерел

1. Архангельский Жизнеописание покойного ординарного профессора Императорского Харьковского университета, надворного советника Я.О. Ванноти / Украинский вестник. 1819. Кн. 2. С. 217- 219.
2. Историко-филологический факультет Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805-1905). Х. : Изд. ун-та, 1908. 390 с.
3. Канцелярская рукописная ведомость отделений со списком фамилий профессорско-преподавательского состава Харьковского университета и перечнем читаемых курсов // Відділ рукописів та рідкісних видань ЦНБ Харківського нац. ун-ту ім. В.Н. Каразіна.
4. Коваленков К. М. 150 років з дня відкриття алкалоїду хініну // Фармацевтичний журнал. 1963. № 5. С. 60-61.
5. Комарь Н.П. История аналитической химии в Харьковском университете / Ученые записки Харьковского госуниверситета. 1955. Т. 58. С. 87-112.
6. Лавровский Н. В. Н. Каразин и открытие Харьковского университета // ЖМНП. 1872. № 2. С. 197-247.
7. Лавровский Н.В. Харьковский университет // ЖМНП. 1878. № 1. С. 71-79.
8. Обзорение преподавания предметов в Императорском Харьковском университете на 1845/46 учеб.год. Х. : Тип. ун-та, 1845. 33 с.
9. Обзорение преподавания предметов в Императорском Харьковском университете на 1848/49 учеб.год. Х. : Тип. ун-та, 1848. 34 с.
10. Обзорение преподавания предметов в Императорском Харьковском университете на 1850/51 учеб.год. Х. : Тип. ун-та, 1850. 29 с.
11. Обзорение публичных чтений, кои в императорском Харьковском университете от 17 авг. 1809 по 30 июня 1810 г. имеют быть преподаваемы. Х. : Тип. ун-та, 1809. 16 с.
12. О выгодах, предоставляемых профессорам из карпатороссов, приглашаемым к занятию праздных кафедр Казанского и Харьковского университетов // Журнал департамента народного просвещения. 1822. № 1. С. 45-51.

13. О минеральных водах в Константиноградском уезде, Полтавской губернии в начале прошлого века (1804-1809). Полтава : Электрическая типография Г.И. Маркевича, 1915. 20 с.

In the first half of the XIX century, Kyiv region became an educational center for international cooperation. In the context of accelerated growth of the population in large cities, it was quite systematic to develop a network of new educational centers, which strengthened the socio-cultural growth of the domestic territory of the studied period. At the time of the St. Volodymyr University opening (1834), Kyiv was the socio-cultural capital of the national renaissance.

The high ideals of the intelligent principle primacy in the socio-cultural growth of the pro-Ukrainian territories was consequently determined by the maintenance of close international cooperation with foreign colleagues and the growing importance of high ideology of Ukrainophilism.

Having considered the issue of M. Pyrogov's contribution to the educational growth of the Kyiv Educational District with the help of context research methods, his initiative in establishing scientific and educational business trips of local educators should be emphasized. His role in promoting the abolition of violent manifestations in the educational process was also of great importance. It should be noted that the activities of the Ukrainian educator were broadly based on democratic principles, which was the result of his Eurocentric views on further state development.

The socio-cultural impulses to the struggle against enslavement and autocracy were not a spontaneous wave of uncontrolled expression, but a purposeful and thoughtful action, which matured in the educational concentrates of the Dnieper region. In this aspect, it is impossible to ignore the fundamental impact of the Kharkiv-Kyiv secret society on the above events. The inspirations and adherents of this educational center were such famous historical figures as J. Beckman, P. Yefymenko, P. Zavadskyi, M. Muravskyi, and M. Rayevsky. The latter tried to convey to the social circles of the time the ideological necessity of a revolution of the current pro-imperial arbitrariness, which destroyed the young generation's self-consciousness by existing prohibitions, and distorted the national outline of pro-Ukrainian development. It can be found in some source materials that the mentioned above historical figures obtained such a revolutionary ideology from the depths of the European revolutionary movement, which swept through the territory of individual countries of the region.

Key words: socio-cultural conditions, enlightenment, Kyiv region, national development.

УДК 37.091.113:005.95:005.591.6

DOI: 10.32626/2309-9763.2019-27.59-63

Ірина Кучинська
Iryna Kuchynska

КЕРІВНИК У СФЕРІ ОСВІТИ: ІНТЕЛІГЕНТ, ІНТЕЛЕКТУАЛ, МЕНЕДЖЕР-НОВАТОР

LEADER IN EDUCATION: INTELLIGENT, INTELLECTUAL, MANAGER-INNOVATOR

У статті акцентується увага на пріоритетних якостях менеджера у сфері освіти в умовах сучасного реформування. Підкреслюються пріоритетні орієнтири змісту його організаційно-педагогічної роботи.

Ключові слова: керівник, менеджер-новатор, освіта, інтелігент, інтелектуал.

Освітні реформи, очевидцями і сучасниками яких ми всі є сьогодні, безумовно диктують необхідність постійного оновлення, розвитку й удосконалення, пошуку ефективних моделей, технологій, шляхів і ресурсів упровадження високої культури управління, що є, цілком

очевидно, проблемою функціонування конкретної організації та кожного її члена. Настав час, коли при необхідності формування нової системи управління, баченні її пріоритетних напрямів, у першу чергу, слід звернути увагу на особу самого керівника, його особисту та професійну відповідність тим цінностям й критеріям, які дадуть можливість визначити ступінь його потенційних можливостей у справі формування компетентного педагогічного середовища. Сьогодні, як ніколи гостро постає питання наявності у сфері освіти менеджера-новатора, інтелектуала й інтелігента, особистості яка має достатньо практичний досвід керівника, високий рівень знань, умінь і навичок, якісної й ефективної підготовленості, управлінського мислення, творчого і морального потенціалу. Коли сьогодні лунають думки про зміну техніки управлінської діяльності, акцентується увага на ключових ціннісних орієнтирах, пріоритетах та перспективах, цілком очевидно, постає також питання профпридатності менеджера освіти, його вмінні не тільки побудувати конструктивну систему управління, але й визначити при цьому подальші стратегічні напрями діяльності, структурувавши ефективні елементи організації що дадуть змогу здійснити поставлені завдання, досягнувши якісних результатів. Безперечно, зробити це може далеко не кожен керівник у сфері освіти, а тільки та людина, яка відповідає інноваційно-креативним, морально-етичним, психолого-педагогічним, фахово-теоретичним та фахово-методичним критеріям.

Мета статті – висвітлити та проаналізувати ключові орієнтири ефективної діяльності сучасного менеджера освіти.

Ставлячи питання, яким повинен бути сучасний менеджер у сфері освіти, в першу чергу, напрошується відповідь – це компетентний керівник, який знає і вміє, як зберігати і транслювати, упорядковувати і поширювати культурні ресурси, етичні норми і ціннісні орієнтири; спрямований на вироблення нових ідей, образів, моделей дій; політичних і соціальних програм; психологічно грамотний; здатний до інноваційної діяльності. Неможна обійти поза увагою той факт, що це повинна бути людина з глибокою моральною свідомістю, мисленнєво вираженою моральною нормативністю і моральної оцінки у формі не тільки загальних уявлень, але й специфічних понять, а також володіти вмінням їх застосовувати до різних фактичних ситуацій у формі конкретних суджень. Адже, дійсно моральна свідомість викликає пошук того вчинку, який повинен відповідати певній нормі моральності. Як відомо, саме через систему ідеалів, норм і оцінок мораль регулює вчинки і дії людей, виконуючи роль своєрідного компасу поведінки, що сприяє адекватній орієнтації в навколишньому середовищі. Звичайно, менеджер освіти повинен бути високоморальною особистістю (культура етичного мислення; культура почуттів; культура поведінки; етикет). Він повинен бути гуманною, духовною, творчою особистістю, прагнути створити в освітньому закладі атмосферу відкритості й відповідальності, бути для своїх підлеглих моральним авторитетом, розвивати позитивний імідж закладу, здійснювати економічну і правову компетентність в управлінні та дотримуватись демократичних відносин, суспільних норм та статутних правил з усіма учасниками навчально-виховного процесу. Не можемо обійти поза увагою й питання рівня культури у стосунках із підлеглими, ініціативи керівника щодо мотивації власної праці та праці колег, дотримання норм поведінки, сповідування традицій та цінностей; гуманне ставлення до колег та учнів, педагогічну майстерність, творчу співпрацю, емпатію; працездатність та здоровий спосіб життя, інформаційну обізнаність, лідерство та тайм-менеджмент керівника.

Звичайно, організовуючи освітній процес керівник, насамперед, вирішує проблеми якості змісту освіти. Очевидно, що формування керівника нової генерації у процесі безперервної освіти засобами його особистісно-професійного розвитку як інтегрального чинника ефективності професійної культури менеджера освіти є ресурсом забезпечення управлінської компетентності. Сучасний керівник повинен не тільки знати ключові підходи до розвитку освіти в Україні, але й уміти їх аналізувати, обґрунтовувати та впроваджувати у разі потреби у практичну площину. Вважаємо за доцільне, у контексті вище зазначеного акцентувати увагу на таких підходах:

1. Синергетичний підхід є теоретико-методологічною основою розвитку освіти, ініціює у педагогів синергетичне бачення, дозволяє зрозуміти важливість спільних підходів, міжпредметної організації знань, розглядається як метод аналізу педагогічної думки.

2. Епістемологічний підхід базується на вивченні переконань учнів, їх сутності та розвитку, їх впливу на процеси розуміння, пояснення, навчання та досягнення. З позицій цього підходу, освіта виступає медіатором у набутті знань, коли вони не надаються суб'єкту в готовому варіанті, а він сам вчиться їх здобувати, знаходити, застосовувати, усвідомлювати зміст інформації.

3. Компетентнісний підхід спрямовує навчання на розвиток здібностей у суб'єкта навчання використовувати здобуті знання, вміння та навички, що дозволяє йому пристосовуватись, діяти та виживати в умовах, які швидко змінюються. Для цього суб'єкт має бути спрямований не тільки на оволодіння оперативними та мобільними знаннями, а й на власний розвиток та прагнення до постійного оновлення знань.

4. Системний підхід позитивно впливає на побудову структурованих дидактичних ситуацій, які гарантують високу пропорційність між часом на підготовку, самостійну роботу та досягненнями учнів, здебільшого у сфері основних умінь і компетенцій. Системний підхід дає змогу встановлювати зв'язки між окремими компонентами в процесі навчання, бачити його цілісність, порівнювати факти, які не мають між собою зав'язків, шукати аналогії в явищах різної природи, знаходити спільне і розбіжності в теоріях, ідеях, поглядах.

5. Аксиологічний підхід акцентує увагу на гармонізації внутрішнього світу людини; рівноваги між духовними цінностями і соціальною поведінкою; особистісно високі моральні якості; толерантне ставлення до інших народів, рас, релігій; співчуття та готовність допомагати іншим; моральність як якість поведінки людини відповідно до моральних, етичних норм; національні традиції, повагу до законів, встановлених державою для захисту та безпеки індивіда; пізнання навколишнього світу та внутрішнього світу власного "Я". Цінності розглядаються як певний рівень свідомості, як моральне спонукання особистості, як проходить через дихотомію добра і зла, егоїзму й альтруїзму, совісті і безчестя, співчуття та індиферентності, толерантності і нетерпіння, внутрішнього і зовнішнього.

6. Гуманістичний підхід – це розгляд навчання не тільки як надбання знань про світ, а як опанування способами пізнання цього світу, різноманітними особистісними ресурсами, коли суб'єкт сам планує свою діяльність, обирає способи активного здійснення свого плану, а не орієнтується тільки на здобутий результат. Гуманізувати процес навчання означає переорієнтувати мислення того, хто навчає, на того, хто навчається, та усвідомити, що останній піддається зовнішнім впливам лише тоді, коли він їх сприймає, коли діють принципи визнання його прав, принципи відповідальності за свій вибір.

7. Особистісно-діяльнісний підхід дозволяє спрямувати освітній процес до особистості, створити максимально сприятливі умови для розвитку і розкриття її здібностей, самовизначення, враховувати її психофізіологічні особливості, особливості соціального і культурного контексту життя, складності та неоднозначності внутрішнього світу людини.

8. Когнітивний підхід – це аналіз когнітивних цілей, стратегій, технік, структур, функцій, особистісних конструктів, мислення суб'єкта, його інтелектуальних здібностей, здатності до поєднання ідей з різних суміжних наук та навчальних дисциплін.

9. Аналітичний підхід акцентує виділення загальних компонентів, що входять майже до всіх моделей мотивації: рушійні та гальмівні сили, бажані і небажані дії та їх результати, суб'єктивні чинники, особистісні стандарти, індивідуальна оцінка ситуації, діяльності.

10. Креативний підхід дозволяє уточнювати та вдосконалювати параметри різних видів діяльності. Креативність – властивість, яка найбільш відрізняє нас від інших людей, допомагає виявляти проблеми, їх формулювати, знаходити оригінальні шляхи їх вирішення, як в емоційній, так і в професійній діяльності; це високий рівень інтелекту, мотивації,

індивідуальних здібностей; бачення суттєвого, можливостей майбутнього перетворення і практичного використання певного об'єкта.

11. Комунікативний підхід виступає як засіб організації діяльності, створення сприятливих, оптимальних відношень між педагогом і суб'єктом навчання, коли створюються найкращі умови для розвитку мотивації суб'єктів і творчого характеру навчальної діяльності, забезпечується сприятливий емоційний клімат, що перешкоджає виникненню психологічних бар'єрів, забезпечує керування соціально-психологічними процесами, дозволяє максимально використовувати в навчальному процесі особистісні якості.

Очевидно, що сучасний менеджер освіти повинен бути із високим рівнем організаційної культури – керівник, який повною мірою втілює в життя основні принципи перебудови освіти та спонукає усіх учасників навчально-виховного процесу підносити статус культури освітнього закладу, де вони працюють. Надзвичайно важливо для сучасного управлінця – вміти аналізувати питання інноваційного розвитку системи освіти, сутність і особливості інноваційних педагогічних технологій, інноваційної діяльності педагогів. Безперечно, йому потрібно значну увагу приділяти таким принципово пріоритетним питанням, як упровадження нових технологій навчання і виховання, готовність педагогічних працівників до використання інноваційних освітніх технологій з урахуванням сучасних пріоритетів освіти. А для цього йому необхідно бути обізнаним з особливостями інноваційного розвитку освітньої системи. Акцентувати увагу на такі завдання в освітній сфері діяльності, як гармонізації ставлення педагога до природи інноваційних процесів, соціальних зрушень у суспільстві, що викликають зміни в педагогічній сфері діяльності, інноваційності розвитку соціальних процесів; навчити педагога жити й діяти в умовах потоку новітньої соціальної і науково-педагогічної інформації, створити умови та передумови для його неперервного розвитку; створити умови для придбання широкого спектру новітніх психолого-педагогічних знань, що дають швидко “переключатися” на нові тенденції і стратегії освітнього процесу. Управління інноваційними процесами в сучасних закладах освіти, без перебільшення мають особливе значення. Адже, нові підходи до управління навчальними закладами повинні проявлятися в умінні створювати інноваційне середовище, побудоване на принципах гуманістичної педагогіки, яка сприяє розвитку творчого потенціалу педагога, стимулює інноваційну діяльність у навчальному закладі; у розвитку нових типів організаційних структур в управлінні закладом; у забезпеченні умов для постійного підвищення професійної компетентності педагогічного персоналу; в ефективній взаємодії освітнього закладу як відкритої системи з науковими закладами та громадськими організаціями. Сьогодні, створюючи власну програму інноваційної діяльності, керівник закладу для успішної її реалізації повинен створити й відповідні умови. А саме:

- створення мікросередовища, характерного достатньо високим рівнем загальної й організаційної культури та всебічного розвитку;
- гуманізація та естетизація всіх сфер життєдіяльності учасників навчально-виховного процесу;
- гуманітаризація змісту освіти, всіх видів навчально-виховної діяльності педагогів і учнів;
- створення сприятливого соціально-психологічного клімату; попередження проблемно-конфліктних ситуацій;
- забезпечення прав учнів на соціально-психологічний захист від деструктивних впливів;
- актуалізація та впровадження новітніх інноваційних педагогічних технологій.

Здійснити цю програму можливо звісно лише за умови професійної компетентності керівника освітнього закладу, тобто його практичного досвіду, умінь і навиків, підготовленості, знань та ерудиції, ціннісних орієнтирів, визначення шляхів і можливостей забезпечення їх набуття та функціонування за допомогою управлінського мислення. Він повинен володіти аналітичними, проєктивними, рефлексивними, розвивальними, інформаційними, мобілізаційними, орієнтаційними, організаційними, комунікативними, перцептивними та педагогічними уміннями. Цілком очевидно, що тільки компетентний менеджер-новатор,

інтелігент і інтелектуал, людина з чіткою громадянською позицією може побудувати таку модель управлінської діяльності, яка дійсно продемонструє ефективний результат. Безперечно, усі цінності організації керівник повинен знати, відбирати й оцінювати і тільки після такої селекції впроваджувати їх, піклуючись, щоб вони оволоділи свідомістю всіх працівників.

Підсумовуючи вище наведений матеріал зауважимо, сучасний успішний менеджер освіти – це та людина, яка вміє здобувати інформацію з різноманітних джерел різними способами; виділяє головне, аналізує, оцінює, використовує на практиці; складає алгоритм навчальної діяльності; здійснює навчальну діяльність у взаємодії; здатний зберігати фізичне, соціальне, психічне та духовне здоров'я; здатний до співробітництва в групі та команді, мобільний, уміє адаптуватись і визначати особистісні цілі та виконувати різні ролі й функції в колективі; розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях; здатний аналізувати й оцінювати досягнення національної, європейської та світової науки й культури, орієнтуватися в культурному й духовному контексті сучасного суспільства; знати рідну й іноземні мови; опанувати моделі толерантної поведінки; вміти використовувати джерела інформації; здатний орієнтуватися в проблемах суспільно-політичного життя; взаємодіяти з органами державної влади на користь собі й суспільству; оцінювати власні професійні можливості та здібності; приймати економічно обґрунтовані рішення; презентувати інформацію про результати власної освітньої діяльності.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. Культура. Ідеологія. Особистість. К., 2002. С. 75-103.
2. Боришевський М.Й. Духовні цінності в становленні особистості – громадянина. Педагогіка і психологія. 1997. № 1. С. 144-150.
3. Тимошко Г.М. Органайзер керівника навчального закладу : методичні рекомендації. Вид. 2-ге, переробл. і доповн. Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2016. 188 с.

The article focuses on the key management approaches of the modern head of the educational institution. The synergistic approach is a theoretical and methodological basis for the development of education, and initiates a synergistic vision for teachers. The epistemological approach is based on the study of students' beliefs, their essence and development, their influence on the processes of understanding, explanation, learning and achievement. A competency-based approach directs learning to develop the ability of the learner to utilize the knowledge, skills and competences that enable him / her to adapt, act, and survive in a rapidly changing environment. The systematic approach positively influences the construction of structured didactic situations that guarantee a high proportion between time spent on preparation, independent work and student achievement. The axiological approach focuses on the harmonization of the human inner world; the balance between spiritual values and social behavior; personally high moral qualities; tolerant attitude to other peoples, races, religions; compassion and willingness to help others; morality as a quality of human behavior in accordance with moral, ethical norms. The humanistic approach considers learning not only as the acquisition of knowledge about the world, but as a mastery of the ways of knowing the world, various personal resources, when the subject himself plans his activity, chooses ways to actively implement his plan, and is not focused solely on the result. Personality-activity approach allows to direct the educational process to the individual, to create the most favorable conditions for the development and disclosure of her abilities, self-determination. A cognitive approach is the analysis of cognitive goals, strategies, techniques, structures, functions, personal constructs, thinking of the subject, his intellectual abilities, ability to combine ideas from different related sciences and disciplines. The analytical approach emphasizes the selection of common components that are part of almost all models of motivation. A creative approach allows to refine the parameters of different activities. Communicative approach acts as a means of organizing activities, creating a favorable, optimal relationship between the teacher and the subject of learning.

Key words: leader, manager-innovator, education, intelligent, intellectual.

Інна Лебідь
Inna Lebid

САМООСВІТА ВЧИТЕЛЯ У СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ 1917–1920 рр.

SELF-EDUCATION OF TEACHER IN SOCIAL-POLITICAL AND THE EDUCATIONAL SPACE OF 1917–1920

У статті зроблено спробу розкрити та проаналізувати передумови, які спонукали розвитку самоосвіти вчителів (1917–1920 рр.), що характеризувалося посиленням практичної спрямованості та зміцненням соціальної бази, з одного боку, та інтенсивною розробкою технологічних основ, з іншого. Зокрема, потяг до знань, активізація просвітницької діяльності органів місцевого самоврядування, поширення позашкільної освіти, підвищення рівня грамотності і стало підґрунтям для зміцнення практичних основ самоосвіти.

Ключові слова: професійна самоосвіта, учительські кадри, національна ідея, освітній простір, національна освіта.

Першочергову роль у розвитку особистості, організації освітньо-виховного процесу в школі відіграють кваліфіковані кадри. Тож цілком закономірно, що в різні періоди історичного розвитку нашої країни державні і директивні органи приділяли увагу піднесенню ролі учителя в житті суспільства, поліпшенню його підготовки. Цінність цього досвіду у 17-20 рр. ХХ ст. дає змогу побачити, як саме відбувалися ці процеси, вплив шкільних працівників на політичне та культурне життя країни.

Наша стаття є актуальною, адже осмислення минулого впливає на зміни сьогодення. У ній робиться спроба на основі архівних документів та наявних публікацій розкрити і проаналізувати передумови, які спонукали розвитку самоосвіти вчителів в окреслений період.

Говорячи про самоосвіту вчителя досліджуваного періоду, слід зазначити, що вона необхідна була не тільки тим, хто не отримав належної педагогічної підготовки, але і для тих, хто закінчив учительські семінарії та інститути. Першим і найголовнішим джерелом самоосвіти вчителя було і є читання, вивчення того, що вже зроблено нашими попередниками, а саме: читання наукових праць із педагогіки, суміжними з нею науками, читання передових педагогічних видань тощо. Важливими у процесі самоосвіти є вивчення історії виховання та навчання; знайомство з усіма сферами людських знань, а саме знаннями, які є предметами навчання у школах, а також знаннями, які виступають засобом загального розвитку самого вчителя.

Аналізуючи стан наукового опрацювання проблеми освіти та самосвіти вчителя у цей проміжок часу займалися такі відомі педагоги, як Х. Алчевська, Я. Чепіга, С. Русова, Б. Грінченко, М. Демков, Т. Лубенець, О. Музиченко, С. Черкасенко та ін. [13, с. 11]. Зазначимо, що Х. Алчевська створила бібліотеку, яка містила періодичні видання та фахову літературу для вчителя. Вона вважала, що робота з книжкою та ведення педагогічного щоденника є ефективними засобами підвищення майстерності вчителя, шляхом до його самовдосконалення. Серед методів самовиховання просвітниця виділяла такі, як спостереження, самоаналіз, самозвіт [15, с. 11].

У своїх працях Я. Чепіга закликав учителів безупинною працею виховувати себе, удосконалювати свої здібності. Він вважав, що школі потрібні педагоги-майстри, яким притаманні високий рівень професіоналізму, творчої активності та прагнення до самовдосконалення.

Учитель повинен займатись самопізнанням, постійно духовно та професійно збагачувати себе, тому що саме на нього покладені найкращі надії, майбутнє народу [19, с. 21-22].

Провідні засади нової освіти в загальному вигляді запропонувала С. Русова. Вона наголошувала на необхідності створення умов для самоосвітньої діяльності вчителів, сприянні організації з'їздів, педагогічних виставок, загальноосвітніх лекцій. У своїх працях педагог зазначала, що тільки глибоке вивчення теорії та використання її на практиці визначають сутність та доцільність роботи вчителя із самоосвіти [14].

Загалом, висуваючи високі вимоги до вчителя, Б. Грінченко, перш за все, прагнув їм відповідати особисто. Як зазначає науковець М. Веркалець, Б. Грінченко надавав великого значення ролі книги в житті людини [5, с. 37]. Результатом творчого пошуку педагога була вміло організована робота з книжкою в процесі навчання й виховання. Б. Грінченко у праці "Народні вчителі і українська школа", виданій у 1906 році, виклав своєрідну програму підготовки вчительських кадрів рідною мовою. Чимало уваги приділяв і загальнокультурній, професійній підготовці вчителя. Цілісний образ учителя національної школи, що постає з усієї наукової й літературної спадщини вченого й письменника, органічно доповнюється його власною педагогічною діяльністю.

Отож, результати логіко-системного аналізу науково-літературних джерел зазначеного періоду свідчать про те, що вже на початку ХХ ст. у теорії самоосвіти знайшли відображення низка положень, що стали згодом основними принципами педагогіки. Ця теза, зокрема, стосується такого найважливішого принципу сучасної гуманістичної педагогіки, як особистісний підхід. Прагнення до реалізації цього підходу проявлялося у спрямуванні самоосвіти на всебічний розвиток людини, в індивідуалізації керівництва самоосвітою, в опорі на рекомендації індивідуальної психології, у розгляді самоосвіти як засобу самовдосконалення особистості.

Зазначимо, що силами видатних педагогів та громадських діячів (М. Грушевського, І. Огієнка, С. Русової, Я. Чепіги та ін.) створювалися нові підручники та методичні посібники, які були важливими засобами самоосвіти.

А також, значну допомогу в організації самоосвіти та оволодінні учителями методами самоосвіти надали три збірки під загальною назвою "На шляху до педагогічної самоосвіти", створені авторським колективом під керівництвом відомого дослідника педагогічної роботи М. Рубінштейна (1925 р.). При цьому науковець наголошує, що книга є не єдиним джерелом, поруч з нею, іноді перемагаючи її своєю стимулюючою силою, стоїть живе цінне спілкування [6, с. 62]. У книзі даються ґрунтовні методичні вказівки щодо організації педагогічної самоосвіти; рекомендовані джерела і методика роботи з ними.

Зазначимо, що прогресивні письменники, вчені, педагоги, громадські діячі визначали важливу роль читання як головного засобу самоосвітньої діяльності й особливу увагу приділяли питанню розвитку бібліотек як складовій самоосвіти, на яку громадськість, самоврядні органи покладали великі надії.

Як необхідний засіб професійної самоосвіти досліджуваного періоду виокремлюємо взаємне спілкування учителів та обмін думками щодо педагогічної діяльності. Найефективніше такий засіб самоосвіти реалізується під час проведення педагогічних курсів та з'їздів. Зміст програм учительських курсів цього періоду було значно поглиблено: читалися лекції з педагогіки, дидактики, методики, слухачі розробляли програми викладання різних предметів. Нововведенням стала організація виставок наочностей, підручників, посібників під час проведення курсів. Курси стимулювали у вчителів інтерес до справи, збуджували прагнення до застосування кращих методів навчання, сприяли обміну думками, збагаченню педагогів теоретичними знаннями та практичними навичками.

Навчання на курсах учителів та їхні організатори загалом оцінювали позитивно, але були й критичні зауваження. Досить важливим було питання організації занять. Зазвичай вони проводились у формі лекцій, тоді курсанти були тільки пасивними слухачами. На думку

російського вченого О. Обухова, лектори багато говорили про необхідність самодіяльності та різних видів практичних занять, про переваги різних методів, але не застосовували це на практиці. Внаслідок цього іноді з'являлося розчарування від курсів: "Наговорили багато, а засвоїти, продумати не дали можливості; порад надавали ще більше, а не показали, як їх застосовувати, як розбиратися самостійно в нових вимогах життя" [13, с. 211-212]. Окрім того, при школах організовувались вечірні курси для дорослих, до організації і проведення яких залучались учителі.

Щодо змісту психолого-педагогічних предметів, які викладались, то простежувалась тенденція до їх розширення та інноваційного спрямування. Глибока обізнаність лекторів з останніми досягненнями світової педагогічної науки і практики, використання нестандартних методик викладання сприяли покращенню організації самоосвітньої роботи вчителів. На допомогу в організації самоосвіти вчительства Наркомос організував короткочасні літні педагогічні курси. Вчителі писали в міністерство організаторам курсів, що вони спонукають їх до пошуку нових знань і вказують шлях до самоосвіти. Самоосвіта в 20-і роки була сполучною ланкою, що поєднувала різні форми підвищення кваліфікації, розширювала можливості курсів, пов'язувала їх роботу з методичною роботою на місцях, з практичною діяльністю вчителів та їх творчими пошуками.

На I Всеросійській конференції з перепідготовки вчителів зазначалося, що до самоосвітньої роботи у 1920 – 1923 навчальному році було залучено від 18 до 20 % всього вчительства. Великою популярністю у досліджуваний період користувались заочні курси. Особливо корисними були вони для сільського вчителя, якому вкрай необхідна була методична допомога, і "той учитель, який мав хоча б трохи вільного часу, йшов у гурток самоосвіти" [13, с. 13]. Робота на курсах організувалася типовою формою: ранішні практичні та вечірні теоретичні заняття. Практичні заняття здійснювались у тимчасовій зразковій школі, яка створювалася спеціально для потреб курсів за зразком початкової школи – три відділення, з якими одночасно працює один учитель. Заняття проходили у формі уроків: керівники курсів проводили зразкові уроки, слухачі – по черзі – пробні. Теоретичні заняття проводилися у вигляді бесід керівників за темами, визначеними програмою.

До кожного пробного уроку курсисти складали план-конспект, який детально обговорювався з керівником. Хід кожного уроку записувався двома курсистами, які призначалися кожного разу для цієї мети інспектором, і потім урок детально обговорювався. Для міцного закріплення усього почутого на курсах учителі вели щоденники. Крайні щоденники відбирались для публікації у періодичній пресі. При курсах влаштовувались бібліотеки [18, с. 77].

Окремо слід відзначити план роботи Волинського Губернського відділу народної освіти, де йшлося про необхідність "чистки сільського вчительства з метою вилучення педагогів, непридатних до роботи в трудовій школі; про підвищення кваліфікації вчительства шляхом короткотривалих курсів, самокурсів; видання педагогічних журналів" [18, с. 68]. Наголошуючи на необхідності самоосвіти вчителя зазначеного періоду, всім бажаним учителювати з 1919 – 1920 н.р. у єдиній трудовій школі було запропоновано пройти курси перепідготовки вчителів. Ті, хто пройшов курси, мали переваги при працевлаштуванні. "А хто не пройшов курси без поважних причин, будуть замінені іншими особами і не будуть призначатись на вчительські посади" [18, с. 69].

Зазначимо, що у всі губернські школи розсилались конспекти лекцій з педагогічних предметів, які були прочитані на літніх тимчасових курсах. Важливо, що конспекти лекцій містили й практичні рекомендації вчителю щодо оволодіння необхідними знаннями, вміннями, навичками для підвищення рівня професійної майстерності.

Питання підвищення авторитету вчителя ставало однією з основних освітніх проблем. Револьюційні зміни в країні дещо доповнювали і навіть змінювали обов'язки вчителя. Так, у Житомирському повіті, щоб відібрати кадри, здатні впроваджувати ідеї нової трудової школи, у вересні – жовтні 1921 р. створено комісію для перегляду складу вчителів. Як наслідок роботи

комісії у 1921 р. 87 учителів Житомирського повіту, тобто 15% від загального вчительського складу, остаточно було усунуто від педагогічної праці [12, с. 59]. У зв'язку з цим у Житомирі було організовано роботу дворічних курсів підвищення кваліфікації вчителів.

Отож, перед Відділом підготовки вчителів було поставлено два завдання: дати новій школі нового вчителя та забезпечити заклади освіти необхідною кількістю кваліфікованих педагогів [8, с. 135]. Тих учителів, котрі були допущені до педагогічної діяльності, потрібно було "ідейно загартувати", готуючи до виконання нової місії. Першим кроком планової ідеологізації вчительства мали стати заходи, спрямовані на самоосвіту і підвищення кваліфікації педагогічного персоналу. Народний комісаріат освіти вважав цю справу одним із стратегічних напрямів у забезпеченні навчальних закладів кваліфікованими педагогічними кадрами.

У 1924 р. створюється бюро з перепідготовки вчителів у центрі, губерніях і округах, цілі, завдання та функції якого чітко визначалися Положенням бюро [10]. Поряд із перепідготовкою педагогів українських і російських шкіл Народний комісаріат освіти здійснював роботу з перепідготовки вчителів для національних шкіл [10]. У цей період серйозна увага приділялася підготовці та перепідготовці кадрів організаторів самоосвітньої роботи, яка здійснювалася в різних формах: на тимчасових курсах, конференціях, семінарах. Для викладачів із середньою спеціальною освітою були створені загальнонаукові курси, на яких учитель обирав на свій розсуд той чи інший курс дисциплін для поглибленого вивчення.

Водночас з'явилась і така форма самоосвіти вчителів, як самокурси. В основу цієї форми закладалась нова методика самостійного набуття знань, необхідних для здійснення навчального процесу за спеціально розробленим і затвердженим індивідуальним планом. Слід відзначити, що самокурси в основному влаштовувались для керівників молодших груп трудової школи та повинні були займатися пошуком прийомів комплексного навчання. Загальна кількість курсантів визначалася від 100 до 150 осіб [3]. Заняття були організовані так: всі курсанти добровільно об'єднувались у дві групи, кожна з яких повинна була підготувати по дві колективні доповіді на запропоновані керівництвом теми комплексних уроків; таким чином всього пропонувалось опрацювати 18 тем. Більшість курсантів опрацьовували запропоновані теми уроків у себе в школі з дітьми і представляли свої досягнення на підсумкових конференціях. "Такі доповіді викликали особливий інтерес педагогів" [7, с. 22]. Окрім доповідей самих курсантів на конференціях проводились лекції-бесіди з теорії комплексного навчання, педагогіки. Лекторами були як постійні керівники самокурсів, так і спеціально підготовлені вчителі. Як свідчать наукові джерела, підсумки роботи учительських курсів розглядались на засіданнях Губкомісій, ставилося також питання про організацію на курсах секції нацменшиств.

Зазначимо, що органи влади сприяли проведенню міжокружних курсів підвищення кваліфікації вчителів та неодноразово виділяли кошти для проведення семінарів з перепідготовки вчителів відповідних округів. Під час учительських курсів та самокурсів зазначеного періоду здійснювалось ефективне застосування форм і методів самоосвітньої роботи вчителя. Значну роль у формуванні інноваційного потенціалу вітчизняного вчителя відіграли педагогічні з'їзди, наради, конференції. Передові ідеї розвитку національної освіти були підтримані учасниками I Всеукраїнського з'їзду вчителів і професорів, які були організовані 5-6 квітня 1917 р. Товариством шкільної освіти [16, с. 468]. На з'їзді також було прийняте рішення про утворення Всеукраїнської учительської спілки, за допомогою якої влітку 1917 р. вдалося організувати до сотні учительських курсів на кошти демократизованих місцевих самоуправ [16, с. 469]. На першому Всеукраїнському професійному вчительському з'їзді (1917 р.) були визначені шляхи підготовки кваліфікованих педагогічних працівників, здатних упроваджувати педагогічні інновації. Учительські з'їзди проводилися у різних регіонах України.

Важливо відзначити, що влада сприяла організації самоосвіти вчителів. Сільським ревкомам, де були школи, наказами вищих органів влади вказано надавати підводи вчителям

для поїздки на учительські з'їзди. Активність щодо організації учительських з'їздів проявляли і науково-педагогічні товариства.

Поглиблення самоосвітньої роботи вчителя, як в ідеологічному, так і методологічному напрямі, покладалось, окрім адміністративних органів, також на працівників освіти. Освітняни "повинні бути не тільки залучені до цієї роботи, а й ідеологічно та педагогічно до неї підготовлені, ...серйозно приступити до проведення широкої кампанії по підвищенню професійного рівня працівників освіти шляхом організації відповідних короткотермінових курсів, конференцій, нарад, індивідуальної та групової діяльності (опрацювання літератури, організація лекцій, підготовка рефератів тощо)" [8, с. 208].

Керівники РВНО у своїх доповідях на учительських конференціях, пленумах систематично відзначали роботу педагогів-майстрів, які досягли високих успіхів у професійній діяльності. Так, у 1919 р. у програму партії було внесено пункт про всебічну державну допомогу самоосвіті та саморозвитку шляхом створення мережі установ позашкільної освіти: бібліотек, нових шкіл для дорослих, народних будинків, лекцій тощо. Вирішення цих питань вимагало великої кількості відповідно підготовлених учителів. Тому Міністерство освіти України систематично організовувало педагогічні курси та курси інструкторів з питань позашкільної освіти.

На нашу думку, варто проаналізувати промову першого народного секретаря у справах освіти В. Затонського на одному із учительських з'їздів, у якій він чітко наголошує на важливості самоосвітньої роботи вчителя. В. Затонський зазначив, що учитель повинен добре знати свій фах, дисципліну, яку він викладає, методику. Учитель має знати набагато більше, ніж написано у підручнику. Тому повинен працювати над собою [15]. Значну увагу нарком звернув на наставницьку роботу передових вчителів. "Завдання ударників-учителів – організувати допомогу своїм молодшим, менш довідченим товаришам. Наша шкільна мережа так швидко зростає, що ми не можемо всім вчителям дати вищу освіту. Доводиться багатьох пропускати через курси. Ось цього року нам потрібні 22 000 нових учителів. А з них мало не 16 000 візьмемо з курсів. Це молоде поповнення треба виховувати. Йому треба обов'язково допомагати..." [15, с. 10].

В. Затонський високо оцінив роботу вчителів, "справжніх ентузіастів радянської школи", над створенням шкільних підручників. Він наголосив, що таких активістів, таких відданих учительській справі працівників, які постійно працюють над собою, можна знайти серед учителів кожного району. Їх треба виявляти, сміливо висувати на керівні посади відділів народної освіти. Особисто В. Затонський активно займався самоосвітою, вивчав шкільний досвід в Англії, Франції, Чехословаччині. Під його керівництвом проводилися конференції учителів, відбувався масовий перехід шкіл на викладання українською мовою. У містах України створювалися нові клуби, вечірні народні університети, загальноосвітні курси тощо. Серед педагогічних ідей В. Затонського, на нашу думку, важливими є: створення стабільних шкільних підручників; піклування про підготовку та підвищення кваліфікації вчителів; необхідність піднесення ролі радянського вчителя "на таку височінь, якої вимагає партія" [11, с. 86].

Водночас відмітимо, що вчителі змушені були займатися громадськополітичною роботою, обсяг якої щороку зростав. Як зазначав М. Скрипник у своїй доповіді: "Я маю відомості про те, що у нас на Україні є місця й райони, де вчитель протягом тижня жодного вільного вечора не має, бо щодня буває одно чи два будь-яких громадських зібрань у справах радянської праці, кооперативної роботи тощо. Отже, вчителю не залишається ані найменшого часу на те, щоб готуватися на педагогічну роботу, на вдосконалення, на те, щоб підвищувати свою кваліфікацію, щоб підвищувати свій культурний рівень" [17, с. 60].

Таким чином, характерною ознакою напряму педагогічної самоосвіти окресленого періоду можна вважати те, що значна увага приділялась підвищенню політичної свідомості вчителів. Саме цей факт більшість дослідників вважають однією з причин зниження ефективності педагогічних курсів. Питання співвідношення національного і політичного, раціонального та ідеологічного постійно домінувало при вирішенні питань кадрових призначень у освітніх закладах.

Молоді вчителі зазначали, що часто не були впевнені у правильності перших кроків своєї педагогічної діяльності. Не знали, з чого розпочати роботу, не вмiли раціонально розподілити навчальний матеріал, не знали шкільної програми. Одна з причин – недостатня практична підготовка. Про те, що навчальні програми застаріли, а вчителі вже не можуть задовольнитись “елементарними уривками знань, навпаки, вони повинні своїм розумом рівнятися до будь-якого іншого інтелігентного діяча села – лікаря, агронома, священника”, говорили й директори цих навчальних закладів [1, с. 151].

Низка вчителів вказало на потребу у вивченні такого предмета, як психологія, що допоможе визначити, кого має навчати вчитель, як ефективно використовувати нові методи виховання і навчання, аби полегшити працю вчителя. Питання про рівень методичної підготовки педагогів, про організацію наставницької роботи з молодими вчителями постійно стояли на порядку денному вчительських конференцій, особливу увагу приділяли веденню робочого щоденника вчителя.

Наведемо цитату із колективного звернення молодих учителів Білоцерківщини до своїх старших колег: “Ви маєте великий стаж і досвід у практичній роботі з дітьми. Допоможіть нам, опанувати майстерність педагогічної роботи... створимо справжню ділову дружбу між молодими і старшими педагогами” [9, с. 13].

Як свідчать джерела, педагогічні колективи проводили методичні тижні у школах, під час яких вчителі ділилися досвідом самоосвітньої роботи. Важливим засобом самоосвіти вчителя у досліджуваний період було безпосереднє вивчення живої дійсності та власна практика.

Важливим елементом роботи молодого вчителя було вивчення досвіду попередніх поколінь учителів і вихователів у своїй та в інших країнах, тобто педагогічного досвіду. Щоб бути успішним, молодий учитель повинен був розвинути в собі навички та вміння розповідати та розпитувати, тобто володіти основами акторської майстерності [9, с. 19]. Таким бачили педагоги того часу молодого вчителя – наполегливого, жвавого, завзятого, люблячого учнів і своїх колег, з постійним прагненням до самоосвіти.

Традиційним стало проведення Дня учителя у багатьох округах України. Так, у протоколі засідання райміськкомів Київського округу від 18 червня 1924 р. було ухвалено план проведення Дня сільського вчителя, одним із пунктів якого є влаштування професійних екскурсій учителів. Наслідки екскурсій були поставлені на широке дискусійне обговорення [2]. У зв'язку з утвердженням певних соціальних свобод спостерігається тенденція до збільшення кількості педагогічних товариств та урізноманітнення форм і методів їх організаційної, навчально-виховної, просвітницької, наукової та культурної діяльності. Згуртувавши кращих педагогів, науковців, громадських діячів, ці організації були важливими науково-методичними, дослідницькими і просвітницькими центрами [4].

Необхідно підкреслити, що впродовж визначеного періоду видавалася різна література на допомогу самоосвіті. З 1917 по 1923 рр. вийшло близько 15 найменувань методичної та 153 із самоосвіти, у 1924 р. – 12, у 1925 р. – понад 30. У цьому ж році видавалося 5 спеціальних журналів; більше ніж у 70 газетах і десятках журналів були відділи із самоосвіти. Потреба у літературі частково компенсувалася педагогічними виданнями: “Учительська газета”, “Працівник освіти”, “Народний учитель”, “Допомога самоосвіті”, “Народне просвітництво”, “На шляху до нової школи”, “Педагогічна кваліфікація”, “За педагогічні кадри” тощо. Отож, матеріали на допомогу самоосвіті вчителя займали у них значне місце. Систематично надавалися рекомендації з організації самоосвітньої роботи. Таким чином, українська журналістика була вагомим джерелом самоосвіти вчителя досліджуваного періоду.

Важливо зазначити, що до 1917 р. самоосвіта вчителя спочатку не мала ані організованого характеру, ані системи чітко визначених керівних органів, які б послідовно і систематично запроваджували конкретні її форми. До того ж, існувала проблема із залученням до цього процесу вчителів, які посилались на зайнятість через необхідність заробітку для підтримки матеріального стану своїх сімей.

Отже, у 1917–1920 рр. самоосвіта вчителя набуває планового та систематичного характеру, виокремлюються основні форми самоосвіти педагогів: курси, семінари, практикуми, з'їзди, конференції, методичні об'єднання, наукові товариства; інтенсивно розвиваються допоміжні форми самоосвіти вчителів (екскурсії, виставки, педагогічні музеї). Тенденція переходу до масової перепідготовки учителів сприяла створенню системи колективної методичної роботи з постійно діючими органами управління, простежується тенденція забезпечення безперервності процесу підвищення кваліфікації шляхом самоосвіти. Аналіз комплексу джерел дослідження свідчить, що в історичному аспекті формування змісту і методів самоосвіти вчителя 1917–1920 рр. можна виокремити такі етапи та тенденції (табл. 1).

Таблиця 1.

Провідні тенденції організації самоосвіти вчителя 1917 – 1920 рр.

Етапи	Тенденції
1917-1920 рр. – етап формування окремих елементів системи неперервної освіти на засадах перепідготовки і підвищення кваліфікації для забезпечення нової української школи педагогічними кадрами у період визвольних змагань	– гуманізація, демократизація, національна спрямованість самоосвіти; – усвідомлення необхідності належної психолого-педагогічної підготовки кадрів; – індивідуалізація самоосвітньої діяльності (плани, щоденники самоосвіти вчителя, індивідуальні завдання з самопідготовки слухачів педагогічних курсів тощо); – формування основ індивідуального керівництва самоосвітою; – окреслення рідномовності як обов'язкової умови якісної професійної освіти і самоосвіти; – систематизація й поглиблення педагогічної кваліфікації з посиленою політизацією.

Розвиток самоосвіти у 1917 – 1920 рр. характеризувався посиленням практичної спрямованості та зміцненням соціальної бази самоосвіти, з одного боку, та інтенсивною розробкою її технологічних основ, з іншого. Масовий потяг до знань, активізація просвітницької діяльності органів місцевого самоврядування, поширення позашкільної освіти, підвищення рівня грамотності створили передумови для зміцнення практичних основ самоосвіти.

У наш час, коли забезпечення безперервної професійної освіти є об'єктивною потребою, досвід України в 17-х – 20-х рр. ХХ ст. у справі підготовки вчителів потрібно вивчати й використовувати. Адже це допоможе у сучасних умовах прогнозувати процеси підготовки педагогічних кадрів у майбутньому.

Список використаних джерел

1. Акимов В. Земская работа по подготовке народных учителей // Журнал Министерства Народного Просвещения. 1915. № 4. С. 145-183.
2. Большая забота о народном учителе // Правда. 1931. 14 нояб.
3. Боровик А.М. Шкільна хроніка // Вільна українська школа. 1918/1919. № 4. С. 72.
4. Бухало С.М. Освіта на Радянській Україні. Київ : Укр. Держ. вид-во, 1945. 15 с.
5. Веркалець М.М. Педагогічні погляди Б.Д. Грінченка // Радянська школа. 1988. № 12.
6. Грибанова С. Екскурсії як метод підвищення культурно-професійного рівня учительства в Україні на початку ХХ ст. Краєзнавство // Науковий журнал. 2012. № 3. С. 60-76.
7. Гриценко А.П. Документи фонду Генерального секретарства освіти як джерело з історії українського національно-культурного відродження // Укр. істор. журнал. 1997. № 3. С. 22.
8. Дем'яненко Н. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина ХХ ст.) : [монографія]. Київ : ІЗМН, 1998. 323 с.
9. Кованько П.Л. Педагогический авторитет. Київ : Типографія С.В. Кульженко, 1905. 26 с.

10. Кравченко І.М. Курс “Педагогіка” в учительських інститутах України (поч. ХХ ст.) // Вища освіта України. 2007. Дод. 1, т. 2. С. 73-76.
11. Кукурудзяк М.Г. З історії національної школи і педагогічної думки в Українській Народній республіці. Кам'янець-Подільський : Абетка, 1997. 175 с.
12. Максимов І. Освітній рівень учителів // Радянська освіта. 1919. №3. С. 58-66.
13. Обухов А. Летние педагогические курсы // Народное образование в земствах. Основы организации и практики дела / [сб. под ред. Е.А. Звягинцева, А.М. Обухова, С.О. Серополко и Н.В. Чехова]. Москва : Изд-во “Польза”, 1914. С. 208-236.
14. Русова С. Курсы народных учителей в Киеве // Украинский вестник. 1906. № 14. С. 964-967.
15. Сафонова Н. Творчий педагог – фундатор формування творчої особистості // Рідна шк. 2003. № 2. С. 10-11.
16. Сірополко Степан Історія освіти в Україні. Київ : Наук. думка, 2001. 912 с.
17. Скрипник М. Педагогіка мусить стати знаряддям соціалістичної перебудови // Ком. освіта. 1931. № 2/3. С. 60.
18. Фльоров О. До питання про організацію педагогічної підготовки вчителів початкової школи // Радянська школа. 1918. № 5-6. С. 66-76.
19. Чепіга Я. Народний учитель і національне питання // Світло. 1912. Кн. 1.

The development of self-education in 1917-1920 was characterized by the strengthening of practical orientation and strengthening of the social base of self-education, on the one hand, and the intensive development of its technological foundations, on the other. Massive craving for knowledge, intensification of educational activities of local self-government bodies, dissemination of extracurricular education, and increasing literacy have created the preconditions for strengthening the practical foundations of self-education. The number of knowledge-sharing societies is increasing dramatically, and a large network of libraries and book stores is being set up in capitals and provinces. Attempts are being made to improve the leadership of self-education and its organization across the country. Special programs are issued to assist self-education, which take into account the level of general education and interests. There is a differentiation of self-education into general, scientific, cultural, professional.

In the development of theoretical problems of self-education, the main efforts of educators were focused on finding ways that provide effective influence of the lessons on the formation of personality. Self-education was considered in the context of self-improvement and self-development of the individual. The study of scientific sources shows that already in the early XX century in the theory of self-education were reflected many provisions, which later became the basic principles of pedagogy. This thesis, in particular, applies to such an important principle of modern humanistic pedagogy as a personal approach. The desire to implement this approach was manifested in the focus of self-education on the comprehensive development of a man, in the individualization of the leadership of self-education, in support of the recommendations of individual psychology, in considering self-education as a means of self-improvement of personality.

Key words: professional education, teaching staff, national idea, educational space, national education.

Петро Мороз, Ірина Мороз
Petro Moroz, Iryna Moroz

IMPLEMENTATION OF THE COMPETENCE APPROACH IN THE PROCESS OF DESIGNING PRACTICUM “THE HISTORY OF UKRAINE IN SOURCES”

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ КОНСТРУЮВАННЯ ПРАКТИКУМУ “ІСТОРІЯ УКРАЇНИ В ДЖЕРЕЛАХ”

Статтю присвячено реалізації компетентнісного підходу в процесі конструювання практикуму “Історія України в джерелах”.

У статті виокремлено методичні умови реалізації компетентнісного підходу в процесі конструювання практикуму “Історія України в джерелах” та розкрито методика роботи з історичними джерелами в процесі навчання історії в закладах загальної середньої освіти. Зазначається, що завдання в практикумі мають становити певну систему та сприяти розвитку не лише репродуктивної, а й творчої діяльності і рефлексивних якостей учня. Провідну роль у практикумі має бути відведено творчим та дослідницьким завданням. Такий підхід сприятиме формуванню в учнів умінь критичного аналізу історичних джерел, історичного мислення загалом.

На думку авторів, під час відбору до практикуму історичних джерел різного типу необхідно враховувати багатоперспективний (багаторакурсний) підхід, коли певна історична ситуація висвітлюється з кількох – щонайменше двох – перспектив (ракурсів), що репрезентують різні суспільні позиції та інтереси. Автори наголошують, що у зазначеному контексті досить важливим є розвиток умінь аналізувати та критично оцінювати інтерпретацію минулого, що міститься в будь-якому джерелі, з позиції її відповідності реальним фактам, іншим джерелам інформації.

Зазначено, що проблема організації роботи учнів з різними типами історичних джерел засобами практикуму є складною і потребує окремого дослідження. Зокрема, в процесі конструювання практикуму “Історія України в джерелах” подальшого вивчення потребує методика організації проектної та дослідницької роботи учнів на основі опрацювання різних типів джерел.

Ключові слова: *практикум; процес навчання історії; історичні джерела, компетентнісний підхід, дослідницька діяльність.*

Reforming of general secondary education implies that the education process must be based on competency and personality-oriented approaches. The introduction of a competency-based approach to school practice is one of the factors that necessitates a change in approaches to the design of educational literature on history. In particular, the main focus should be on the activity component of teaching, which is impossible at all without the use of historical sources, because the text of a textbook or a teacher's telling is only an interpretation of historical events. The use and elaboration of various historical sources in the educational process allows students to become acquainted with the methods of historical cognition, promotes the formation of students' skills of critical analysis of information, historical thinking in general. Thus, the problem of using historical sources in the educational process and in the educational literature on history is relevant.

The peculiarities of constructing history textbooks and their role in the educational process are the subject of research of such scientists and methodologists as K. Bahanov, V. Vlasov, N. Gupan, Y. Kambalova, Y. Malienko, V. Mysan, O. Pometun, O. Truhan and others. Common to these authors is that they view the ability to work with educational publications as a component of a subject

competence. For our study, the works of teachers and psychologists on the issues of competence training and organization of cognitive activity were also valuable: K. Bahanov, V. Vlasov, A. Leontovich, O. Pometun, O. Savenkov, O. Savchenko and others, where the role of research activity is revealed, also there are: activities in the development of thinking and abilities of students; methodological features of formation of cognitive activity and independence of students.

The peculiarities of the use of historical documents in the multi-perspective teaching of history were reflected in the works of such foreign researchers as K. Gallager, H. Kriens, R. Stradling, M. Stobart and others. The problems of using historical sources of different kinds in the educational process are revealed in the works of Ukrainian scientists: K. Bahanov, V. Vlasov, L. Zadorozhna, T. Kovbasyuk, Y. Malienko, V. Mysan, Y. Mytsyk, O. Pometun, A. Prykhodko, O. Udod and others. In their works the approaches to classification and functions of historical sources are considered, the basic methods and forms of work with historical sources in the process of history teaching in the institutions of general secondary education are given.

However, the type of educational publication as a practicum on history, in particular, the implementation of a competent approach in the process of its design, was not the subject of a separate comprehensive study. This problem requires special scientific and experimental research, justification of ways of its effective solution.

The purpose of the article is to identify and substantiate ways to implement a competent approach in the process of designing a workshop “History of Ukraine in Sources”.

According to the state standard of Ukraine “State Standards of Ukraine 3017: 2015. Information and documentation. Edition. The main types. Terms and definitions”, practicum – is “a textbook containing special didactic material and facilitates the student's independent work during the development of the subject” [4, c. 14].

Accordingly, in the process of designing the practicum “History of Ukraine in Sources” we proceeded from the fact that it should maximally provide opportunities for students to work independently through a system of selected historical sources and through a system of tasks of different didactic directions and to promote students' mastery of working with historical sources, including their critical analysis in the context of specific historical events [11]. Accordingly, materials on the peculiarities of working with each type of historical sources should be presented in the practicum.

While designing the content and methodological apparatus of the practicum, it was important for us to take into account the methodological conditions for organizing work with historical sources in the teaching of history in general secondary education institutions. Analysis of works on this subject [1; 2; 3; 7; 8; 12; 13; 14] allowed us to distinguish the following conditions:

1. When selecting historical sources and developing tasks for them, it is important to consider their relevance to the content, goals and objectives of history teaching, accessibility for students (according to their age abilities). An indispensable element is to determine the purpose of working with a particular source, for example: to draw students' interest in certain historical issues, to motivate them, to form specific skills, to reconstruct certain historical events, phenomena, to form value orientations, etc. The method of research by the students of the historical source and the choice of the stage of the lesson depends on the determined purpose.

2. Developing a task for work with a historical source we should be guided by active and interactive learning techniques – this makes learning effective, productive and engaging for students. At the same time, selected methods of work with historical sources should be aimed at the formation of appropriate skills foreseen by the curriculum, for example: *to characterize..., recognize..., analyze..., identify..., apply..., compare..., evaluate..., make judgments...*

3. Uncovering a particular historical phenomenon or event in a practicum we should not be limited to one type of source of historical information, but should provide for the work of students with other types of historical sources, such as work with a written source combined with work of visual, map, text textbook. This will greatly enrich the children's understanding of a particular histor-

ical event or phenomenon, allow students to evaluate the historical process or historical figure from different angles.

4. When developing the content and methodological apparatus of the practicum, provide for the possibility of visualization of real and visual historical sources through modern technical means, in particular through the Internet. With such a goal, we have provided a site to support the practicum "History of Ukraine in sources". With the help of a QR code placed in the workshop, students will be able to go to the site and examine in more detail the real and visual sources, their 3-D reconstructions, and make virtual tours of the museums of Ukraine.

5. When designing a workshop, it should be considered that working with historical sources at history lessons should be systemic in nature, gradually complicating both the sources themselves and the research tasks for them – from shorter to more complex sources, from simple questions to more tricky ones. The product of students' learning activities using different types of historical sources may be a presentation, a virtual tour or a trip (for example, while studying cultural monuments), a report on museum visits, etc.

6. In developing the content and methodological apparatus of the practicum, the following should be avoided: a) the use of an excessive number of sources simultaneously; too long and difficult for students to understand; b) too broad questions and non-specific tasks (they must be clear and need specific answers); c) tasks that require knowledge or skills that students do not possess yet.

Particular attention in practicum is given to the work with historical documents. This is because the use of documents (or their parts) helps to flesh out the historical material and make the conclusions more convincing [7]. Secondly, well-selected written sources can help to "revive history and feel the spirit of the era", since many of them are about the life experiences and daily concerns of people [14]. Thirdly, when working with written sources, the students activate the processes of thinking and imagination, which contributes to a more fruitful assimilation of historical knowledge and the development of historical consciousness [12]. As it is noted by the European methodist R. Stradling, the work with the primary written sources shows students different views of a particular historical event or process, and provides an opportunity to compare texts written at the time by participants, eyewitnesses and commentators with texts composed by historians subsequently [14]. This enables students to obtain more complete and accurate information about a particular historical phenomenon or event on their own.

Nowadays, 2000s (Generation Z) children are enrolled in secondary education – a generation of greater speed in both information perception and action. It is often tedious for them to work only with written sources of information in a lesson. Technologies have accustomed them to the perception of visual information. Accordingly, considerable attention is given to the work of students with material and visual historical sources. Their analysis allows students to visualize history, to form their figurative view of a particular historical era or a particular country. The monuments of art and architecture reflect not only certain artistic styles and aesthetic tastes that were in the society at that time, but also the level of development of production technologies, often reflecting specific social phenomena and historical tendencies. When selecting material and visual sources, it is important to consider such aspects as:

1) scientific: they must fully and clearly reflect the relevant historical epoch and facts, reveal essential features of historical phenomena and processes, promote understanding of patterns and trends of the historical process;

2) variety of topics: sources should be selected in such a way that they characterize different aspects of human life at each historical stage [11].

We pay particular attention to the system of educational and research tasks of the practicum, through which the students' ability to work with different types of historical sources are formed. The tasks of the practicum are developed on the basis of research and differentiated approaches to learning, and according to that have different levels of character with their gradual complication and are designed for different character of cognitive activity of students: reproductive, search, reconstructive

and creative. The main purpose of the practicum is the formation of subject competences, research type of thinking, practical skills and skills to acquire new knowledge of history. Accordingly, the condition of such tasks should be formulated in such a way to cause cognitive activity of the student. Tasks for students should also provide the optimal combination of different forms of learning: individual, paired, group and collective.

An important component of the practicum “History of Ukraine in Sources” is research tasks. A research assignment is a type of educational assignment, the main feature of which is a total (or partial) novelty of it for the student and the presence of an educational problem, which involves the search for new knowledge, methods (skills) and stimulation of active using of the links, attitudes, evidences in learning [11]. A history research assignment should include: 1) the intended mode of activity of the student (prove, define, compare, analyze, etc.); 2) formulating the terms of the task; 3) sources of information (a written source (or a part of it), visual or material sources, statistics, illustrations, maps, online resources, museum funds, sometimes these may be the student's own knowledge). While solving research goals, students' activities are approached by a process of scientific cognition: students get acquainted with the methods and stages of scientific cognition in an accessible form, while acquiring part of the knowledge accumulated by society in their age [9; 10].

When selecting historical sources of different types, we took into account a multi-perspective approach, when a certain historical situation is highlighted from several – there are at least two perspectives representing different social positions and interests. According to modern European methodologists [2; 8; 13; 14], multi-perspective implies not only the presentation of different points of view, but also the connection between different perspectives. Therefore, the practicum contains the task of using several historical sources that cover one event or phenomenon from different positions. In this case, students will determine how different the coverage of a historical event or phenomenon is in different sources. This approach will help to develop students' critical analysis of historical sources and historical thinking in general.

In order to develop students' critical thinking, it is important to develop the ability to analyze and critically evaluate the interpretation of the past contained in any source, from the point of view of its correspondence to real facts, other sources of information. Therefore, in the practicum, students are offered a task such as: “Select important information from the source”, “Summarize the information provided in the source”, “Evaluate information about reliability and bias”. Such work helps students to realize that historical sources are not always objective, that there is no single truth about the past, and that it gives them the opportunity to form their own point of view, their views on historical facts and evidences. [12]. One way of developing the ability to work with historical interpretations is to involve students in creating their own historical interpretations based on the study of several sources that highlight one event or phenomenon from different positions. This approach allows students to understand the common approaches to the origin of historical interpretations [10; 12].

Thus, it can be stated that the introduction of a competency-based approach to the educational process necessitates changes in the approaches to the construction of educational literature on history. The main emphasis should be placed on the activity component of the learning process. One of the types of history training editions aimed at implementing a competency-based approach in the educational process is practicums. In particular, the workshop “History of Ukraine in the Sources” should maximally provide opportunities for students to work independently through the system of selected historical sources and through the system of tasks of different didactic direction.

The selection of historical sources of different types into the practicum should take into account the multi-perspective approach and methodological conditions for organizing work with historical sources in the teaching of history in general secondary education institutions. The tasks in the practicum should be a certain system and promote not only the reproductive but also the creative activity and reflexive qualities of the student. This approach will help students develop key and substantive competencies, research-based thinking, practical skills and skills to acquire subjectively new knowledge of history in the process of studying the historical sources.

The problem of organizing the work of students with different types of historical sources by means of a practicum is complicated and requires separate research. In particular, in the process of constructing a practicum "History of Ukraine in Sources" of the further study requires a methodology for organizing the project and research activities of students on the basis of processing different types of sources.

References

1. Власов В.С. Методика формування вмінь роботи з писемними джерелами. Практичний довідник учителя історії. Бібліотека журналу "Історія і суспільствознавство в школах України: теорія і методика навчання". 2015. № 2. С. 21-23.
2. Галлагер К. Викладання історії в контексті сприяння демократичним цінностям і терпимості: викладання і вивчення історії в школі: пер. з англ. Київ : Право, 1998. 48с.
3. Десятов Д. Л. Методика використання пізнавальних задач у навчанні історії середніх віків / вступна стаття К.О. Баханова. Харків : Вид. група "Основа", 2010. 143 с.
4. ДСТУ 3017: 2015 Видання. Основні види. Терміни та визначення понять [Текст]. На заміну ДСТУ 3017-95; чинний від 2016-07-01. Київ : ДП "УкрНДНЦ", 2016. IV, 38с.
5. Калакура Я. С., Войцехівська І. В., Корольов Б. І., Палієнко М. Г. Історичне джерелознавство : підручник / гол. ред. С.В. Головка. Київ : Либідь, 2002. 488 с.
6. Камбалова Я. М. Методика створення шкільних навчально-методичних комплектів з всесвітньої історії в основній школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2009. 237 с.
7. Ковбасюк Т. Л. Методичні засади використання писемних історичних джерел у навчанні історії України учнів основної школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2010. 238 с.
8. Кріїнс Х., Ван дер Лью Роод Й. Європейські обрії історичної освіти. Доба. 2004. № 2. С. 7-10.
9. Мієр Т. І. Дидактичні засади організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02; Інститут педагогіки НАПН України. Київ, 2014. 594 с.
10. Мороз П., Мороз І. Дослідницька діяльність учнів в процесі навчання всесвітньої історії в основній школі: методичний посібник. Київ : ТОВ "КОНВІ ПРІНТ", 2018, 96 с.
11. Мороз П., Мороз І. Концептуальні підходи до конструювання практикуму "Історія України в джерелах". Проблеми сучасного підручника. 2018. Вип. 21. С. 261-271.
12. Пометун О., Фрейман Г. Методика навчання історії в школі. Київ : Генеза, 2005. 328 с.
13. Стобарт М. Совет Европы и историческое образование. Преподавание истории в школе. 1995. № 7. С. 35-41.
14. Страдлінг Р. Багаторакурсність у викладанні історії: посібник для вчителя. Страсбург : Рада Європи, 2007. 65 с.

The article is devoted to the implementation of a competent approach in the process of designing a practicum "History of Ukraine in Sources". According to the authors, it should maximally provide opportunities for students to work independently through a system of selected historical sources and through a system of tasks of different didactic direction.

The article identifies the methodological conditions for the implementation of the competence approach in the process of designing a practicum "History of Ukraine in Sources" and reveals the method of work with historical sources in the process of teaching history in general secondary education. It is noted that the tasks in the practicum should be a certain system and should promote the development not only of reproductive but also creative activity and reflexive qualities of the student. A leading role in the practicum should be given to the creative and research tasks. This approach will help to develop students' critical analysis of historical sources and historical thinking in general.

According to the authors, when selecting historical sources of different types, a multi-perspective approach should be taken into account when a certain historical situation is highlighted from several, at least two perspectives representing different social positions and interests. The authors emphasize that in this context it is quite important to develop the ability to analyze and critically evaluate the interpretation of the past which is contained in any source, from the point of view of its correspondence to the real facts and other sources of information.

The article notes that the problem of organizing the work of students with different types of historical sources by means of the practicum is complicated and requires separate research. In particular, in the process of constructing the practicum "History of Ukraine in Sources" there is a need of the further study of methodology for organizing the project and research work of students on the basis of processing different types of sources.

Key words: *practicum; the process of teaching history; historical sources; competence approach; research.*

УДК 37(07):001.89

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–27.77-82

Людмила Онищук
Liudmyla Onyshchuk

ФОРМУЛЮВАННЯ ТА АЛГОРИТМІЧНИЙ ВИКЛАД ПОНЯТІЙНОГО АПАРАТУ В ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ ІЗ ПОЗИЦІЙ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ ЛОГІСТИКИ

FORMULATION AND ALGORITHMIC PRESENTATION OF CONCEPTUAL CONSTRUCT IN PEDAGOGICAL RESEARCH FROM THE POSITION OF METHODOLOGICAL LOGISTICS

Пропонований контекст викладу основного змісту статті є результатом вивчення, узагальнення та систематизації доробку вітчизняних і зарубіжних учених із досліджуваної проблеми з позицій методологічної логістики. Він може слугувати методичною пам'яткою-нагадуванням для науковців, науково-педагогічних і педагогічних працівників, аспірантів, докторантів різних спеціальностей у галузі педагогічних наук.

Ключові слова: *методологічна логістика, понятійний апарат, дослідження, методологічні характеристики.*

Опрацювання проблеми формулювання та алгоритмічного викладу понятійного апарату в педагогічних дослідженнях із позицій методологічної логістики зумовлене методологічними змінами, які простежуються в наукознавстві, необхідністю підвищення рівня культури наукової праці й методологічного рівня дослідників, потребою в організації спеціального навчання їх дослідницькій діяльності та відновленні утрачених критеріїв науковості не лише дисертаційних робіт, а й іншої наукової продукції.

Аналіз літературних джерел і результатів досліджень показав, що в працях вітчизняних і зарубіжних учених розглянуто різні аспекти досліджуваної проблеми, зокрема такі, як: методологічні проблеми педагогічної науки (С. Гончаренко, В. Дмитриєнко, В. Краєвський, Г. Щедровицький, В. Штофф, Е. Юдін та ін.); проблеми ефективності теоретичних досліджень у педагогічній науці (Г. Воробйов, М. Скаткін та ін.); логіка і методологія наукового дослідження (П. Копнін, Ю. Петров, М. Попович, С. Фаренік та ін.); критерії актуальності та оцінювання якості науково-педагогічних досліджень (В. Князева, В. Краєвський В. Полонський та ін.); методологія і методика педагогічного дослідження (Р. Астаханов, В. Загвязинський, В. Давидов, П. Образцов, Я. Скалкова та ін.); основи наукових досліджень (П. Дмитренко, В. Ковальчук,

В. Романчиков, В. Сидоренко, Г. Цехмістрова та ін.); зміст науково-дослідницької діяльності (О. Найн, Ю. Сурмін та ін.); організація та інформаційне забезпечення наукового дослідження (В. Пілющенко, І. Шкрабак, Е. Словенко та ін.); організація та методика науково-дослідницької діяльності (В. Шейко, Н. Кушнарченко та ін.).

Мета статті – з позицій методологічної логістики розкрити важливість процедури формулювання та алгоритмічного викладу понятійного апарату в педагогічних дослідженнях як необхідної передумови одержання вірогідних результатів і надійного показника їх якості.

Цілком закономірно, що методологічні зміни, які простежуються в наукознавстві, вчені пов'язують із гуманізацією загальної методології – інтегральної системи знань регулятивно-діяльничної природи; зближенням соціально-гуманітарних наук із природознавством і протилежними концептуально-методичними підходами; значним застосування системного підходу і синергетики, статистично-імовірнісних і квантово-релятивістських методів пізнання; поглибленням методологічної рефлексії в науках і галузях знань; удосконаленням методів наукового пізнання; підвищенням концептуального статусу гуманітарних наук; посиленням орієнтації методології на практику; становленням універсальної методології як загальної методологічної дисципліни [1, с. 477-500].

За цієї обставини пересічний дослідник має усвідомити, що розширення сфери наукового пізнання педагогічних явищ і процесів формує потребу підвищення рівня його методологічної культури шляхом оволодіння методологічними знаннями у формі приписів і норм, в яких фіксується зміст і послідовність різних видів наукової діяльності, та необхідними вміннями щодо кваліфікованого здійснення спеціального аналізу наукового знання.

Загальновідомо, що педагогічне дослідження являє собою специфічну форму основних елементів (методологічних характеристик), за допомогою яких дослідником здійснюються цілеспрямовані пізнавальні дії, що забезпечують критичне осмислення ним виявленої проблеми і можливостей педагогічної науки, самостійне визначення теми та загострюють почуття відповідальності за власну наукову позицію і культуру наукового пошуку.

Поняття “методологічні характеристики” в педагогічній науці розглядається як система, взаємозалежність і взаємозумовленість складників якої знаходить своє вираження в задумі, логіці і методиці проведення педагогічного дослідження; інтегральний показник його якості. З позицій методологічної логістики якість педагогічного дослідження зумовлюється і залежить від знання дослідником сутності, властивостей і функціонального призначення понятійного апарату, дотримання вимог щодо його формулювання та алгоритмічного викладу.

У контексті заявленого приводимо як приклад науковий опис сутності кожної з методологічних характеристик педагогічного дослідження, які є особливою системою складників, що забезпечують наукове пізнання досліджуваних явищ і процесів – цілеспрямованих пізнавальних дій і найбільш творчої частини наукової праці пересічного ученого. Це такі, як:

Наукова проблема – “це знання про незнання”; “... питання, на яке відсутня відповідь у накопиченому знанні і потребує відповідних практичних і теоретичних дій, що відрізняються від інформаційного пошуку” [3, с. 22].

Тема дослідження – лаконічне і чітке обмеження різноманітних аспектів питання, що вивчається дослідником. Основою, що визначає тему дослідження, є суперечності як основний критерій наявності проблеми.

Актуальність дослідження, її рівні (соціально-педагогічний, науковий, науково-методичний) – важливість, сучасність, злободенність, значення досліджуваної проблеми. Обґрунтування актуальності дослідження – це вказівка на необхідність і своєчасність вивчення виявленої проблеми для розвитку теорії і практики навчання й виховання та освіти загалом.

Об'єкт дослідження – це “... реальність, яка спеціально виділена й окреслена в своїх межах наукою” (Е. Юдін). О. д. визначається в процесі пізнання досліджуваної проблеми відповідно до сформульованих завдань.

Предмет дослідження – “Все те, що знаходиться в межах об'єкта дослідження у визначеному аспекті розгляду” [2, с. 141]. П. д. являє собою модель об'єкта науки, зберігає силу раніше установлених принципів і фактів, формує вихідні умови емпіричного і теоретичного вивчення.

Мета дослідження – співвідноситься з предметом дослідження, передбачає виявлення причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей, зумовлює необхідність розроблення теорії, технології і методик.

Завдання дослідження – конкретизують мету дослідження. У процесі формулювання завдань дослідження використовують такі дієслова, як: “вивчити”, “визначити”, “критично осмислити”, “обґрунтувати”, “перевірити в ході дослідно-пошукової роботи”, “апробувати” тощо. *Емпіричні задачі* вирішуються з метою установлення, уточнення, класифікації фактів предметної галузі, що вивчається, їх якісних і кількісних характеристик; емпіричної перевірки законів, теорій, гіпотез, моделей тощо. *Теоретичні задачі* вирішуються з метою знаходження й обґрунтування явищ, що вивчаються; формулювання залежностей між явищами (процесами) у вигляді законів або принципів; побудови теорії, висунення гіпотези, виведення необхідних наслідків зі сформульованих гіпотез, теорій, законів, принципів; обґрунтування, критичного аналізу наукової проблеми; розроблення програми дослідження і нового напрямку наукового пошуку.

Методи педагогічного дослідження – способи вивчення педагогічних явищ і процесів та отримання наукової інформації про них з метою установлення закономірних зв'язків і побудови наукових теорій. Вибір методів залежить від проблеми, мети, завдань, предмета, гіпотези дослідження і визначає характер необхідних операцій на різних його етапах. Наукові знання повинні бути новими та об'єктивними [4, с. 263-272].

Наукова новизна – характеризує нові теоретичні положення і практичні рекомендації, які раніше не були зафіксовані в педагогічній науці і практиці, визначають нові напрями досліджень, установлюють нові зв'язки між педагогічними явищами і процесами.

Теоретичне значення дослідження, його рівні (загальнопедагогічний, міждисциплінарний, міжпредметний, загальнопроблемний частково проблемний) – відображає значення отриманих результатів для розвитку педагогічної теорії та їх вплив на ідеї, концепції, парадигми, принципи, моделі, ознаки, умови; характеризує ціннісний аспект отриманих результатів для розвитку теорії.

Побудова теорії в межах предмета дослідження зумовлює необхідність дотримання таких вимог, як: кількість фактів, що становлять емпіричну базу теорії, повинна бути оптимальною; достовірною основою теорії є факти, які тісно пов'язані з практикою; за допомогою абстракцій формулюється система висловлювань, які пояснюють факти; абстракції, що слугують вихідною основою дослідження, повинні відноситися до різних наукових теорій.

У педагогічній науці побудова теорії, складниками якої є ідеї, факти, закони категорії, можлива за умови урахування п'яти умов, зокрема таких, як: необхідність визначення об'єкта і предмета педагогічної теорії; збереження специфічних характеристик педагогічної дійсності на всіх рівнях теоретичного абстрагування; реалізація інтегративної функції педагогічної теорії; орієнтація на перехід від теоретичного знання до нормативного, а відтак і до перетворення педагогічної дійсності; відповідність педагогічної теорії сучасним вимогам до будь-якої теорії як системи узагальненого знання. Структура теорії визначається засобами оброблення фактів і формами переходу від законів до фактів.

Положення, які виносяться на захист, знаходяться в тісному взаємозв'язку з науковою новизною і теоретичним значенням дослідження, формулюються у вигляді дискурсу і потребують доказу і захисту.

Практичне значення дослідження – критерій практичного значення дослідження має свідчити про реальні зрушення, які відбулися або відбудуться в педагогічній практиці.

Достовірність – це характеристика обґрунтованого знання, синонім істини (обґрунтованість знання передбачає використання норм і установок для формулювання тверджень, здійснення оцінювання, прийняття рішень). Відкриті факти, явища, процеси та взаємозв'язки

між ними, сформульовані принципи і закономірності повинні відображати дійсність і характеризувати її такою, якою вона є насправді.

Із позицій методологічної логістики досліднику в процесі наукового опису методологічних характеристик дослідження слід використовувати запитання, які сприятимуть критичному осмисленню, кваліфікованому формулюванню та алгоритмічному викладу їх сутності. Це такі, як:

1. *Проблема дослідження.* Які явища і процеси в педагогічній науці і практиці не мають наукового пояснення і потребують нагального вивчення?

2. *Тема дослідження,* яка має відображати рух від досягнутого наукою рівня до нового. Як це можна назвати?

3. *Актуальність дослідження.* Чому саме зараз виявлену і критично осмислену проблему необхідно вивчити?

4. *Об'єкт дослідження.* Про що йдеться в темі дослідження?

5. *Предмет дослідження.* Що в об'єкті дослідження потребує наукового пояснення?

6. *Мета дослідження.* Який результат потрібно одержати?

7. *Завдання дослідження.* Що і в якій послідовності необхідно зробити, щоб одержати прогнозований результат?

8. *Гіпотеза, положення, що виносяться на захист.* Що в об'єкті дослідження не є очевидним?

9. *Новизна результатів.* Які результати одержано вперше?

10. *Значення результатів дослідження для науки.* Якими теоретичними результатами доповнено зміст педагогічної науки?

11. *Значення результатів дослідження для практики.* Хто з практиків може скористатися отриманими результатами? [4, с. 274].

З огляду на важливість цієї методологічної процедури зауважимо, що лише єдність і логічний взаємозв'язок усіх методологічних характеристик визначить характер цілеспрямованої науково-дослідної діяльності її автора, дозволить одержати результати, які мають соціальне значення, і стане надійним показником якості проведеного педагогічного дослідження. У цьому контексті доречно зосередити увагу кожного дослідника зокрема на чинниках, які сприятимуть підвищенню якості дисертаційних досліджень за умови їх урахування в науковій діяльності. Такими чинниками є:

- підвищення вимогливості усіх, хто причетний до підготовки наукових кадрів – наукових керівників, аспірантів, рецензентів, опонентів;
- відбір і призначення опонентів в умовах неупередженості та з міркувань наукової доцільності;
- поліпшення експертизи кваліфікованих наукових досліджень (експерти мають принципово визначати рівень науковості виконаної роботи й установлювати відповідність дисертанта науковому ступеню);
- підвищення відповідальності спеціалізованих рад, які приймають до захисту наукові праці (оцінювальне судження-висновок спеціалізованих рад має вміщувати конкретну відповідь на такі питання: “Яке нове знання отримано здобувачем?”. “У чому полягає його наукова цінність?”);
- розвиток у галузі педагогіки внутрішньо професійної культури шляхом поповнення наукових колективів молодими вченими-новаторами;
- розроблення критеріїв оцінювання педагогічних досліджень, які сприятимуть пошуку резервів, виявленню можливостей підвищення наукового потенціалу педагогічної науки, науково-методичного забезпечення підготовки наукових, науково-педагогічних кадрів.

Окрім цього необхідно з'ясувати, які мотиви спонукатимуть дослідників до підвищення якості дисертаційних досліджень. Методологи вважають, що найбільш важливим мотивом є пізнавальний інтерес до науково-дослідної діяльності, який активізує пізнавальні процеси і творчі спонукальні зусилля, конкретизує цілі й операції, розширює й поглиблює знання в

галузі науково-дослідної діяльності, розвиває практичні вміння і навички, приносить емоційне задоволення від наукової праці [6, с. 339].

Вивчення проблеми формулювання та алгоритмічного викладу понятійного апарату в педагогічних дослідженнях із позицій методологічної логістики дало можливість дійти таких висновків:

Майбутнє педагогічної науки, її розвиток залежатиме від інтелекту, активності та професійної етики її безпосередніх суб'єктів – різних представників освітньої спільноти, а саме: науковців, науково-педагогічних і педагогічних працівників, докторантів, аспірантів, студентів, учнів.

Актуальність проблеми підвищення якості дисертаційних досліджень зумовлена методологічними змінами, що простежуються в наукознавстві. Із позицій методологічної логістики, яка включає низку важливих пізнавальних процедур, вони актуалізують проблему формулювання та алгоритмічного викладу понятійного апарату педагогічного дослідження.

Її вирішення потребує пошуку резервів і виявлення можливостей щодо підсилення наукового потенціалу системи освіти молодими кадрами, активізацію міжнародного обміну інформацією, визначення рівня впливу значної кількості захищених докторських і кандидатських дисертацій на розвиток педагогічної теорії й практики.

Для того, щоб методологічні характеристики дослідження стали для критерієм його якості і засобом критичного осмислення результатів власної наукової діяльності, він повинен у формі запитань розкрити сутність кожної з них і кваліфіковано здійснити їх науковий опис.

У процесі опанування теоретичних і методичних засад методологічної логістики дослідник має усвідомити, що педагогічну науку недостатньо збагнути, її слід перетворити у спосіб повсякденного життя, систему духовних, інтелектуальних і професійних цінностей, мистецтво аналізу власної педагогічної діяльності і засіб осмислення досягнутих результатів.

Логічним продовженням опрацювання заявленої проблеми є вивчення таких питань, як: наукова інформація та її характеристики, інтелектуальний менеджмент педагогічної науки, інтернет-простір та інтернет-ресурси педагогічної науки і практики, інтерпретація наукових даних тощо.

Список використаних джерел

1. Кохановський В.П. Философия и методология науки: Учебник для высш. учеб. заведений. Ростов н/Д : Феникс, 1999. 576 с.
2. Кузин Ф.А. Кандидатская диссертация: методика написания, правила оформления и порядок защиты. М., 1998. 164 с.
3. Логика научного исследования / отв. ред. П.В. Копнин, М.В. Попович. М., 1965. 185 с.
4. Методология педагогики: новый этап: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. М. : Издательский центр "Академия", 2006. 393 с.
5. Онищук Л.А. Ступенева підготовка майбутнього вчителя початкової школи до проведення педагогічного дослідження // Професійна освіта: методологія, теорія та технологія : Зб. наук. пр. / [ред. кол.: Доброскок І.І. (голов. ред.) та ін.]. Переяслав-Хмельницький. (Київ. обл.): ФОП Домбровська Я.М. Випуск 6. 2017. Переяслав-Хмельницький, 2017. С. 278-293.
6. Султанова Л.Ю. Готовність студентів психолого-педагогічних факультетів до науково-дослідної роботи / Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології: Зб. наук. праць / За заг. ред. Н.Г. Ничкало. Харків : ТУ "ХПІ", 2007. 644 с.

Knowledge about structure and logic of constructing pedagogical research is primary criterion of its scientific organization and the crucial stage of the research process. From the position of methodological logistics, this knowledge will ensure consistent and systematic deployment of pedagogical research

with a qualified formulation and algorithmic presentation by researcher of his conceptual construct. Its methodological characteristics fix the content and sequence of certain types of research activities. Algorithmic presentation of the methodological characteristics is carried out in the form of prescriptions and norms, perform a number of functions such as: provide the correct formulation of the problem; determine means for solving certain tasks – “intellectual technology of scientific activity”; provide improved organization and research.

From the standpoint of methodological logistics, underestimation of the problem of formulating and algorithmic presentation of conceptual construct in pedagogical research eliminates scientist's work, its expediency and practical significance, forms the teachers indifference to the problem of implementation of pedagogical science achievements and best practices into mass practice.

Irresponsible attitude of researcher to the problem of formulation and algorithmic presentation of the conceptual construct in pedagogical research dulls his sense of responsibility for his scientific position and conducting a pedagogical experiment. The lack of motivation and ability of researcher in the process of evaluating his own work to analyze professionally conceptual construct formulated and presented in the form of an algorithm is explained by the fact that it is not developed by him through deep penetration into the essence of the research object, but is imitated.

The study of the problem has shown that in order to provide an ordinary researcher with a “working” methodological toolkit, which is necessary condition for obtaining reliable results and a reliable indicator of their quality, the results of work in the field of pedagogy methodology should be brought to the applied level.

Key words: methodological logistics, conceptual construct, research, methodological characteristics.

УДК 37.014.5.091.12:005.342(477)

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–27.82-87

Світлана Поліщук
Svitlana Polishchuk

ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ В УМОВАХ НЕЗАЛЕЖНОСТІ І ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

INNOVATIVE DEVELOPMENT OF THE NATIONAL EDUCATIONAL SYSTEM IN THE CONDITIONS OF INDEPENDENCE AND DEMOCRATIZATION OF SOCIETY

У статті розкрито актуальність збагачення власного досвіду становлення системи освіти в Україні за рахунок організаційного реформування та переосмислення усталених психолого-педагогічних цінностей. При цьому автор статті звертає особливу увагу на те, що Україна, як європейська держава, суттєво змінює політику і соціальні пріоритети в освіті, впроваджуючи сучасні інноваційні педагогічні технології, основним орієнтиром яких є застосування нових методів навчання і виховання дітей.

Ключові слова: освіта, інновація, досвід, розвиток, особистість, методи, пріоритети.

У Законі України “Про освіту” (1996), “Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті” (2002) наголошується на актуальності збагачення власного досвіду становлення системи освіти за рахунок організаційного реформування та переосмислення усталених психолого-педагогічних цінностей. Україна, як європейська держава, маючи цінні надбання вітчизняної педагогічної думки, суттєво змінює політику і соціальні пріоритети в освіті, формує принципово нову парадигму освіти і виховання. Тобто в Україні сьогодні формується нова освітня політика, у якій вагоме місце посідають упроваджені сучасні інноваційні педагогічні технології, основним орієнтиром (засобом) яких є застосування нових методів навчання і виховання дітей.

Цьому передуює й те, що Україна прагне стати рівноправним членом європейської спільноти, зокрема Болонського процесу, і це зумовлює значні зміни не лише в організації навчально-виховного процесу, а й у науково-дослідній діяльності в закладах освіти. Усе це потребує підняття науково-дослідної роботи в навчальних закладах на якісно вищий рівень та узгодження з європейськими вимірами і стандартами [13, с. 39].

Проблема змісту освіти особливо загострюється у зв'язку з різким збільшенням інформаційного потоку, що ставить школу перед необхідністю своєчасного добору та використання необхідної інформації. Упровадження в освітній процес засобів інформатики та електронно-обчислювальної техніки, а також нових інформаційних та мультимедійних технологій потребує якісно нового підходу до проблеми змісту освіти [13, с. 220].

Цілком очевидно, що суспільна потреба спонукає сучасну школу, її вчителів і педагогів, науковців до пошуку нових ідей і технологій, до поширення й застосування передового педагогічного досвіду. Безперечно, перед вищою школою сьогодення постає фундаментальне завдання – це компетентний, грамотний фахівець.

Розкриваючи сутність інноваційного процесу в сучасній вітчизняній освітній школі і педагогіці, вчена І. Дичківська звертає увагу на специфічні особливості інноваційного навчання. Зокрема, зазначає, що розвиток систем і змісту навчання в сучасному світі відбувається в контексті глобальних освітніх тенденцій (мегатенденцій), серед яких найпомітнішими є:

- масовий характер освіти та її неперервність як нова якість;
- значущість освіти для індивіда і суспільства;
- орієнтація на активне освоєння людиною способів пізнавальної діяльності;
- адаптація освітнього процесу до запитів і потреб особистості;
- орієнтація навчання на особистість, забезпечення можливостей її саморозкриття [5, с. 9].

Академік І. Зязюн у цьому контексті наголошує, що смыслом і метою сучасної освіти повинна стати людина у постійному розвитку, її духовне становлення, гармонізація її відносин з собою та іншими людьми, зі світом ... Зокрема, підкреслює, що система освіти створюється для людини, функціонує і розвивається в її інтересах, слугує національному розвитку особистості і в ідеалі її призначення – щастя людини [7, с. 4-6].

Зазначимо, що за останні роки суттєво зріс інтерес вітчизняних учених-педагогів до теми впровадження в освітній процес новітніх інноваційних технологій, спрямованих на запровадження прогресивних методів навчання і виховання сучасної молоді.

Окресленій проблемі велику увагу приділяють такі провідні вітчизняні вчені-педагоги, як А. Адамський, А. Алексюк, Г. Андросчук, В. Андрущенко, М. Антоненко, К. Баханов, А. Ващенко, А. Вознюк, Б. Гаєвський, В. Гомаюнов, Т. Грабовська, І. Драч, М. Талапканич, В. Хименець, В. Гусев, В. Даєвська, Л. Даниленко, В. Довгополий, Г. Євдошенко, О. Киричук, І. Кучинська, А. Кузьмінський, О. Козлова, В. Кремень, В. Олійник, В. Ортинський, О. Остапчук, І. Підласий, З. Рябова, О. Пометун, Н. Фоменко, М. Фіцула, В. Химинець та інші. У працях цих учених акцентується увага на важливості впровадження в освітній і виховний процес учнівської молоді новітніх інноваційних технологій, які спрямовані на оновлення вітчизняної освіти, підняття її до європейського рівня з метою підвищення всього суспільного розвитку.

Виходячи із вище зазначеного, вважаємо за доцільне наголосити про актуальність і важливість вибраної нами теми дослідження.

Метою написання статті є висвітлення засобів і методів упровадження у вітчизняну систему освітніх новітніх технологій, спрямованих на підвищення якості навчання і виховання учнівської та студентської молоді, що дасть змогу ефективніше вирішувати комплексне завдання розвитку й саморозвитку творчої особистості.

Без перебільшення ігнорування здобутків європейської школи і теоретичних розробок провідних вітчизняних учених-педагогів може призвести до застою освітньої системи і тим самим відкинути вітчизняну педагогіку на нижчий рівень.

На основі цього ми можемо зробити висновок про важливість уведення в освітній процес інноваційних технологій і прогресивних методів навчання і виховання, включаючи при цьому й історичний досвід розбудови, і становлення вітчизняної освітньої системи, а також надбання зарубіжних педагогів-реформаторів кінця XIX – початку XX століття (Н. Наторпа, М. Монтесорі, В. Лая, Е. Меймана, А. Біне, Е. Торндайка, С. Клепарда та інших), наукові погляди яких посприяли відкинути схоластику старої школи і підняти педагогіку на більш високий рівень розвитку.

Відтворення цілісної картини реформування вітчизняної освітньої системи в цей період, виявлення в ній провідних тенденцій, визначення пріоритетних і перспективних напрямів її становлення і розвитку – ось основні завдання і зміст наших досліджень.

Джерельну базу дослідження становлять різноманітні за характером і змістом джерела, а саме: матеріали офіційного характеру (закони, постанови, накази, розпорядження тощо); праці провідних вітчизняних учених-педагогів з даної проблеми; наукові джерела (монографії і дисертаційні роботи); підручники і посібники з педагогіки, а також праці педагогів-реформаторів кінця XIX – початку XX століття.

Матеріали і методи дослідження. У роботі використаний комплекс загальнонаукових методів:

- теоретичний аналіз;
- синтез;
- порівняння;
- систематизація;
- узагальнення.

Досліджуючи сутність педагогічної інноватики, зазначимо, що це досить молода наука. Аналіз зарубіжних наукових джерел педагогічного спрямування свідчить про те, що дослідження інновацій, як складової педагогіки, розпочалося в 60-х роках XX століття.

Інтерес до інновацій світової педагогічної громадськості виявляється у створенні інформаційних служб (Центр дослідження інновацій в освіті під егідою ЮНЕСКО, Азіатський центр педагогічних інновацій для розвитку освіти), започаткуванні програм упровадження педагогічних інновацій, проведенні міжнародних конференцій, діяльності організацій, що узагальнюють педагогічні нововведення в різних країнах світу, інформують про них педагогічну громадськість на сторінках спеціальних часописів. Зокрема, Міжнародне бюро з питань освіти (Франція, Париж) публікує такі періодичні видання, як “Педагогічні інновації”, “Інформація та інновація в освіті” тощо.

Розвиток педагогічної інноватики в Україні пов'язаний із масовим громадсько-педагогічним рухом, спричиненим суперечностями між суспільними потребами щодо розвитку і функціонування навчально-виховних закладів і реальним буттям навчально-виховної справи [5, с. 18-19].

Поняття “інновація” розуміють як:

- форму організації інноваційної діяльності;
- сукупність нових професійних дій педагога, спрямованих на вирішення актуальних проблем виховання і навчання з позиції особистісно зорієнтованої освіти;
- зміни в освітній практиці;
- комплексний процес створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу в галузі техніки, технології, педагогіки, наукових досліджень;
- результат інноваційного процесу [5, с. 21].

Уважаємо за доцільне акцентувати увагу на необхідності вироблення (оволодіння) у сучасного педагогічного працівника комплексу компетентностей, без яких упровадити інноваційні технології в освітній і виховний процес підрастаючого покоління практично неможливо. В першу чергу, необхідно зацентувати увагу на тому, що ключові компетентності (громадянські,

загальнокультурні, інформаційні, спеціально-предметні, здоров'язбережувальні, соціальні) мають характерні ознаки, а саме:

- багатофункціональність (дає змогу людині вирішувати різні проблеми в повсякденному, професійному та соціальному житті, досягати важливих цілей і вирішувати різноманітні завдання);
- багатомірність (передбачають різні розумові процеси та інтелектуальні вміння);
- надпредметність і дисциплінарність (можуть застосовуватися в різних ситуаціях у професійній, соціальній та побутовій сферах);
- динамічність (залежить від пріоритетів суспільства та особистості, які мають рухливу природу) [9, с. 151].

Правильність такого підходу до компетентності педагога як інноватора засвідчує вчена Н. Мельникова, яка зазначає, що в інноваційних освітніх перетвореннях особливо високими є вимоги до рівня теоретичних знань і практичної підготовки вчителя. Педагог має вміти спрямовувати навчально-виховний процес на особистість вихованця, вибудовувати свою професійну діяльність так, щоб кожен учень мав необмежені можливості для самостійного і високоефективного розвитку. А це у принципово інших вимірах визначає змістовність професійної та особистісної підготовки педагога, актуалізує необхідність створення педагогічних систем, зорієнтованих на інноваційну діяльність, і відповідно, на пошук нових підходів до підготовки майбутнього педагога [8].

Зрозуміло, що необхідність компетентності вчителя (викладача) пов'язана з тим, що, впроваджуючи педагогічні нововведення та досліджуючи нові ідеї в закладі освіти, слід діяти комплексно, охоплюючи всі рівні навчально-виховного процесу: методологічний, теоретичний, методичний і технологічний.

Пошуково-дослідна діяльність закладу освіти пов'язана із самостійним розробленням як ідеї на цьому шляху, так і способів її практичної реалізації. Джерелом ідей на цьому шляху є практика, тобто діяльність педагогічного колективу або окремого вчителя [13, с. 47].

Варто зазначити, що дослідно-пошукова діяльність закладу освіти і впровадження ним нових ідей здійснюється в двох напрямках: методологічному і технологічному.

Технологічне спрямування діяльності школи з упровадження ідей та їх дослідження пов'язано з реалізацією нових методик і технологій навчання й виховання дітей, а також управління закладом освіти [11; 12].

Практика свідчить, що технологічне спрямування досліджень може стати невичерпним джерелом фактів та ідей, які збагачують педагогічну науку і дають змогу вчителю творчо розвиватися [4; 6].

Методологічне спрямування пошуково-дослідної діяльності пов'язано з самостійним розробленням закладом освіти нових педагогічних ідей, цілей, завдань, форм роботи, функцій, методів і принципів, закономірностей організації та здійснення навчально-виховного процесу [13, с. 50].

Ефективність реалізації нововведень значною мірою залежить від інноваційного потенціалу школи, під яким розуміють здатність створювати, сприймати та реалізовувати нововведення. Беручи до уваги на інноваційний потенціал школи, створюється відповідна модель інноваційної діяльності закладу освіти. Перший рівень моделі виявляє потенціал школи до інноваційної діяльності, другий – можливості навчального закладу щодо реалізації того чи іншого конкретного нововведення [3].

У цьому контексті особливого значення набуває інноваційна діяльність закладів освіти, яка характеризується системним експериментуванням, апробацією і застосуванням інновацій в освітньому процесі. На сучасному етапі розвитку системи загальної середньої освіти в Україні зареєстровано на всеукраїнському рівні експериментування десятки педагогічних інновацій; на регіональному – декілька сотень. Зазначимо, що сьогодні в країні є тенденція розвитку експериментальної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів [10].

Розкриваючи значення і важливість упровадження у навчально-виховний процес учнівської і студентської молоді інноваційних технологій, учені Ю. Бабанський [1], І. Богданов [2] стверджують (з чим важко не погодитись), що інноваційний шлях розвитку освіти підвищує актуальність інтелектуального і креативного ресурсів, що разом виконують функцію “соціального ліфту”, котрий підіймає людину на вищі щаблі суспільства. Враховуючи той факт, що з часом в усьому світі все очевиднішим виявляється суперечність науково-технічного прогресу і духовності людини, зростає значення духовного потенціалу педагогічних систем. Соціальні конфлікти і техногенні катастрофи вимагають пошуку першопричин і шляхів їх подолання. Поки засоби взаємодії не будуть знайдені й не увійдуть у повсякденну реальність, стабільний розвиток суспільства й окремих країн залишається утопією: у різномірних структурах, ще не розуміють одна одну, є всі підстави конфліктувати. Відкритими залишаються і питання про можливості та способи управління інноваційними педагогічними системами. Специфіка цього процесу зрозуміла, оскільки інноваційні системи ґрунтовані на феномені креативності.

Цікавою, у контексті вище зазначеного, є думка вченого В. Хименця, що: “У педагогічному середовищі тривають розмови про неготовність значної частини вчителів прилучитися до інноваційних процесів. І для цього є певні підстави. Так, прагнення вчителя забезпечити максимальну відповідність навчально-виховного процесу у вимогах освітньої системи призводить до того, що учня використовують як засіб діяльності на рівні з іншими, передбаченими новітньою педагогічною технологією. За таких умов розвиток учасників педагогічного процесу відбувається переважно як об’єктивно обмежений предметно-професійними вимогами технології чи методики [13, с. 95].

Отже, що з метою посилення ефективності впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес підростаючої молоді (як учнівської, так і студентської), керуючись Положенням про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності затвердженим Міністерством освіти і науки України (№522 від 07.11.2000 р.), слід керуватись не шаблонно, а враховувати індивідуальні особливості кожного підопічного, тобто необхідно застосовувати особистісний підхід, застосовуючи при цьому відповідні інноваційні методи й технології.

Список використаних джерел

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Метод. основы. Москва, 1982. 192 с.
2. Богданов І.М. Професійна підготовка майбутніх вчителів на основі застосування інноваційних технологій. Автор. докт. дисертації. Київ, 1998. 22 с.
3. Ващенко А. Інноваційні процеси в системі загальної середньої освіти: особливості управління // Освіта і управління. 2001. № 4. С. 59-68.
4. Данилов М.А. Некоторые методологические вопросы педагогических исследований // Советская педагогика. № 10. 1995. С. 34.
5. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: підручник. 2-ге вид., доповн. Київ: Академвидав, 2012. 352 с. (Серія “Альма-матер”).
6. Занков Л.В. О предмете и методах дидактических исследований. Москва, 1962. 246 с.
7. Зязюн І.А. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексології // Світло. 1996. №1. С. 4-6.
8. Кучинська І.О. Професійна компетентність науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти: ключові орієнтири, завдання й результати / Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАНП України [гол. ред. Лабунець В.М.]. Вип.24 (1-2018). Ч.1. Кам'янець-Подільський, 2018. С. 151.
9. Мельникова Н. Готовим педагога-инноватора // Народное образование. 1996. № 4, 5. С. 56-58.

10. Наин А.Я. Педагогические инновации и научный эксперимент // Педагогика. 1996. № 5. С. 10-15.
11. Освітні технології / За ред. Пехоти О.М. Київ, 2001. 256 с.
12. Падалка О.С., Нісімчук А.М., Смолюк І.О., Шпак О.Т. Педагогічні технології. Київ, 1995. 252 с.
13. Хименець В.В. Інноваційна освітня діяльність. Тернопіль : Мандрівець, 2009. 360 с.

The article deals with the relevance of enriching the experience of the formation of the education system in Ukraine through organizational reform and rethinking of the established psychological and pedagogical values. The author pays special attention to the fact that Ukraine as a European state, changes the policy and social priorities in education, introducing modern innovative educational technology, a major landmark which is the introduction of new methods of teaching and upbringing of children.

In the article the essence of innovative process is exposed at modern home educational school and pedagogics. On the basis of the conducted analysis, worked out scientific works of leading home scientists-teachers on issue of becoming of the home educational system, the author of the article marks the necessity of introduction of progressive methods of education of modern youth into the educational process.

The author of the article highlighted the means and methods of introduction into the home system of the latest educational technologies aimed at improving the quality of training and education of students and students; revealed the leading trends in reforming the domestic educational system; identified priority and promising directions of its formation and development. At the same time, the author focuses on the need to develop (master) a complex of competencies in a modern pedagogical worker, without which it is almost impossible to introduce innovative technologies into the educational process of the younger generation.

The author points out that in order to enhance the effectiveness of the introduction of innovative technologies in the educational process of young people (both pupils and students), should not be guided by a template, and take into account the individual characteristics of each ward, that is, it is necessary to apply a personal approach, applying the appropriate innovative methods and technologies.

Key words: education, innovation, experience, development, personality, methods, priorities.

УДК: 37.014.5.091.12:005.342(477)

DOI: 10.32626/2309-9763.2019-27.87-92

Світлана Поліщук
Svitlana Polishchuk

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНЕ ОСМИСЛЕННЯ РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УКРАЇНІ Й ОРГАНІЗАЦІЯ УПРАВЛІННЯ НИМИ В УМОВАХ РАДЯНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

HISTORICAL-PEDAGOGICAL REFLECTION OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS DEVELOPMENT IN UKRAINE AND ORGANIZATION OF MANAGEMENT IN THE CONDITIONS OF SOVIET PEDAGOGY

У статті розкриті витоки розвитку історико-педагогічної науки в Україні після здобуття нею політичної й економічної незалежності (з моменту розпаду Радянського Союзу і проголошення Акту про незалежність Української держави). Автор підкреслює, що ігнорування досвіду реформування шкільної освіти є однією з причин повторюваності типових помилок, гальмування і згортання реформ.

На основі дослідження наукових праць провідних вітчизняних учених, нормативних актів, прийнятих директивними органами Української держави, автор аналізує питання становлення системи навчальних закладів у 20-х роках ХХ століття. Особливе місце в статті займають

питання пошуку шляхів ефективного управління освітніми закладами, які почали створюватись в Україні в окреслений період.

Ключові слова: наука, розвиток, освіта, управління, встановлення, проблема, реформування.

Демократизація суспільно-політичного життя, яка спостерігається в Україні з моменту здобуття нею політичної й економічної незалежності (з моменту розпаду Радянського Союзу і проголошення Акту про незалежність Української держави), позитивно вплинула на розвиток історико-педагогічної науки, яка відійшла від політичних оцінок і намагається дати змістовний аналіз витокам становлення і розвитку вітчизняної освітньої системи на різних етапах її розвитку.

Без історичного дослідження цих витоків і врахування надбань попередників (на наш погляд) неможливо забезпечити поглиблення наукових знань і впровадити в життя прогресивні елементи організації навчальної роботи.

Виходячи із цього, ми повністю розділяємо думку тих учених, які стверджують, що постійне систематичне повернення до попереднього розвитку науки є закономірним результатом двох тенденцій, які визначають вектор еволюції наукового знання на кожному його етапі: по-перше, прагнення знайти в минулому, по-друге, необхідність перегляду та переоцінки у світлі сучасної науки шляхів та методів реалізації завдань, які стоять перед сучасною вищою школою [4, с. 172-178].

Якщо взяти до уваги той факт, що "існуюча в Україні система освіти перебуває в стані, що не задовольняє вимог, які постають перед нею в умовах розбудови української державності, культурного та духовного відродження українського народу. Це виявляється передусім у невідповідності освіти запитам особистості, суспільним потребам та світовим досягненням людства; у знеціненні соціального престижу освіченості та інтелектуальної діяльності; у спотворенні цілей та функцій освіти; бюрократизації всіх ланок освітньої системи" [4, с. 641].

Зауважимо, що за останні роки суттєво збільшилась загальна кількість праць із дослідження окресленої проблеми і значно підвищився їх теоретичний рівень, зріс інтерес науковців до становлення вітчизняної педагогіки, розширився тематичний діапазон цих праць.

Історичним витокам становлення вітчизняної освітньої системи, розвитку навчальних закладів в Україні й організації управління ними приділяють велику увагу низка провідних вітчизняних учених сучасності (Н. Гупан, Л. Березівська, О. Пилипчук, О. Коновець, Л. Яреськ], Л. Артемов, І. Передрій, Н. Агафонова, Т. Усатенко, Л. Прокопенко, Л. Потапова, П. Лузан, О. Васюк, О. Бернова, В. Кремінь, Т. Приборс, В. Вихрущ, М. Марчук, Л. Ваховський, О. Сухомлинська, М. Фіцула, С. Сисоєва, І. Соколоав, В. Ягупов, С. Стельмах, С. Поліщук та ін.). Тобто провідні вчені нашої держави детально аналізують першоджерела формування педагогічної науки в Україні і чинники, які найбільшою мірою вплинули на її становлення і розвиток.

На основі цього ми можемо зробити висновок про важливість історико-педагогічного осмислення теоретичної й практичної спадщини радянської педагогіки.

Особливий інтерес в цьому контексті займають питання становлення (організації) системи навчальних закладів в 20-х роках ХХ століття, оскільки саме цей період був найбільш сприятливий в історії української держави з питань професіоналізації та створенні власної оригінальної системи освіти, в якій особливе місце посідають питання управління навчальними закладами.

Метою написання статті є висвітлення основ становлення вітчизняної освітньої системи, становлення комплексу навчальних закладів і управління ними в світлі рішень і постанов Наркомосу освіти України, директивних органів і Вчительських з'їздів України. Оскільки ігнорування досвіду реформування шкільної освіти є однією з причин повторюваності типових помилок, гальмування і згорання реформ.

Джерельну базу дослідження становлять різноманітні за характером та змістом опубліковані та неопубліковані джерела: матеріали офіційного характеру (законои, постанови, накази,

розпорядження тощо), видані Наркомосом України, радянським урядом, комуністичною партією в таких періодичних виданнях як: “Вісник Народного комісаріату освіти України”, “Порадник по соціальному вихованню дітей”; збірники окремих губернських відділів освіти (“Освіта на Харківщині”, “Освіта на Артемівщині”, “Освіта Кам'янецьчини”, “Освіта Прилуччини”, “Освіта Проскурівщини”); публікації в педагогічній періодиці 20-х рр. ХХ ст. (“Радянська освіта”, “Радянська школа”, “Шлях освіти”, “Український вісник рефлексології та експериментальної педагогіки” тощо); роботи окремих українських педагогів та діячів освіти, які були сучасниками досліджуваного періоду (Г. Гринько, Я. Ряппо, О. Попів, А. Макаренко, С. Сірополко, Г. Ващенко, Я. Чепіга та ін.).

Дослідження окреслених актів і наукових праць учених-педагогів тогочасного періоду є засобом розкриття історичної правди щодо становлення вітчизняної освітньої системи, розбудови мережі навчальних закладів, спрямованих на масову ліквідацію суцільної безграмотності населення України, яке мало місце в післяреволюційний період, пошук власних шляхів вирішення нашої проблеми.

Одним із ключових питань тогочасного періоду став також пошук шляхів ефективного управління освітніми закладами, які почали створюватись в Україні.

Виходячи із вище окреслених завдань, які постали перед молодістю Українською державою в 20-30-ті роки ХХ століття, щодо ліквідації безграмотності і розбудови вітчизняної освітньої системи, стверджуємо про актуальність обраної теми написання статті.

У роботі використаний комплекс загальнонаукових методів:

- теоретичний аналіз;
- синтез;
- порівняння;
- узагальнення.

До проведення дослідження було використано наукові праці, відповідні нормативні документи та низка рішень і постанов директивних органів тогочасного періоду.

Вивчення й узагальнення наукових праць учених-педагогів тогочасного періоду і нормативних актів, прийнятих директивними органами свідчить про те, що прогресивна громадськість України гостро поставила питання про розбудову вітчизняної освітньої системи, якою бути українській школі, про її головні засади. Так, уже в 1917 році відомий учений-педагог І. Ющишин звертає увагу громадськості на необхідності українізувати всі школи, посилаючись на з'їзд “Просвіт”, який був скликаний відділом позашкільної освіти при Генеральному секретаріаті 20 вересня 1917 року [9, с. 94].

Такої ж думки дотримувався відомий педагог того часу Ф. Сушицький. Про це свідчить його висловлювання в рубриці “Про вищі українські школи на Вкраїні” [8, с. 108-109].

Досить глибокий зміст у питанні реформування і відродження національної школи носить надрукована в часописі “Вільна українська школа” (заснований Всеукраїнською вчительською спілкою на чолі з С. Русовою) стаття Г. Іваниці “На порозі нової школи” (1918 р.). У цій статті автор здійснив детальний аналіз стану реформування освіти в Україні. Крім цього, висвітлено принципи здійснення реформи і дав конкретні рекомендації для реформування та запропонував свою модель втілення її в життя [3, с. 92].

Ураховуючи доводи і прогресивну думку громадськості, 5-6 квітня 1917 року в Києві відбувся Перший український з'їзд, на якому була ухвалена резолюція щодо розвитку українського шкільництва. Викликає певний інтерес також думка, яка знайшла своє відображення в ухвалі з'їзду про організацію українського народного університету [4, с. 121-122].

13-15 серпня 1917 року в Києві було скликано II Всеукраїнський учительський з'їзд, який проголошував, що школа в Україні має бути національно-демократичною, а мовою навчання і виховання, мовою науки мусить бути українська. Проголошувалось також право всіх громадян України на нижчу, середню і вищу освіту й виховання національних меншин України їхньою рідною мовою через відкриття шкіл чи класів для них [Теж саме, с. 344].

Аргументованим щодо здійснення українізації початкових освітніх закладів України є викладена на сторінках часопису рубрика "Про нижчу школу на Україні", у якій відомий учений-педагог І. Ющишин констатував, що на з'їзді "Просвіт" (20 вересня 1917 року) було визнано за необхідність українізувати всі школи із забезпеченням прав меншостей [9, с. 94]. Викликає певний інтерес і науковий доробок О. Дорошкевича, який у рубриці "Огляд життя середньої школи" вказує на необхідність реформування системи управління освітою і впровадження в школи українознавства [2, с. 98].

Нашій проблемі велику увагу приділяв також відомий педагог того часу Ф. Сушицький, який підкреслював необхідність упровадження у вищі навчальні заклади викладової української мови та українознавства [8, с. 108-109].

У результаті тривалих пошуків, дебатів і ідеологічної боротьби в Україні на початку 20-х років ХХ століття була створена своя національна система освіти з розбудовою мережі освітніх закладів.

Творцем такої системи, за твердженням тогочасного педагога С. Сірополка, був тодішній народний комісар освіти Г. Гринько, який подав вироблену ним схему освіти на розгляд Всеукраїнської наради завідувачів губерніальних відділів народної освіти (25. III. 1920 р.), а потім на ухвалу Всеукраїнської наради в справі освіти (в серпні 1920 року). У той час, як в основу освітньої системи Сов. Росії було покладено єдину трудову школу, в основу освітньої системи Сов. України було покладено соціальне виховання [6, с. 3].

Схема шкільної освіти, за проектом Г. Гринько, передбачала:

- 1) дошкільне соціальне виховання (дитячий садок, дитячий будинок, комуна, колонія тощо) – від 4 до 8 років;
- 2) соціальне шкільне виховання (трудова семирічна школа, яка поділяється на два центри: 1-й чотирирічний – з 8 до 12 років і 2-й трирічний – з 12 до 15 років);
- 3) професійну освіту:
 - а) професійна школа – дво- або трирічна з однорічним після того практичним стажом – для підготовки кваліфікованих робітників;
 - б) технікум – з трирічним курсом – для підготовки інструкторів;
 - в) інститут – з чотирирічним курсом – для підготовки висококваліфікованого спеціаліста-практика;
 - г) академія – з дворічним курсом – для підготовки ученого з тої чи іншої галузі науки [4, с. 652-653].

Посилаючись на наукові дослідження С. Сірополка, констатуємо, що професійна освіта, що мала готувати спеціалістів для окремих галузей діяльності, розподілялася відповідно до цих галузей на такі вертикалі: індустріальну, агрономічну, соціально-економічну, педагогічну тощо. Деякі вертикалі не мали власних професійних шкіл (вертикалі – мистецька, наукова й педагогічна), а деякі не мали технікумів (наукова, педагогічна, соціально-економічна й медична).

Цікавим є той факт, що в Україні в досліджуваній нами період, здійснювалась плата за навчання. В збірнику Законів і Розпоряджень робітничо-селянського Уряду України і Уповноважених Р. С.Ф.Р.Р. (1920 р.) відмічається, що у вищих навчальних закладах – інститутах, технікумах та вищих трьохрічних педагогічних курсах Профосу (за винятком робітничо-селянських факультетів та вечірніх робочих технікумів) береться за навчання платня (від платні звільняються учні в пролетарських та незаможницько-селянських верств на підставі постанови про соціальне забезпечення). Норми платні встановлюються Наркомосом застосоване до різних галузей освіти та до типів шкільних закладів. Стягуючі за навчання суми. Зарховуються в прибуток держави на спеціальні засоби шкільних закладів для витрати в межах визначених за для них додаткових кошторисів на навчальну та господарчу частину, а також на стипендії учням під доглядом Губпрофосів (витрати спеціальних засобів за для заплати праці навчителям та технічному персоналові припускаються лишень після нарочитих постанов Наркомосу) [4, с. 862-863].

Викликає певний інтерес створена система управлінських органів цими навчальними закладами. Згідно з вище сказаним Законом місцевими органами Народнього Комісаріату Освіти з управління цими навчальними закладами є:

а) Губерніяльні Відділи Народньої Освіти (ГУБВІДНО), що входять до складу Губерніяльного Виконавчого Комітету;

б) Повітові Відділи Народньої Освіти (ПОВІДНО), що входять до складу відділів Повітового Виконавчого Комітету.

На чолі ГУБВІДНО стоїть Завідуючий, що призначається Губерніяльним Виконавчим Комітетом [Теж саме, с. 858].

До місцевих органів управління навчальними закладами належали також Повітові Відділи Наросвіти, які здійснювали управління навчальними закладами в межах повіту.

Повітові Відділи Народньої Освіти займалися здійсненням всіх заходів. Які були необхідними для повного всебічного розвитку справ Народньої Освіти в повіті, керуючись розпорядженнями ГУБВІДНО.

Управління вищими навчальними закладами здійснювалось Інспектурою по Освіті.

У порівнянні з тодішньою російською системою українська шкільна система відріжнялася тим, що, по-перше, українська система зовсім виключила з своєї схеми університети, залишаючи однаке в системі т. зв. Наукову вертикаль, куди повинні були увійти різні інститути та академії теоретичного знання; по-друге, єдина трудова школа в Сов. Росії була дев'ятирічна, тоді як трудова школа в Україні була семирічна; на кінець, технікуми в Сов. Росії були вищими школами, тоді як за схемою України технікум був підготовчою школою до інституту, що належав до категорії вищої школи. Але обидві ці системи були перейняті одною метою – через школу до соціалізму та одним основним принципом – державна монополія в освітній справі [4, с. 653].

Така постановка питання, на наш погляд, заслуговує на увагу і в наші дні.

Список використаних джерел

1. Гринько Г. Наш путь на Запад // Путь просвещения. 1923. № 7/8. С. 15.
2. Дорошкевич О. Огляд життя середньої школи // Вільна укр. шк. 1917. № 2. С. 98-108.
3. Іваниця Г. На порозі нової школи // Вільна укр. шк. 1917. № 2. С. 92.
4. Про навчально-професійно-технічну повинність // Збірник Законів і Розпоряджень робітничо-селянського Уряду України і Уповноважених Р. С.Ф.Р.Р., 1920. № 18/23, 26/28 С. 48-49
5. Система соціального виховання дітей в УСРР // Збірник Законів і Розпоряджень робітничо-селянського уряду України і Уповноважених РСФ РР. Х., 1920. С. 872.
6. Сірополко С. Школознавство: конспект лекцій, читаних в Українському високому педагогічному інституті ім. М. Драгоманова у Празі в 1925–26 шкільному році. Прага, 1926. С. 55.
7. Сіропко С. Дальтон-Плян в шкільному вихованню та навчанню. Л.: [Б. в.], 1928. 35 с.
8. Сушицький Ф. Про вищі українські школи на Україні // Вільна укр. шк. 1917. № 2. С. 108-109.
9. Ющишин І. Про нижчу школу на Україні // Вільна Українська школа. 1917. № 2. С. 94-98.

The article deals with the origins of the development of historical and pedagogical science in Ukraine after its political and economic independence (since the collapse of the Soviet Union and the proclamation of the Act of independence of the Ukrainian state). The author emphasizes that ignoring the experience of reforming school education is one of the reasons for the repetition of typical mistakes, inhibition and curtailment of reforms.

On the basis of research of scientific works of the leading domestic scientists, the normative acts accepted by legislative bodies of the Ukrainian state the author paid much attention to questions of formation of

system of educational institutions in 20-s years of the XX century. A special place in the article is occupied by the issues of finding ways of effective management of educational institutions, which began to be created in Ukraine in the above mentioned period.

The article deals with the peculiarities of the formation of the domestic education system, its differences from the Russian system. Especially interesting is the author's description of the created system of administrative bodies of educational institutions.

Attention is paid to the fact that the discrepancy of that education to the needs of the individual, social needs and the world achievement of mankind, leads to the depreciation of the social prestige of education and intellectual activity.

The main content of the article is the analysis of research of complex formation of educational institutions and management in light of the decisions and resolutions of the people's Commissariat of education of Ukraine, Policymakers and Teachers Congress of Ukraine in the 20-s of XX century.

Key words: science, development, education, management, establishment, problem, reform.

УДК 37.013

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–27.92-98

Олена Пометун, Нестор Гупан
Olena Pometun, Nestor Hupan

РОЗВИВАЙМО КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК НАСКРІЗНЕ УМІННЯ У НАВЧАННІ ІСТОРІЇ

DEVELOPING CRITICAL THINKING AS A CROSS-SKILL IN HISTORY TEACHING

Важливим завданням Нової української школи є формування в учнів критичного мислення, що має реалізовуватись у навчанні будь-якого шкільного предмета. Проте, потенціал кожного з них у цьому напрямі треба визначати залежно від специфіки змісту основ тої чи іншої науки. У статті подано аналіз потенціалу історії як навчального предмета у розвитку критичного мислення у зв'язку з конкретними методами й прийомами організації роботи учнів, що сприяють його реалізації у навчанні.

Ключові слова: критичне мислення; навчання історії; потенціал розвитку.

Важливим завданням Нової української школи є формування в учнів наскрізних умінь, зокрема критичного мислення, що має реалізовуватись у навчанні будь-якого шкільного предмета чи курсу [4, с. 9]. Однак потенціал і можливості кожного з них у цьому напрямі треба визначати залежно від специфіки змісту основ тої чи іншої науки. Проте у педагогічній теорії, конкретних предметно-методичних системах, а відповідно і у педагогічній практиці вкрай мало подібних ідей або конкретних розробок і рекомендацій. У практиці підготовки вчителів цим питанням приділяється дуже мало уваги. Як результат сьогодні лише невелика кількість вчителів зважають на необхідність щоденної роботи з розвитку критичного мислення (за нашими дослідженнями не більше 20%), почуваються впевнено у запровадженні технології розвитку критичного мислення на власних уроках. Не сприяють розв'язанню цієї проблеми і навчальні програми та підручники навіть опубліковані в останні роки.

Аналіз джерел з питань розвитку критичного мислення засвідчує існування численних визначень поняття. Серед найбільш поширених думка П. Чанса, який описував його як “здатність аналізувати факти, генерувати і організовувати ідеї, захищати думки, проводити порівняння, робити висновки, оцінювати аргументи і розв'язувати проблеми” [1, с. 15]. Коректним вважають також визначення спільноти експертів, котрі описують його як “інтелектуально

дисциплінований процес активної і вмілої концептуалізації, застосування аналізу, синтезу та оцінки інформації, зібраної або згенерованої шляхом спостереження, досвіду, міркування, обдумування чи обговорення як керівництва до формування переконань і дії” [2]. Р. Пол та Л. Елдер характеризують його як цілеспрямоване самостійне мислення, що відповідає інтелектуальним стандартам ясності, точності, логічності, чіткості та справедливості [5, с. 11]. Узагальнення цих та інших визначень дозволило сформулювати дидактичне розуміння цього феномена, що характеризує його як цілеспрямоване, активне, дисципліноване (організоване за певними критеріями), самостійне мислення, котре дозволяє людині ефективно розв'язувати проблеми й приймати обґрунтовані рішення [6, с. 92].

Учені, які досліджують педагогічні аспекти розвитку критичного мислення у навчанні, погоджуються, що цей процес пов'язаний з опануванням певних мисленневих операцій та постійною рефлексією свого мислення і думок з метою його покращення. Найбільш поширеним в українській школі сьогодні підходом до розвитку критичного мислення учнів є використання стратегій, котрі складають основи відомої освітньої програми “Читання і письмо для розвитку критичного мислення” [3]. Проте, ця програма демонструє наскрізний міжпредметний підхід до проблеми, тоді як вчителі-предметними потребують більш конкретного осмислення питання на матеріалах різних навчальних дисциплін.

Питання розвитку критичного мислення у навчанні історії досліджуються у працях зарубіжних учених, які висвітлюють різні сторони проблеми: від загального розрізнення понять критичного мислення і історичного ревізйонізму до конкретних авторських технологій опрацювання тексту історичного дослідження й первинного історичного джерела. У невеликій кількості праць українських дослідників цього питання знаходимо спроби побудувати систему навчання умінь критично мислити на окремому історичному курсі, охарактеризувати стратегії розвитку критичного мислення у навчанні історії учнів старшої школи та роль підручника у цьому процесі, висвітлити роль проблемних завдань як інструмента розвитку критичного мислення учнів на уроках історії тощо. Останнім часом можемо знайти багато напрацювань щодо формування медіаграмотності учнів, які часто наближаються до проблематики критичного мислення. Однак у публікаціях і дослідженнях не розглядаються спеціальні можливості й величезний потенціал історії як предмета у розвитку критичного мислення учнів.

Метою статті є аналіз потенціалу історії як навчального предмета у розвитку критичного мислення у зв'язку з конкретними методами й прийомами організації роботи учнів, що сприяють його реалізації у навчанні.

Як зазначено вище, мислення може бути вдосконалено, покращено шляхом опанування і системного запровадження певної кількості ефективних мисленневих операцій та дотримання критеріїв мислення. Серед мисленневих операцій, яких опановують учні у процесі розвитку критичного мислення найважливішими є: *бачити проблеми, ставити запитання; аналізувати, порівнювати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел; висувати гіпотези та оцінювати альтернативи; робити свідомий вибір, приймати рішення та обґрунтовувати його*. Зупинимось на них докладніше, пояснивши, чому вони принципово важливі.

Критичне мислення людини “запускається” визначенням, ідентифікацією проблеми, що потребує постановки перед собою запитань на кшталт: *у чому полягає проблема? Чи стосується вона мене? Чи є у мене досвід розв'язання подібних проблем? Які чинники, люди можуть вплинути на її розв'язання? Яка інформація мені потрібна для її розв'язання?* Відповіді на ці та інші запитання просувають нас до наступного етапу на шляху пошуку потенційного рішення.

Наступний крок – *дослідження інформації* передбачає знаходження її джерел, аналіз, оцінку і синтез інформації у вигляді власних висновків. Воно починається з визначення того, яка інформація є насправді важливою, релевантною для розв'язання проблеми. У процесі аналізу і оцінки надійності, достовірності, актуальності джерел та інформації важливими є уміння відрізняти факти від думок, виявляти упередження (власні та інших людей), приховані аргументи й спроби маніпуляції, мову ворожнечі тощо.

Дослідження інформації завершується *формулюванням кількох можливих рішень*, кожне з яких має бути розглянуто та оцінено з точки зору ясних критеріїв, які дозволяють або відкинути його, або зупинитись на ньому. Здатність робити обґрунтовані висновки є найважливішою ознакою розвинутого критичного мислення і є підґрунтям для свідомого вибору та прийняття рішення.

Переходячи до розгляду потенціалу історії у розвитку названих мисленнєвих операцій, згадаємо, що історія – це наука, яка вивчає минуле суспільства як процес і результат діяльності окремих людей та груп. Базовими, основними категоріями *історичної науки* є: історичний *факт* (подія, явище, процес, що мали місце у минулому людства), а також історичний *час* й історичний *простір*. Ключовим є поняття історичного *джерела*, під яким розуміються різнопланові свідчення, що містять інформацію про історичні явища й процеси. Особливістю історії як науки є її суб'єктивність, бо часова віддаленість і відсутність достатньої кількості фактів і достовірних джерел інформації допускають, а й іноді вимагають сучасної інтерпретації та оцінки. У навчальному матеріалі шкільних історичних курсів інтерпретації дослідників історії доповнюються інтерпретаціями авторів навчальних програм і підручників, що збільшує необ'єктивність викладу. Водночас дослідження подій минулого, навіть ураховуючи зазначену небезпеку, є необхідним для кожної людини, бо навчає оцінок сучасності й прогнозування майбутнього, а також дозволяє розвинути такі уміння критичного мислення: *аналізувати передумови і причини, зв'язок подій та явищ; аналізувати контекст події (хто, що, коли, як, навіщо, де); оцінювати події та пропонувати їх власну інтерпретацію; проводити паралелі з теперішнім часом; систематизувати історичну інформацію, висувати гіпотези та оцінки альтернатив історичного розвитку; обґрунтовувати власну позицію і приймати свідомі рішення*.

Безумовно на уроках історії можна плідно розвивати й уміння критично працювати з інформацією на основі історичних джерел, зокрема уміння: *постановки запитань; ефективного пошуку інформації; знаходження і опрацювання первинних (аутентичних) та вторинних джерел, їх розрізнення й оцінки; факт-чекінгу (знаходження і перевірки достовірності фактів); розрізнення фактів від думок та суджень; аналізу й оцінки фото, лого, символів, постерів, інфографіки, інших візуальних зображень*.

Проілюструємо зазначені положення методичними прикладами, які апробовані в наших експериментальних дослідженнях.

Як сприяти учням в розвитку умінь встановлювати зв'язки й систематизувати інформацію. Під час опрацювання будь-якого історичного матеріалу дуже важливо стимулювати пошук учнями зв'язків і закономірностей. Серед зв'язків між історичними подіями і явищами, які насамперед мають бачити учні: *причино-наслідкові, просторові, хронологічні*. А отже ключові запитання, котрі вони мають навчитись ставити перед собою: *чи пов'язано це і як саме? Чому? Які причини? Які наслідки? Чому ці події відбувались саме тут, на цій території, в цій країні? Чому вони відбувались саме в цей час?* Важливим напрямом встановлення зв'язків між історичними подіями і явищами є з'ясування подібності й відмінності повторюваних в різних країнах і в різні часи подій та явищ шляхом аналізу контексту, в яких вони розвиваються: *чи зустрічались ми з подібними явищами раніше? Де саме? Якими словами, ознаками ми можемо їх характеризувати? Що спільного або відмінного бачимо у перебігу подій у цьому випадку? А отже до яких наслідків це може призвести?* Потрібно також привертати увагу учнів до взаємовпливу подій у різних сферах життя суспільства: науки і мистецтва, техніки й освіти, культури і релігійного життя тощо, запрошувати учнів до встановлення історичних паралелей, до з'ясування впливу тих чи інших подій на життя людей, до пошуку подібних впливів у нашому повсякденні.

Така робота допомагає школярам пов'язувати окремі події з більш широкими тенденціями чи концепціями, а отже – формувати системне та критичне мислення. Щоб урізноманітнити навчання, можна ширше використовувати графічні організатори таблиці, діаграми, схеми розвитку чи кластери тощо), що ілюструють історичні зв'язки. У нагоді стануть і документальні

візуальні джерела: фотографії, зображення історичних пам'яток, твори живопису чи карикатури, особливо подані у певних поєднаннях з метою протиставлення, порівняння, встановлення послідовності зображень тощо.

Цікавим методом тренування учнів у “баченні” зв'язків між подіями і явищами є метод “Шість чому”, який полягає у тім, щоб послідовно поставити і дати відповідь на запитання “чому” шість разів. Це можна практикувати в парах чи групах учнів, стимулюючи обґрунтовані відповіді, або в індивідуальній роботі, щоб поглибити розуміння учнями проблеми.

Як вчити учнів аналізувати контекст та обґрунтовано оцінювати події. Критичність мислення означає його самостійність, незалежність, здатність людини подивитись на предмет чи явище, виходячи з реальних подій, оцінити його в історичному контексті, одночасно, порівнюючи власні думки з думками інших людей. Є тільки один спосіб розвинути такі уміння на уроках – ставити учням відкриті запитання, тобто такі, що мають багато “правильних” відповідей, і залучати їх до висловлення й обговорення думок. Вчителю обов'язково варто постійно підкреслювати, що в історії, частіше за все, взагалі немає правильних і неправильних відповідей, є тільки можливість досліджувати факти. І в цьому процесі деякі відповіді чи ідеї можуть “працювати” краще, ніж інші. Такі ремарки вчителя дозволяють учням мислити критично і творчо, не боячись помилок.

Важливо також надавати учням можливість аналізувати історичний контекст не лише за підручником, а й на основі джерел. Насамперед первинних (аутентичних епосі, що вивчається). Сприяють розвитку таких умінь завдання: на встановлення фактів через порівняння кількох інтерпретацій, на передбачення розвитку подій, на визначення рушійних сил чи головних чинників змін, на основі аналізу відомого контексту тощо. Якщо педагог ще й заохочує школярів давати нетривіальні, оригінальні відповіді, будувати припущення та гіпотези, це створює реальні умови для розвитку критичного мислення.

Наприклад, починаючи відповідний урок, поставте учням відкрите запитання: *що було б, якби Богдан Хмельницький не звернувся до Московського царства з пропозицією про укладання угоди?* Незалежно від того, наскільки реалістичними будуть пропозиції учнів, вчитель може спочатку записати їх всі, а потім, відібравши 3-4 найцікавіші, на думку учнів, запропонувати їм обговорити можливі альтернативні сценарії розвитку подій, але спираючись на конкретні, відомі їм факти щодо становища України у середині XVII ст. наприкінці війни.

Іншим варіантом продовження такої роботи буде складання вчителем списку ідей учнів, таким чином, щоб виокремлювати протилежні ідеї і звертати увагу школярів на “плюси” кожної із суперечливих ідей. Головне завдання цієї активності – формувати в учнів розуміння (а пізніше – впевненість) того, що в житті немає “правильних” і “неправильних” відповідей, і у кожній ідеї є зернятко істини, що пов'язано з позицією її автора чи ситуацією, в якій він/вона знаходяться.

Корисним для ілюстрації і закріплення у свідомості учнів можливості висловлювати різні, зокрема й протилежні, думки і подальшого їх оцінювання можуть бути завдання типу: *“Історики розходяться в оцінці українсько-російської московської угоди 1654 р., пропонуючи різні її оцінки. Прочитайте і прокоментуйте (погодьтеся або спростуйте) наведені нижче узагальнені позиції з цього питання: а) персональна унія між Московією та Україною (подібно до Кревської), коли обидві держави мають єдиного монарха, але зберігають самостійність у державному управлінні; б) “реальна унія” між Московією та Україною (подібно до Люблінської), у результаті якої виникла єдина держава; в) форма васальної залежності, коли сюзерен (цар) захищає васала (Військо Запорозьке), за що васал зобов'язується надавати сюзерену військову допомогу та передає частину податкових надходжень; г) тимчасовий військовий союз між Московією та Україною, спричинений історичними обставинами; д) результат віковичного прагнення українців до злиття з росіянами в єдиний народ у єдиній державі.”*

На початку уроку, коли відбувається актуалізація опорних знань учнів, пригадування того, що вони вже знають, уміють з цієї теми, вчитель може не лише збирати думки учнів у “кошик ідей” чи записувати у перелік на дошці. Більш ефективним з точки зору розвитку мислення буде творче завдання, наприклад: *висловіть передбачення відносно того, які будуть*

перші кроки Московського царства щодо України після того, як була підписана Переяславська угода. Аргументовані версії учнів можна оформити у вигляді схеми “дерева передбачень”.

Як навчати учнів оцінювати історичну інформацію та джерела. У зв'язку з цим, одним з найважливіших завдань розвитку критичного мислення є навчання учнів розрізняти факти і думки. Учні мають зрозуміти, що будь-які положення залишаються думками до тих пір, поки вони не можуть надати доказів, отриманих шляхом власного спостереження, експериментування або знаходження надійної інформації (у законодавчих актах, висловлюваннях експертів тощо). Вчитель має постійно нагадувати учням про необхідність обґрунтування думок, висловлювань чи ідей фактами. Наприклад, якщо учень стверджує, що укладення Переяславської угоди було помилкою Богдана Хмельницького, вчитель має просити його навести не лише пояснення цієї позиції, а й докази того, що існували інші можливості розв'язання тогочасної кризи.

Щоб запобігти некритичному сприйняттю учнями історичної інформації, важливим є розвиток умінь аналізувати та критично оцінювати інтерпретацію минулого, що міститься в будь-якому джерелі (термін “інтерпретація” є тотожним для поняттям “тлумачення”, “трактування”, певна версія історичних подій). Будь-яка інтерпретація, трактування історії має цінність тільки, якщо спирається на докази, факти. Відмінності в інтерпретаціях, тлумаченнях, поясненнях однієї і тієї самої події, періоду, процесу тощо у різних авторів може пояснюватись метою викладення, призначенням певній аудиторії або особистістю автора, наприклад, академічна історія є не більш об'єктивною ніж популярна. У навчанні історії учні зустрічаються з різними типами інтерпретації як: науково-історична (тобто дослідження вчених-істориків), освітня (підручники), художня (романи, кіно), персональна (мемуари), кожен з яких є більшою чи меншою мірою суб'єктивним. Працюючи з учнями, доцільно пояснювати і показувати їм, що: в інтерпретації завжди комбінуються, поєднуються факт, думка автора і авторська уява, тому треба вчитись відрізняти ці елементи один від одного. Перед тим як учні почнуть працювати з інтерпретаціями, вони потребують достатньо глибокого знання загального історичного контексту, історичних фактів і подій. Наприклад, можливим є опрацювання декількох оцінок однієї події як завершальний момент вивчення теми, що потребує їх аргументованого порівняння і вибору власної позиції.

Важливо вчити учнів критично аналізувати та інтерпретувати інформацію візуальних джерел. Для цього варто використовувати систему запитань, яка поступово дозволить учням проаналізувати зображене і прийти до власних висновків та оцінок. Наприклад, для опрацювання документальної фотографії варто поставити учням такі запитання: *що зображено? Що відбувається з персонажами? Які деталі зображення дозволяють зробити такі висновки? Наскільки обґрунтовані ваші висновки?* Далі потрібно прокоментувати кожну з цих деталей таким чином, аби показати, що учні “бачать” зображення, виходячи з власних знань, уявлень і стереотипів. Вдалим для пояснення і пошуку візуальних стереотипів є зазвичай аналіз творів художників радянського періоду, котрі часто є яскравим відображенням тоталітарної ідеології та міфів тогочасної історіографії.

Навчання історії може допомогти учням навчатись вирізняти і критично осмислювати політичну рекламу і популістичні гасла деяких сучасних політичних сил. З цією метою можна пропонувати учням для аналізу програмові документи різних політичних партій та організацій, особливо такі як листівки, маніфести та відозви. Обов'язковими запитаннями, які мають навчитись ставити учні є: *хто і до кого звертається? Що повідомляє? Що обіцяє і кому? Хто в цьому зацікавлений, чий інтересам відповідає? Що буде, якщо ці обіцянки не будуть виконані? До чого і кого закликають? Чому? Які можуть бути наслідки? Хто подає цю інформацію і навіщо?* Така діяльність на уроках сприятиме більш критичному ставленню учнів до тієї політичної реклами, яка оточує їх кожного дня.

Дуже корисним для учнів, особливо старшої школи, буде навчання їх оцінці інтернет-сайтів, що містять історичну інформацію. В умовах інформаційної доби важливо знати, які веб-ресурси подають надійну інформацію й перевірені факти, а які – ні. Вчителю варто обговорити

цю проблему з учнями в класі або дати школярам завдання самостійно переглянути деякі сайти з відповідною інформацією та оцінити їх. Зокрема можна порадити учням звернути увагу на такі характеристики веб-ресурсу: *дата публікації незалежно від того, чи була вона оновлена чи є поточною. Для цього потрібно показати учням, де знаходиться така інформація на будь-якому сайті; яка кваліфікація автора, наприклад, чи є він професійним вченим-істориком, працівником музею чи журналіст або просто шанувальник історії; чи є у викладеному матеріалі докази, що підтверджують подану інформацію або посилання на інші відповідні джерела.*

Учитель має стимулювати учнів піддавати сумніву джерела інформації, дивитись на них більш глибоко. Це дозволить виявити будь які потенційні конфлікти інтересів і думати критично.

Констатуємо, що актуальне дидактичне завдання розвитку в учнів критичного мислення не може бути розв'язане за відсутності системної роботи на уроках, зокрема історії. Це потребує спеціальної організації навчання, коли опанування умінь критичного мислення відбувається одночасно із засвоєнням історичного матеріалу.

Це вимагає серйозних змін у щоденній практиці вчителів-предметників. Насамперед, учителям необхідно відмовитись від використання на уроках лише підручника як основного джерела інформації, оскільки це не залишає простору для роботи з іншими джерелами, а отже обмежує можливість формування відповідних умінь. Відомості, навколо яких будуються міркування учнів, мають подаватись їм усно, письмово, в електронному вигляді, через візуальні джерела, а за можливості й матеріальні пам'ятки історії. Наступним кроком є опанування вчителями новими вміннями, насамперед – ставити запитання і завдання, що стимулюють високі рівні мислення учнів та залучати їх до обговорень і дискусій. Сприятимуть розвитку мислення учнів виконання групових завдань з розв'язання проблем чи творчих проектів із залученням, порівнянням і оцінкою різних джерел історичної інформації. Така робота має проводитись послідовно на кожному уроці, використовуючи всі можливості історичного матеріалу, а отже, необхідними є зміни у проектуванні та плануванні навчання. .

Очевидно, що такі підходи до навчання історії потребують певного перегляду загальних цілей історичної освіти, особливо у старшій школі, де вона часто орієнтована на підсумкові тестування учнів, а отже зводиться до “муштрування” школярів на повторення і запам'ятовування фактів і деталей, які можуть зустрітись у тестових завданнях.

Щоб запровадити більш високий рівень роботи на уроках з розвитку критичного мислення учнів, учителі історії мають бути навчені і мати відповідні знання й уміння щодо відповідної організації пізнавальної діяльності на уроці. Тому напрями подальших досліджень насамперед мають бути пов'язані з питаннями підготовки вчителів історії до системного розвитку критичного мислення учнів, оновлення і технологізації проектування уроку, запровадження у практику навчання спрямованого запитування та інших інструментів розвитку критичного мислення.

Список використаних джерел

1. Chance P. (1986). *Thinking in the classroom: A survey of programs*. New York : Teachers College, Columbia University.
2. *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Executive Summary* // Dr. Peter A. Facione (Dean of the College of Arts and Sciences, Santa Clara University), переклад Е. Н. Волкова. Код доступу: <http://evolkov.net/critic.think/basics/delphi.report.html>
3. Кроуфорд А., Саул Е., Метьюз С., Макінстер Д. *Методи викладання і навчання для розвитку критичного мислення учнів* // Науково-методичний посібник для вчителів загальноосвітніх навчених закладів. К. Плеяди, 2004.
4. *Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи*. 2017. Код доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
5. Paul R., & Elder, L. (2009). *Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*, Foundation for Critical Thinking Press.

6. Пометун О. Критичне мислення як педагогічний феномен // Український педагогічний журнал. № 3. 2018. С. 89-98.
7. Пометун О.І., Сущенко І.М. Як навчати учнів мислити критично у навчанні різних предметів. Д. : Ліра, 2016. 144 с.

The important task of the New Ukrainian School is the formation of critical thinking in students, which should be realized in teaching of any school subject or course. The article analyzes the potential of history as a subject in the development of critical thinking in connection with the specific methods and techniques of organizing students' work that contribute to its implementation in education.

Critical thinking is considered as a purposeful, active, disciplined (organized by certain criteria), independent thinking that allows a person to effectively solve problems and make grounded decisions. History as a subject in connection with the peculiarities of the content of science itself allows to develop in students the following skills of critical thinking: to analyze preconditions and causes, connections of events and phenomena; analyze the context of the event (who, what, when, how, why, where); evaluate events and offer own interpretations of them; draw parallels with the present tense; systematize historical information, hypothesize and evaluate alternatives to historical development; substantiate own position and make conscious decisions. History lessons also allow to develop in students the ability to critically work with information based on historical sources, including the ability to: ask questions; effectively search for information; find and process primary (authentic) and secondary sources, distinguishing and evaluating them; do fact-checking (finding and checking the credibility of facts); distinguish between facts and opinions; analyze and evaluate photos, logos, symbols, posters, infographics, other visual images.

The concrete examples of the ways to develop critical thinking in history lessons analyzed in the article include: organization of free talk and discussion, teaching students to ask questions and identify connections, evaluating information, historical interpretations, and sources from which they come. However, such work should be carried out consistently at each lesson, using all the possibilities of the historical material.

Key words: *critical thinking; history teaching; potential of development.*

УДК 159.923.5:378.046.4

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–27.98-105

Ольга Савицька
Olha Savytska

ЧАСОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ: СУТНІСТЬ І ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ В СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

THE EDUCATION INSTITUTIONS PRINCIPALS' TIME COMPETENCE: THE ESSENCE AND TECHNOLOGY OF THE DEVELOPMENT IN THE QUALIFICATION INCREASE SYSTEM

У статті доведено актуальність постановки проблеми часової компетентності в контексті професіоналізації особистості й обґрунтовано необхідності її розвитку задля забезпечення професійного зростання та профілактики регресивного розвитку особистості.

Проаналізовано основні підходи до пояснення сутності поняття “часова компетентність”, що доводить багаторівневість і складність цього феномену, а також зв’язок часової компетентності з різними особистісними характеристиками та складовими професійної компетентності. Описано місце часової компетентності у структурі професійної компетентності керівника закладів освіти та її внутрішньосистемні зв’язки.

Ключові слова: *часова компетентність, професійна компетентність, особистісно-професійний розвиток, керівник закладу освіти, система підвищення кваліфікації.*

Діяльність керівника закладу освіти є сплетінням різноманітних функцій та видів діяльності, ефективність і результативність яких залежить від ступеня розвитку управлінської компетентності керівника, зокрема, від здатності оптимальної організації поточної і оперативної діяльності в часі, планування різноманітних видів діяльності, здійснення діяльності в постійно змінюваних умовах з врахуванням все більшої кількості різноманітних чинників. Для керівника закладу освіти стало нормою паралельне розв'язування одночасно кількох задач в умовах дефіциту часу та соціальної невизначеності, постійний пошук часових резервів для реалізації своїх проєктів та планів. Така ситуація породжує надмірне емоційне, інформаційне та психічне напруження, що призводить до виникнення негативних психоемоційних станів, деформації особистості тощо. Частково попередити виникнення таких явищ в особистісно-професійному розвитку може розвиток у керівника закладу освіти часової компетентності. Це стане умовою активізації його життєвої позиції, успішної професійної діяльності, психологічного здоров'я та благополуччя.

У низці психологічних досліджень з 80-90-х років ХХ ст. здійснювалася спроба витлумачити компетентність або як загальну здатність і готовність до діяльності, які ґрунтуються на знаннях і досвіді, що набуті в процесі навчання і виховання, зорієнтованих на становлення і розвиток особистості як суб'єкта життя, активну інтеграцію у суспільство, освоєння рольової поведінки в процесі власної життєдіяльності; або як інтегральну ознаку особистості, що поєднує мобілізацію знань, умінь, поведінкових відношень.

При різноманітні ознак, які виділяють під час тлумачення поняття “компетентності”, суттєвим є існування динамічного зв'язку у системі “знання (досвід) – дія (поведінка)”. Тобто феномен компетентності передбачає не просто засвоєння знань і способів їх використання в практичній діяльності та життєвих ситуаціях, а продукування суб'єктом активності нового способу дій (алгоритму, технології). Таке розуміння компетентності простежується також у доповіді “Освіта: прихований скарб” Міжнародної комісії з освіти для ХХІ ст. ЮНЕСКО, виголошеної Жаком Делором. У ній відзначається, що освіта ґрунтується на чотирьох стовпах: навчитися пізнавати; навчитися робити; навчитися жити разом; вчитися жити. Одна з названих вище основних глобальних компетентностей стверджує: “навчитися робити так, щоб набути не лише професійної кваліфікації, але й компетентності, що дає змогу справлятися з численними ситуаціями і працювати в групі” [12].

У психології праці професійна компетентність розглядається як пояснювальний принцип під час вивчення теоретичних та прикладних питань професійного становлення, розвитку, саморегуляції й самовдосконалення особистості як суб'єкта професійної діяльності, визначається її структура відповідно до типу професійної діяльності, взаємозв'язок з різними психічними та соціально-психологічними феноменами, шляхи формування та розвитку на різних етапах професіоналізації (Л.П. Алексєєва, В.О. Бодров, Ю.В. Варданяна, А.А. Деркача, В.Т. Зазикіна, Е.Ф. Зеєр, Є.О. Клімов, Н.В. Кузьміної, А.К. Маркова, М.С. Пряжніков, Н.В. Чепелева та ін.).

З середини ХХ століття з-поміж інших видів компетентностей, необхідних особистості для забезпечення життєдіяльності, починає вивчатися компетентність з управління часом або часова компетентність як одна з основних для здійснення управлінської діяльності. При цьому вважають, що поняття “часова компетентність” віддзеркалює суб'єктивні аспекти переживання, конструювання та усвідомлення часу (Б.Г. Ананьєв, Г.О. Балл, М.Р. Гінзбург, З.Г. Кісарчук, А.А. Кронік, О.В. Кузьміна, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, В.В. Москаленко, А.М. Прихожан, Т.М. Титаренко, Д.І. Фельдштейн, Е. Шостром та ін.), а в понятті “компетентність в управлінні часом” акцентується увагу на здатності суб'єктивної оцінки розподілу часу власної діяльності та інших й організації часу, що підвищує ефективність діяльності (Г.А. Архангельський, А.К. Болотова, А.К. Гастев, П. Дойль, Л.М. Карамушка, К. Макхэм, М.Х. Мескон, Є.Л. Мерзлякова, Д.М. Мельникова, Ф.У. Тейлор та ін.).

Незважаючи на численні наукові розробки, пов'язані з вивченням сутності, структури, взаємозв'язків часової компетентності з іншими складовими особистості, індивідуальності представників різних професій, проблеми її розвитку в умовах підвищення кваліфікації керівників закладів освіти не знайшли достатнього висвітлення. Досить часто вони розглядаються в контексті проблем професійної підготовки майбутніх фахівців, тож проблема розвитку часової компетентності керівників закладів освіти в умовах підвищення кваліфікації потребує подальшого розвитку й поглибленого вивчення.

Метою статті є розкриття сутності поняття “часова компетентність керівників закладів освіти” та теоретико-емпіричне обґрунтування програми її розвитку в умовах підвищення кваліфікації педагогічних та управлінських кадрів.

Змістово-структурні особливості професійної компетентності особистості визначаються специфікою професійної діяльності. Професійна компетентність керівника закладу освіти розглядається як “інтегративна характеристика ділових і особистісних властивостей та якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також його моральну позицію фахівця” [4, с. 722]. Її структура зумовлена, з одного боку, функціями та компонентами діяльності, здійснюваної керівником закладу освіти в межах своєї професійної діяльності, а, з іншого, визначається системою вимог управлінської діяльності як професійної до особистості керівника закладу освіти. Однак одностайності дослідників у виокремленні структури професійної компетентності керівника закладу освіти у психолого-педагогічній науці не спостерігаємо. Так, на думку П.С. Олешка, вона включає в себе такі компоненти: теоретико-методологічний, діяльнісний, особистісний кожен з яких є складним багатокomпонентним утворенням і містить систему вмінь, компетентностей [13]. Водночас Т.М. Сорочан вважає, що професійна (управлінська) компетентність керівника закладу освіти виявляється у поєднанні таких складових: функціональна, яка полягає у відтворенні традиційного управлінського циклу та володіння вміннями здійснювати управлінські функції; соціально-педагогічна, яка полягає у управлінні навчальним закладом як соціальною системою; соціально-економічна, що передбачає вміння управління закладом освіти в умовах ринкових відносин, оволодіння менеджментом і маркетингом в освіті; інноваційна, що передбачає спрямованість на розвиток педагогічної системи шляхом оволодіння інноваціями; фасилітативна як спрямовування творчої діяльності педагогів на створення оригінальної освітньої практики [17].

Схожий підхід знаходимо у дослідженнях О.В. Кузьміної, згідно з якими професійна компетентність містить в своїй структурі ціннісно-смысловий, мотиваційний, пізнавальний, рефлексивний, операціонально-технологічний компоненти [7]. Тоді як на думку В.М. Смирнова управлінська компетентність як система включає в себе змістовні, ресурсно-часові і соціально-психологічні аспекти діяльності керівника [16].

На нашу думку, такі відмінності у структурі професійної компетентності керівника закладу освіти зумовлені різними підходами до пояснення специфіки управлінської діяльності в освітній сфері та функцій виконуваних керівником закладу освіти.

Як бачимо, більшість з описаних у науковій психолого-педагогічній літературі структура професійної (управлінської) діяльності не містять в експліцитній формі такий її елемент, як часова компетентність або компетентність в управлінні часом. Водночас під час аналізу управлінської діяльності досить часто вказується на необхідність розвитку в її суб'єкта системи вмінь, які можуть бути об'єднані саме поняттям “часова компетентність”. Під час значної варіативності дефініції часової компетентності слід відмітити кілька їх інваріант: по-перше, завжди вказується на інтегративний характер цього феномену, по-друге, ідеться про темпоральні вміння і здібності особистості, які виявляються в процесі професійної або іншої діяльності.

У часі Е. Шостром пропонував розглядати компетентність, як особливий механізм саморегуляції, особистісну рису, що визначається за наявністю високого рівня самосвідомості, критичної рефлексії та цілеспрямованого планування майбутнього [2]. Пізніше, під часовою

компетентністю стали розуміти або інтегральну характеристику певних індивідуально-психологічних якостей особистості, які забезпечують у процесі виконання професійної діяльності особливі темпоральні здібності, які виявляються у вмінні враховувати часовий чинник під час планування, організації та реалізації професійної діяльності та особистої життєдіяльності [10]; або інтегральну характеристику особистості, що дозволяє структурувати і зв'язувати в єдине ціле події минулого, теперішнього і майбутнього, здійснювати діяльність в оптимальні терміни [8].

Відповідно у структурі часової компетентності виокремлюються: усвідомлення часу, емоційне переживання часу і організація часу діяльності (Р. Кнапп, Д. Гарбетте), що засвідчує інтегрований підхід до тлумачення поняття "часова компетентність". Більш традиційним для психології є виділення у структурі часової компетентності таких компонентів: компетентності є ціннісно-мотиваційний, когнітивний, емоційний, поведінковий, рефлексивно-оцінний [10], що ґрунтується на діяльнісному підході. Структура персональної компетентності керівника закладу освіти в часі, на думку С.І. Калініна, повинна включати такі компоненти: узгодженість і структурованість власних цілей, систематичне планування власного часу та діяльності з обов'язковою письмовою фіксацією часових та матеріальних ресурсів; вміння розставляти пріоритету; вміння та бажання делегувати повноваження; оптимальний режим праці та відпочинку; мобілізаційні та вольові якості особистості [5]. Така точка зору на структуру часової компетентності зумовлена психологічними, функціональними особливостями управлінської діяльності.

У науковців не викликає заперечень думка про те, що часова компетентність належить до професійної компетентності та зумовлює професіоналізм особистості. Водночас виникає запитання про структурну позицію часової компетентності в професійній компетентності керівника закладу освіти.

А.К. Болотова обґрунтовує положення про те, що часова компетентність входить у структуру комунікативної компетентності [3], а тому і може розглядатися як компонент професійної компетентності керівника закладу освіти. Водночас це викликає суперечки, оскільки такий підхід дещо звужує розуміння компетентності в часі та застосування його до сфери професійної діяльності [15].

За неоднозначністю тлумачень часової компетентності, звуженні або розширенні цього поняття, підкреслюється зв'язок цього феномену з процесами самоактуалізації, професійної адаптації, міжособистісної взаємодії та комунікації тощо [1; 6; 19], а також можливості, необхідності його розвитку та формування як у процесі професійної підготовки, так і в процесі здійснення професійної діяльності [7; 11; 13; 14; 17 та ін.].

Для з'ясування необхідності формування часової компетентності керівників закладів освіти в системі підвищення кваліфікації було сплановано та реалізовано експериментальне дослідження. Воно передбачало діагностику рівня розвитку цього феномену та створення програми формування часової компетентності керівників закладів і її подальшу реалізацію.

Під час організації дослідження ми виходили з того, що, по-перше, професійна діяльність керівників закладів діяльності створила умови для формування певного рівня професійної компетентності, оволодіння системою теоретичних знань, технологіями управлінської діяльності; по-друге, процес цілеспрямованого формування окремих складових професійної компетентності можливий у системі підвищення кваліфікації за умови адекватних соціально-психологічних та психолого-педагогічних впливів на особистість; по-третє, основними показниками розвитку досліджуваного феномену, які ляжуть в основу розробки програми розвитку часової компетентності керівників закладів освіти, нами обрані, описані А. В. Махароблідзе, показники: а) наявність навичок планування часу, регулярне його планування, фіксація планованих задач на письмі, термінів їх реалізації, а також ресурсів, необхідних для їх реалізації, постійна робота над удосконаленням навичок самоорганізації; б) уміння раціонально розставляти пріоритети у в справах, здатність передбачати перешкоди, перемагати незапланований хаос;

в) уміння делегувати повноваження, обов'язки, уміння довіряти іншим виконання обов'язків, позбувшись думки про те, що тільки сам можу виконати це завдання [9].

Вивченням рівня часової компетентності керівників освітніх закладів, проведений на курсах підвищення кваліфікації керівників (заступників) освітніх закладів у Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка було охоплено 67 директорів (їх заступників) навчальних закладів міста та району (23 директора і 44 завучів). Методичну базу склали: опитувальник "Персональна компетентність в управлінні часом"; анкета з оволодіння навичками управління часом.

Аналіз отриманих результатів дозволив виокремити жінок-керівників, які виявили середню (56,8 %) та низьку (32,4 %) персональну компетентність в управлінні часом. Незначна кількість жінок-керівників (10,8 %) продемонстрували недостатньою персональну компетентність у часі. Серед досліджуваних чоловіків-керівників виявилось: 63,3 % осіб із середньою, 33,3 % особи з низькою та 3,4 % осіб з недостатньою персональною компетентністю в управлінні часом. Жоден із керівників не продемонстрував високу персональну компетентність в управлінні часом. Відмічено і значний показник недостатнього розвитку як у керівників-жінок, так у керівників-чоловіків навичок управління обставинами та часом. Варто відзначити, що найбільш чутливими до проблем управління часом виявилися заступники директорів навчальних закладів жіночої статі. Отримані результати підтверджують необхідність цілеспрямованого формування такого різновиду управлінської компетентності як компетентність в управлінні часом.

Зважаючи на отримані нами теоретико-емпіричні результати, є необхідним розробка програми "Формування часової компетентності керівника закладу освіти".

Метою цього тренінгу є підвищення часової компетентності керівників закладів освіти.

Основними завданнями тренінгу є: оволодіння керівниками закладів освіти знаннями основних підходів до найефективнішої організації робочого та життєвого простору і часу; опанування методами діагностування наявності особистих проблем в управлінні часом, методиками планування часу, формування навичок регулярного планування часу, фіксації планованих задач на письмі, термінів їх реалізації, а також ресурсів, необхідних для їх реалізації, постійна робота над вдосконаленням навичок самоорганізації; розстановки життєвих цілей та пріоритетів; виявлення і попередження основних причин "браку часу"; освоєння ефективних стратегій планування та використання часу.

Пройшовши тренінг, слухачі знатимуть: теоретичні засади управління часом та власною діяльністю; сутність методик планування робочого дня, тижня, життя; способи та прийоми організації діяльності та часу. Участь у тренінгу передбачає розвиток таких умінь: розстановка пріоритетів; чітке формулювання цілей та термінів виконання завдань; мотивування підлеглих на отримання результату; раціональне використання свого часу та часу підлеглих; раціональне планування використання наявних ресурсів; грамотне делегування повноваження тощо.

Тренінг розраховано на 12 год (тематична дискусія – 2 год, практичні заняття з елементами тренінгу – 10 год).

Для розробки тренінгу "Формування часової компетентності керівника закладу освіти" було використано технологічний підхід (Л.М. Карамушка), який містить три блоки (змістовно-смысловий, діагностичний, корекційно-розвивальний) [18].

Програма містить три змістові модулі: Модуль 1. Психологічні основи управління часом, власною діяльністю та розподілу ресурсів. Модуль 2. Методики дослідження індивідуального стилю управління часом. Модуль 3. Розвиток часової компетентності керівників навчальних закладів.

Змістовно-смысловий компонент створеної програми передбачає ознайомлення з поняттями час як ресурсом особистості, сутністю поняття "часова компетентність", управління часом та обставинами, прояви компетентності в часі у діяльності керівника закладу освіти, сутністю тайм-менеджменту, основними прийомами організації часу тощо. Основними методами, які

використовувалися були: міні-лекції, мозковий атака, групові дискусії, аналіз управлінських ситуацій тощо.

Корекційно-розвивальний компонент програми містив систему вправ та завдань для розвитку у керівників закладів освіти вмінь і навичок у плануванні часу та діяльності. Використовувалися такі основні методи: робота в мікрогрупах, рефлексивний аналіз, ділові та ситуативні ігри тощо. Так, наприклад, використовувалися вправи: “Ранок на дачі”, “Прибирання школи”, “29 вересня”, “Пріоритети” тощо.

Діагностичний блок програми містить комплекс методик для діагностики компетентності в часі керівників закладів освіти і включає такий психодіагностичний інструментарій: тест “Персональна компетентність в часі”, методика “Часова компетентність особистості” (О.В. Кузьміна); тест “Наскільки ви вмієте встановлювати пріоритети і делегувати обов'язки”, методики “Семантичний диференціал часу” (Л.І. Васерман, О.Н. Кузнецов та ін.); “Цінність часу” (О.В. Кузьміна); “Часова перспектива” (Зімбардо, адаптація А. Сирцова); опитувальник “Діагностика самоорганізації особистості” (Д. Ішков), методика діагностики суб'єктивного сприймання часових інтервалів, психосемантичний опитувальник суб'єктивного відчуття часу, методика “Біографічне шкалювання”, “Самоактуалізаційний тест” (САТ) Е. Шострома в адаптації Ю.Є. Алешиної, Л.Я. Гозман, М.В. Загіки і М.В. Кроз.

Отже, компетентність у часі як інтегральна властивість особистості є специфічною професійною компетентністю, оволодіння якою впливає на успішність та ефективність управлінської діяльності, забезпечує самореалізації фахівця. Отримані в ході емпіричного дослідження результати засвідчують необхідність розвитку часової компетентності у керівників навчальних закладів з різним стажем управлінської діяльності та різної статі в системі підвищення кваліфікації. Встановлені в ході дослідження теоретико-методологічні основи розробки проблеми часу та часової компетентності дозволили створити програму розвитку її у керівників закладів освіти.

Перспективи подальших досліджень будуть спрямовані на з'ясування розробленої програми розвитку часової компетентності та вивчення взаємозв'язку та взаємовпливу професійно важливих якостей керівника закладу освіти з компетентністю в часі.

Список використаних джерел

1. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни: монографія. Санкт-Петербург : Алетейя, 2001. 304 с.
2. Андронникова О.О., Волохова В.И. Теоретический обзор подходов к определению темпоральной компетентности в профессиональной деятельности. Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-7. С. 532-538.
3. Болотова А. К. Психология организации времени. Москва : АСПЕКТ ПРЕСС, 2006. 254 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Калинин С.И. Тайм-менеджмент: практикум по управлению временем. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 371 с.
6. Конопкин О.А., Моросанова В.И. Стилевые особенности саморегуляции деятельности. Вопросы психологии. 1989. №5. С. 142-154.
7. Кузьмина О.В. Механизмы развития временной компетентности как условия социальной активности молодых специалистов. Образование в современном мире: проблемы миграции, управления и экономики, социального партнерства. Екатеринбург, 2009. С. 190-193.(1)
8. Кузьмина О.В. Влияние отношения к ситуации на проявление компетентности во времени. URL: http://dom-hors.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/spp/2016/2/psychology/kuzmina.pdf (Дата звернення 10.10.2019) (2)

9. Махароблидзе А.В. Теоретические подходы к исследованию временной компетентности личности. Педагогическое образование в России. 2015. № 8. С. 94-98.
10. Мельникова Д.М. Понятие временная компетентность как предмет гуманитарного познания. Международный научный журнал "Мир науки, культуры и образования". № 4 (47). 2014. С. 191-193.
11. Науково-методичні засади формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій у системі післядипломної педагогічної освіти: наук.-метод. посібник; за наук. ред. О. І. Бондарчук. Київ : Педагогічна думка, 2012. 144 с.
12. Образование: скрытое сокровище: Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века ЮНЕСКО. URL: <https://www.ifap.ru/library/book201.pdf> (Дата звернення: 10.09.2019)
13. Олешко П.С. Формування професійної компетентності керівника закладу освіти в умовах інноваційного освітнього середовища. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 64. 2018. С. 156-162.
14. Острянюк Т.С. Критерії, показники, рівні сформованості часової компетентності майбутніх соціальних працівників. Збірник наукових праць Херсонського університету: Педагогічні науки. Вип. LXXX. Т.1. 2017. С. 235-239.
15. Підбуцька Н.В. Особливості та предиктори часової компетентності студентів інженерно-технічних спеціальностей. Psychological prospects. Issue 26. 2015 С. 242-251.
16. Смирнов В.Н. Профессиональная компетентность и стиль управления командира в экстремальных условиях. Психопедагогика в правоохранительных органах. 2007. № 4 (31). С. 17-20.
17. Сорочан Т.М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика. Монографія. Луганськ: Знання, 2005. 384 с.
18. Технології роботи організаційних психологів / за наук. ред. Л. М. Карамушки. Київ : ІНКОС, 2005. 366 с.
19. Яксина И.Я. Временная компетентность в структуре межличностного взаимодействия: дис. ... канд. психол.н.: 19.00.01. / Московский педагогический государственный университет. Москва, 2002. 147 с.

The article proves the relevance of the problem of time competence in the context of professionalization of the individual and the necessity of its development in order to ensure professional growth and prevent the regressive personality development.

We have analysed the basic approaches to explaining the essence of the concept of "time competence", which proves the multilevel structure and complexity of this phenomenon, as well as the relationship of time competence with different personal characteristics and components of professional competence. The place of time competence in the structure of the educational institutions principals' professional competence and its intersystem relations have been described.

The study of the time competence of educational institutions principals' has been carried out by means of the questionnaire "Personal competence in time management" and the questionnaire on mastering of time management skills.

In the process of the empirical study, gender differences in the development of personal competence in time management have been identified. It has been found that there are fewer persons with low and insufficient personal competence in time management among male respondents than among female. None of the educational institutions principals has demonstrated a high level of personal competence in time management, but at the same time, all respondents have revealed the lack of the skills to manage circumstances and time. It was found that the most sensitive to the problems of time management are the female deputy directors of educational institutions. The results obtained confirm the necessity of purposeful forming of such a type of professional competence as competence in time management

On the basis of technological approach the author has developed the program of the development of educational institutions principals' time competence. The program contained three parts: a) the content-meaning "Psychological fundamentals of time management, self-activity and resource allocation"; b) diagnostic "Psychodiagnosics of the individual style of time management"; c) corrective and developmental: "Development of the educational institutions principals' time competence", and was implemented in the process of professional development of educational institutions principals.

Key words: *time competence, professional competence, personal and professional development, the head principal of educational institution, system of advanced training.*

УДК 371.134

DOI: 10.32626/2309-9763.2019-27.105-110

Оксана Сагач
Oksana Sahach

МОТИВАЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

MOTIVATION AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A FUTURE TEACHER

У статті розглянуто теоретичні основи формування професійного зростання вчителів. Визначено поняття "навчальна мотивація", "професійна мотивація". Виокремлено та проаналізовано змістовну складову мотивації навчальної діяльності майбутніх педагогів, яка є основою вивчення мотивації до професійного зростання. Вказано, що пізнавальна мотивація багато у чому підпорядковується професійній.

Ключові слова: *мотивація, мотив, навчальна мотивація, професійна мотивація, професійний розвиток, майбутній учитель.*

Розповсюдження концепції неперервної освіти є невід'ємним атрибутом освіти сьогодення. Її зміст полягає у необхідності постійного оновлення, вдосконалення та розвитку особи впродовж усього життя у постійному професійному розвитку, а отже виникає необхідність розгляду такої складової професійного зростання педагогів як мотивація. Цікавість щодо проблеми мотивації до неперервної освіти обумовлюється тими соціальними та економічними перетвореннями, що відбуваються у нашій країні. Разом з тим, вона пов'язана з професійною підготовкою майбутніх учителів, рівнем тих професійних знань, умінь та здібностей, що необхідні для успішної педагогічної діяльності та з їх особистісними якостями.

Як психологічну категорію проблему мотивації навчання досліджували С. Рубінштейн, О. Леонт'єв, П. Якобсон, В. Вілюнас. Проблеми навчальної мотивації студентів вищих навчальних закладів досліджували А. Бугрименко, Є. Ільїн, О. Кочарян, Н. Арістова, Р. Борківська, О. Гринчишин, І. Зайцева, Н. Клименко, Л. Міхеєва, Т. Чаусова, Ю. Чебакова. Проблематику професійного вибору та мотивації досліджували Є. Ільїн, Г. Крайг, І. Кон, Л. Божович, В. Мерлін, К. Платонов, Е. Клімов, Е. Зеєр.

Метою статті є розгляд мотивації майбутнього вчителя як складової його професійного зростання.

Наявність мотивації до професійного розвитку є однією з важливих якостей педагогічного працівника, але сформуванню мотивації щодо професійного зростання та розвитку у процесі неперервної освіти, за короткий час, неможливо. Мотивація будь-якої діяльності є сукупністю мотивів. Будь-яка діяльність, у тому числі і навчально-пізнавальна та професійна, спонукається одночасно низкою мотивів, що ієрархічно пов'язані один з одним. Сам термін "мотив", у багатьох теоретичних підходах, трактується як: усвідомлення суб'єктом мети його дії; потяги,

що є неусвідомленими, ті якими зумовлюються зовнішні прояви поведінки; зовнішні щодо суб'єкта стимули. Отже, поняття "мотив" можна трактувати як стійку особистісну диспозицію, або як причину поведінки або окремих дій особи [8]. Загалом, усвідомлена причина поведінки та діяльності особи є мотивом.

Поняття мотив, мотивація навчальна та професійна складаються з уявленнями про потреби, цілі, інтереси, стимули людини. На думку більшості дослідників, у першу чергу, вони пов'язані зі спонуканнями та стимуляцією щодо діяльності людини. Поняття мотивація є значно ширшим за поняття мотив [7, с. 90-98]. Мотивація це бажання, спонукання, стимули які призводять до активності людини та визначають її направленість. Мотивація внутрішньо спонукає до активності, поєднує у собі змістовну та динамічну сторони, як актуального так і потенційного змісту. Загалом мотивація визначається як процес, що починається з актуалізації мотиву, а завершується виникненням спонукань до будь-якої дії [6, с. 56-62].

Сукупність тих чинників, які визначають стійкий інтерес студента-педагога щодо майбутньої професії, цілеспрямовану активність поведінки в обраній професії, налаштування на професійний розвиток та планування його стратегії, складають професійну мотивацію майбутніх педагогів. Професійна мотивація визначається, у першу чергу, її змістовними характеристиками. Зміст полягає у здатності призводити до особистісної активності, яка спрямовується на освоєння обраної професії, досягнення відповідного рівня педагогічної майстерності та прагнення до професійного зростання у майбутньому. Формування та розвиток професійної мотивації у період навчання у ЗВО є системою усвідомлених ієрархічно розташованих внутрішніх спонукань до навчальної та навчально-професійної діяльності [16, с. 36-40].

Мотивація є спонукальною силою щодо процесу навчання. Вона складається з готовності до дії, спрямування, цілі, впевненості у правильності дій. Навчально-професійна мотивація трактується як система мотивів, спонукань, потреб, цілей які обумовлюють прояви навчальної активності та активних дій щодо оволодіння професією, у тому числі і професією вчителя [5; 9]. Процес навчання є основою щодо виховання та розвитку навчальної мотивації студентів. Формування професійності студента-педагога означає неперервне досягнення високого рівня педагогічної майстерності, прагнення до постійного професійного розвитку. Отже, мотивація у процесі оволодіння професією, пов'язана, перш за все, з цікавістю щодо неї, та є тією передумовою, яка необхідна для розвитку професіоналізму.

Розгляд мотивації навчальної діяльності майбутніх педагогів є основою щодо вивчення мотивації до професійного зростання. Досліджуючи мотивацію навчальної діяльності, необхідно відокремлювати мотиви отримання освіти і вибору спеціальності, які є мотивами вступу до ЗВО, від власне навчання. Єдиної класифікації мотивів щодо вибору професії не існує. Одні дослідники розглядають загальну мотивацію, науково-пізнавальні мотиви, мотиви романтизму професії або суспільної значимості. Інші виділяють мотиви усвідомлення перспективності щодо обраної професії, впливу родичів або близьких, бажання бути корисним, навчальних інтересів. Деякі вчені виділяють такі групи мотивів, як мотиви психологічного характеру, зовнішніх ознак професії, суспільної користі, мотиви наслідування, цікавість щодо самої професії.

Професійний вибір, на думку А. Реана, є таким який перетворює мотиваційну сферу молоді людини, оскільки вимагає прийняття рішень, які вплинуть на подальший її життєвий шлях. Мотивація, на етапі професійного вибору, має визначальне значення щодо процесу професійного самовизначення. Є. Павлютенков наголошує на тому, що вибір професії може бути свідомим тільки у тому випадку, коли він є глибоко мотивованим, коли випускники адекватно оцінюють власні психофізіологічні можливості і зміст обраної професії, усвідомлюють її суспільну значущість [12; 10, с. 26].

Вибір професії впливає з орієнтації на ту систему цінностей, яка є у майбутнього студента, бажання реалізації власних здібностей, цікавості до професії (у тому числі і педагога), з огляду на батьківські настанови або практичні міркування. Загалом, визначальними чинниками

тут стають соціальні, пізнавальні, особистісні мотиви. Умови навчання у ЗВО також можуть відігравати важливу роль. У виборі професії особа мотивується сформованістю у неї ієрархічної структури потреб. Як правило, професія обирається залежно від тієї потреби, яка переважає, а саме: повага оточення, безпека, матеріальне благополуччя, самоактуалізація [1].

Процес оволодіння педагогічною професією та осмислення професійної діяльності є найбільш складним у мотиваційній структурі. Навчальна мотивація у ЗВО розвивається безпосередньо у процесі навчально-пізнавальної діяльності майбутнього педагога та може як посилити так і послабити первинні установки щодо навчання. У процесі навчання у студента виникають, пов'язані з навчанням, життєві цілі та сенсоутворювальні мотиви, що були відсутні раніше. Однак, установка щодо активного навчання виникає тільки тоді, коли до нього спонукає особистісний пізнавальний інтерес, а не зовнішній щодо навчальної діяльності, "мотив-стимул".

На думку С. Рубінштейна, навчання є своєрідним похідним видом діяльності. Основною його метою є підготовка до діяльності. Навчальну мотивацію дослідник визначав як такий вид активності, що обумовлюється специфікою самої навчальної діяльності. На його думку, цей вид діяльності, за своїми загальними установками, співпадає з діяльністю трудовою, але те, що в останній є і засобом і способом, у професійному навчанні є метою. Отже, С. Рубінштейн зауважує на тому, що для навчальної мотивації характерним є зміщення мети, яке призводить до зміни мотивації. У структурі навчальної мотивації як основного мотиву висуває пізнавальний інтерес [13, с. 500-501].

А. Поляков у ході аналізу педагогічних умов мотивації професійного зростання студентів педагогічних університетів у процесі неперервної освіти розглядає систему мотивації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів та виділяє основоположні критерії класифікації спонукань, що до неї належать. До таких критеріїв налучать: модальність – позитивна та негативна; спрямованість – професійна, пізнавальна, соціальна, самовдосконалення; джерело виникнення – внутрішнє або зовнішнє щодо навчальної діяльності; орієнтація на перспективу – безпосередньо-спонукаючи або перспективні мотиви. Провідними мотивами дослідник вважає ті, що спрямовують студента на розвиток мотивації до подальшого професійного зростання, що є неперервним, тобто перспективні. Оптимальною структурою навчальної мотивації називає таку, за якої переважають мотиви позитивної модальності; збалансовані пізнавальні, професійні, соціальні мотиви та мотиви самовдосконалення [13, с. 34-45].

Поряд із пізнавальними мотивами досить високою повинна бути й професійне спрямування особи, яка виявляється у високій значущості професійних мотивів. М. Воробйова, визначаючи професійну мотивацію студента, зауважує на тому, що це сукупність стійких мотивів, виявлення яких залежить від професійних поглядів, позицій та професійних якостей особистості [3]. Л. Божович трактує професійне спрямування як домінуючу систему мотивів, яка виникає впродовж життя. На думку дослідниці ведучі мотиви, є тими мотивами які характеризують мотиваційну структуру особистості та підпорядковують собі всі інші [2, с. 333].

Професійна мотивація залежить від багатьох як психологічних, так і соціальних чинників. Отже, досліджуючи її потрібно визначити взаємозв'язок між поняттями мотивація та Я-концепція. Ефективність професійного становлення залежить від уявлення студента про себе (Я-концепція). Я-концепція складається з ідеального уявлення про себе, образу "Я" та самооцінки. Ідеальне уявлення про себе формується у майбутнього педагога у період навчання у ЗВО під впливом суспільних та спеціальних дисциплін, які викладаються, участі у навчальній практиці та суспільному житті. Саме у процесі навчання формується "ідеальний" план майбутньої професійної діяльності та посилюється професійна мотивація. Ефективність студента, як майбутнього професіонала, визначає образ "Я", який складається з усвідомлення студентом своїх якостей, цінностей та поведінки. Об'єктивний образ "Я" може скластись у разі позитивного ставлення з боку викладачів. Позитивне уявлення щодо себе, як про відповідальну, розумну особу здатну до постійного власного розвитку, поступово може стати частиною

професійної мотивації. Тут мотивація стає більш стійкою, з'являється бажання готуватись до майбутньої професійної діяльності, результативно із завданням. На професійне становлення майбутнього педагога впливає і його самооцінка. Високопрофесійним фахівцем, здатним до продуктивної праці та подальшого розвитку може стати тільки студент з високою самооцінкою яка впливає на його самоєфективність. Процес професійного становлення є успішним у разі коли поведінка студента узгоджується з образом ідеального професійного "Я" [14].

Формування спрямованості на педагогічну діяльність є результатом особистісного, соціального та професійного самовизначення, яке відбувається у процесі навчально-професійної, а потім і професійної діяльності. Професійна спрямованість виявляється у зацікавленості обраною професією та позитивному ставленні до неї, бажанні вдосконалити свою професійну підготовку та, у майбутньому, займатись професійною діяльністю у обраній сфері. Показником її сформованості слугує продуктивність діяльності, яка опосередковано вказує на особистісний розвиток [4].

Становлення педагога як професіонала відбувається у процесі формування його особистісного стилю діяльності, професійного світогляду, суб'єктивних установок щодо об'єкта його професійної діяльності. Важливим моментом формування професійного спрямовання є педагогічна практика, яка моделює реальні умови професійної діяльності. Її вплив на професійний розвиток особи, тим більший, чим ретельнішою та професійнішою є теоретична підготовка. Навички та вміння використання отриманих у процесі теоретичного навчання знань, формуються саме у процесі різнобічних завдань, які виконуються під час проходження педагогічної практики. Отже, навчальна та суспільна діяльність майбутнього педагога відбувається в умовах реальної професійної діяльності, де студенти набувають професійного досвіду, мають можливість зрозуміти позитивні сторони та недоліки власної професійної підготовки. Загалом, моделювання професійної діяльності є важливим чинником професійного зростання студента.

Пізнавальна мотивація багато у чому підпорядковується професійній. Таким чином, наявність професійних мотивів, як і пізнавальних, має характеризувати успішного студента. Зміст професійної мотивації майбутнього педагога полягає у досягненні визначеного рівня педагогічної майстерності та усвідомлення значимості обраної професії [7, с. 222-227; 15]. Під час навчання відбувається зміщення мотивації з навчальної діяльності до мотивації професійного вдосконалення майбутнього спеціаліста, що здійснюється у процесі розвитку педагогічної діяльності студента. Останній пов'язаний з оновленням змістовних характеристик освітнього процесу, що дозволяє здійснювати поступовий перехід від навчальної діяльності до професійної.

Отже, процес навчання є основою щодо розвитку навчальної мотивації студента, яка виражається у меті та завданнях навчання. Говорячи про мотивацію щодо неперервного професійного зростання майбутнього педагога, слід розглядати, перш за все, навчально-професійну мотивацію, що ґрунтується на професійному спрямуванні та спрямована на вирішення професійних завдань. Її формування є невід'ємною складовою фахової підготовки майбутнього вчителя.

Список використаних джерел

1. Барчі Б. В. Вивчення мотивів вибору професії у психологічних дослідженнях. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка. Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Проблеми сучасної психології. 2011. Вип. 12. С. 60-72.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М. : Просвещение, 1968. 463 с.
3. Воробьева М. В., Ярлова Т. В. Формирование профессиональной мотивации студента и практика: чтобы процесс был эффективным. Педагогическое образование и наука. 2017. № 3. С. 40-45.

4. Григорьева Н. В. К вопросу о трансформации мотивации в процессе учебной деятельности студентов педагогического вуза. Самарский научный вестник. 2014. № 1(6). С. 47-50.
5. Дубовицкая Т. Д. К проблеме диагностики учебной мотивации. Вопросы психологии. 2005. № 1. С. 73-78.
6. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции. М. : УРАО, 1998. С. 122.
7. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2000. 512 с.
8. Климчук В. О., Музыка О. Л. Мотиви навчальної діяльності студентів: спроба психосемантичного аналізу. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Вип. 5. С. 41-44. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/357/>
9. Овчинников М. В. Структура и динамика мотивации учения студентов педагогического вуза. Профессиональное образование. 2007. № 5. С. 151–155.
10. Павлютенков Е.М. Формирование мотивов выбора профессии. К. : Радянська школа, 1980. 144 с.
11. Поляков А. О. Педагогічні умови мотивації професійного зростання студентів педагогічних університетів у процесі неперервної освіти. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2008. 183 с.
12. Реан А. А., Андреева Т. В., Киреева П. П., Москвичева П. Л. О ценностно-мотивационной сфере студентов-универсантов. Ананьевские чтения: Тезисы научно-практической конференции. 26-28 окт. СПб., 1999. С. 137-139.
13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Изд-во "Питер", 2000. 712 с.
14. Смирнова Л. Я. Инновационная модель образовательной системы. Современные тенденции и инновации в науке, образовании и бизнесе: Материалы пленарного и секционного заседаний IX научно-практической конференции с международным участием 15-19 апреля 2013 г. Одинцово : АНОО ВПО ОГИ, 2013. С. 100–104.
15. Стрелков Ю. К. Инженерная и профессиональная психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. М. : Академия, 2005. 360 с.
16. Ступникова А. Д. Формирование профессиональной мотивации будущего преподавателя на начальном этапе обучения в вузе. Дис. ... канд. педагогич. наук: 13.00.08. Волгоград, 2005. 174 с.

The article deals with the theoretical bases of formation of teachers' professional growth. The concepts of "educational motivation", "professional motivation" are also defined. It is stated that cognitive motivation is largely subordinated to professional one.

The learning process is the basis for the development of students' educational motivation. The formation of professionalism of the student-future teacher means continuous achievement of high level of pedagogical skills and the desire for continuous professional development. Consequently, motivation in the process of mastering a profession is related to the interest in it, and it is a prerequisite that is necessary for the development of professionalism.

Motivation for professional development is one of the important qualities of a pedagogue. Motivation for any activity consists of a set of motives. Any activity (including educational, cognitive, and professional activities) is motivated by a number of motives. The term "motive" can be interpreted as a stable personal disposition, or as a cause of behavior or individual actions of the person.

The formation and development of professional motivation during the period of study at the institutions of higher education is a system of consciously hierarchically located internal motivations for educational and vocational training. The set of factors determines a student's persistent interest in the teaching profession, purposeful activity in the chosen profession, professional development and planning of his/her strategy; it also constitutes the professional motivation of future educators. The content of professional motivation means the ability to lead to personal activity, which is aimed at the development of the chosen profession, the achievement of an appropriate level of pedagogical skill and aspiration for professional growth in the future.

When we talk about motivation for continuous professional growth of the future teacher, first it is necessary to consider educational and professional motivation, which is based on professional orientation and aimed at solving professional problems.

Key words: *motivation, motive, educational motivation, professional motivation, professional development, future teacher.*

УДК 371.13:34

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–27.110-115

Петро Ситник
Petro Sytnyk

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ПРАВА В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION OF FUTURE BACHELORS OF LAW IN THE CONDITIONS OF INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT

У статті розглянуто педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів права в умовах інформаційно-освітнього середовища закладу вищої освіти. Проаналізовано особливості компетентнісного підходу до сучасної вищої юридичної освіти, схарактеризовано класифікації інструментальних компетентностей, які існують у сучасній педагогічній науці, виокремлено ті, які повинні формуватися у майбутніх юристів під час навчання, а саме: здатність до аналізу і синтезу, письмові та усні комунікаційні вміння рідною мовою, здатність самостійно знаходити й аналізувати інформацію з різних джерел, зокрема, користуючись засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключові слова: *юридична освіта, фахова підготовка юристів, правники, практичний аспект, мотивація, інформаційно-комунікаційні технології.*

Формування професійної компетентності майбутнього фахівця відбувається ще від самого початку навчання та в процесі здобуття освіти. Якість юридичної освіти та підхід до підготовки майбутніх юристів є запорукою існування та розвитку правової держави загалом. Отже, важливим чинником для кожного майбутнього бакалавра права є професійний підхід педагогів до навчання фахівців. Реалізація конституційного принципу верховенства права та захисту прав людини неможливі без професійних юристів, які здатні сприяти на впровадження новітніх правових реформ.

На сьогоднішній день, в умовах європейського розвитку країн, важливе реформування освіти, в тому числі і юридичної, оскільки освітня програма в закладах вищої освіти (ЗВО) не відображає в повній мірі потреби країни та суспільства.

Темпи економічного розвитку України зумовлюють необхідність адаптації системи освіти до нового, сучасного підходу підготовки кадрів для можливості реалізації європейського напрямку співробітництва та, перш за все, відбудови правової держави і правової системи. Для реалізації вищезазначеного напрямку розвитку особливу роль відіграє професія юриста, для якісного та продуктивного виконання обов'язків якого є важливою саме його освітня підготовка у ЗВО України в належних умовах формування професійної компетентності, що відповідають вимогам та потребам сучасності.

На сьогоднішній день, на нашу думку, існує проблема відсутності належних умов навчання, які би забезпечували професійну компетентність бакалаврів права на рівні, який необхідний у 2019 році, що потребує від процесу їх навчання тісної взаємодії із інформаційно-комунікаційними технологіями, законодавчими базами і юридичними порталами.

Вивчення зазначених проблем відображено в науково-педагогічних дослідженнях, зокрема формування професійної компетентності юристів. Суттєвий внесок у висвітлення широкого кола питань щодо розвитку дистанційної освіти здійснили О. Бандурка, В. Биков, Д. Демченко, О. Денищик, Л. Зеліско, Л. Карташова, А. Кучерявий, Н. Матвіїшин, О. Михайленко, О. Федорчук, Б. Чупринський тощо.

Аналіз та розгляд поставленої проблеми є актуальним, починаючи з незалежності України, коли постало питання у розбудові власної та незалежної держави, використовуючи лише власні ресурси та власних фахівців для створення ефективної правової системи. Проте, нагальним питанням є все ж таки не тільки аналіз проблематики, а найголовніше – визначення шляхів їх вирішення, не обмежуючись теорією, а використовуючи ті підходи, які можна застосувати на практиці в процесі навчання юристів і після його закінчення.

Мета статті полягає в аналізі стану і проблематики фахової підготовки майбутніх юристів у ЗВО, чинників, які впливають на підготовку юристів, зокрема, їх професійної компетентності, а також стану юридичної освіти в Україні на сьогоднішній день.

Інтеграція України в європейський освітній простір, нові вимоги до працевлаштування випускників-юристів потребують, насамперед, чіткого визначення педагогічної системи формування необхідних компетентностей сучасного фахівця. В новітніх умовах необхідним є формування особистості, яка характеризується творчим типом мислення, ініціативністю та самостійністю у прийнятті рішень. Сприятиме цьому, головним чином, формування інструментальних компетентностей майбутніх юристів у процесі навчання та самостійності у прийнятті рішень.

Реалізація конституційного принципу верховенства права, політичні, правові та економічні реформи, що відбуваються сьогодні у розвитку українського суспільства, потребують модернізації й оптимізації системи професійної підготовки юридичних кадрів, тому що якість юридичної освіти є запорукою існування і розвитку правової держави. На нашу думку, одним з провідних напрямів модернізації юридичної освіти в Україні є впровадження компетентнісного підходу до викладання юридичних дисциплін.

Компетентнісна парадигма в сучасних освітніх системах потребує нового розуміння поняття якості освіти. Згідно з терміном, визначеним Законом України “Про вищу освіту” якість освіти – це рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти [11].

Отже, саме формування професійної компетентності є метою сучасної вищої освіти. Термін “компетентність” визначається у звітах організації ОЕСР (Організація економічного співробітництва та розвитку) як здатність успішно вирішувати складні проблеми в умовах особливих обставин завдяки мобілізації психосоціальних (когнітивних або не когнітивних) ресурсів [12, с. 43].

А. Хуторський вважає, що компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, яка включає її особистісне ставлення до неї і до предмета діяльності [13]. Ф. Вайнерт визначає компетентність як когнітивні навички та здібності, необхідні для вирішення конкретних завдань, а також пов'язані з ними мотиваційну, волюву і соціальну готовність успішно і відповідально їх використовувати в змінних ситуаціях [14, р. 27].

На думку Н. Шматко, актуальність введення компетентнісного підходу диктується динамікою на ринку праці, зумовленими технологічним прогресом; зростаючими потоками різномірної інформації; формуванням глобального ринку освітніх послуг та наукових розробок [15, с. 33].

Отже, компетентнісний підхід передбачає спрямування освітнього процесу на формування певних компетентностей і значне посилення тим самим практичної спрямованості освіти. Оптимізація процесу формування професійної компетентності майбутніх юристів в Україні потребує пошуку й використання перспективних інноваційних технологій навчання. Згідно з досвідом багатьох країн світу, у тому числі й України, ефективним засобом підвищення якості освіти є впровадження в освітній процес засобів дистанційного навчання, що, розвиватиме, зокрема, самостійність правників у використанні інформаційно-комунікаційних технологій для пошуку та використання інформації для вирішення практичних задач. Дистанційне навчання в Україні може бути реалізоване і як окрема форма навчання, і як доповнення до традиційних форм.

Н. Жевакіна дає таке визначення поняттю “дистанційне навчання”, це цілеспрямований інтерактивний процес взаємодії викладача та студента, що ґрунтується на використанні сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій, які дозволяють здійснювати навчання на відстані [18, с. 6].

Результати проаналізованих наукових досліджень доводять, що процес формування професійної компетентності майбутніх юристів у ЗВО буде більш ефективним за певних педагогічних умов. Так, важливою, на наш погляд, педагогічною умовою формування професійної компетентності майбутніх юристів засобами дистанційного навчання є створення інтегрованого інформаційно-освітнього середовища шляхом поєднання традиційних і дистанційних форм і методів навчання, активного використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій як технологічної основи процесу дистанційного навчання. Це надасть студентам можливість виконувати завдання у зручний час з дотриманням кінцевих термінів, що розвиватиме відповідальність правника за поставлені задачі.

Ефективним інструментом для створення інтегрованого інформаційно-освітнього середовища у ЗВО можуть слугувати різні платформи, наприклад, система дистанційного навчання Moodle (Modular Object – Oriented Dynamic Learning Environment) – модульне об’єктно-орієнтоване динамічне середовище дистанційного навчання. Moodle вже почало активно використовуватись під час навчання у Києво-Могилянській академії, що значно покращує швидкість обміну інформацією між студентами та викладачами, а також зобов’язання студента самостійно слідкувати за надходженням нових завдань, їх термінів виконання, що є необхідним чинником розвитку самоврядування студента-бакалавра правника. Підвищенню ефективності процесу формування професійної компетентності майбутніх юристів може сприяти підвищенню рівня самостійності і пізнавальної активності студентів за допомогою використання практико-орієнтованих форм і методів навчальної роботи, комплексу інтерактивних мультимедійних навчальних матеріалів.

Ефективним допоміжним засобом підвищення рівня самостійності й пізнавальної активності майбутніх юристів в умовах дистанційного навчання можуть виступати інтерактивні мультимедійні навчальні матеріали різних за викладом матеріалу типів: демонстраційних, тренажерних, довідково-інформаційних, контролюючих, імітаційних моделюючих тощо [20, с. 120].

У своїй роботі В. Пунтус зазначає на такий зміст основоположних компетентностей правника: методологічна, здатність ефективно планувати час, вміння визначати ефективні методи виконання завдань, самостійність при вирішенні проблем, здатність приймати відповідальні рішення в різноманітних ситуаціях, інформаційно-технологічна компетентність, навички роботи з інформацією (вміння вести пошук, знаходити, аналізувати, оцінювати інформацію з різних джерел для ефективного виконання професійних завдань, професійного та особистісного розвитку); елементарні навички роботи з комп’ютером; використання інформаційно-комунікаційних технологій; іншомовна компетентність: знання іноземної мови; комунікативна компетентність: ефективна письмова і усна комунікація рідною мовою [18, с. 116].

Більш конкретизовано (в межах проекту “Tuning”) набір інструментальних компетентностей включає в себе: здатність до аналізу і синтезу; здатність до організації і планування;

базові загальні знання; базові знання з професії; письмові та усні комунікаційні вміння рідною мовою; знання другої мови; елементарні комп'ютерні вміння; вміння управляти інформацією (здатність знаходити й аналізувати інформацію з різних джерел); здатність розв'язувати проблеми; здатність приймати рішення [18]. Випускник-бакалавр повинен володіти наступними компетентностями: універсальними: загальнонауковими; інструментальними; здатністю до письмової та усної комунікації державною мовою і необхідне знання другої мови; готовністю до організаційно-управлінської роботи з малими колективами; готовністю працювати з інформацією з різних джерел; соціально-особистісними і загальнокультурними компетенціями; професійними [13, с. 11].

Дослідження Ю. Постілякової наочно демонструють підвищені вимоги до професійної діяльності педагога: особистісним (впевненість у своїх здібностях, самоповага, комунікативні навички та ін.); когнітивним (організація своїх внутрішніх ресурсів та управління ними); соціально-орієнтованим (одержання підтримки в стресових ситуаціях тощо); інструментальним (здатність розпізнавати ситуації, пов'язані з ризиком для здоров'я тощо) [17, с. 37].

Таким чином, ми пропонуємо виділити саме такі інструментальні компетентності, яким має володіти майбутній бакалавр права: здатність до аналізу і синтезу, письмові та усні комунікаційні вміння рідною мовою, здатність знаходити й аналізувати інформацію з різних джерел, здатність розв'язувати проблеми, здатність до самостійного прийняття рішень та критичного мислення.

Формування такої компетентності як здатність знаходити й аналізувати інформацію з різних джерел є, наразі, пріоритетом для ЗВО, що, зокрема, готують юристів, котрим необхідно буде в своїй праці мати справу з надзвичайно великими об'ємами інформації, законодавчими базами та судовими реєстрами.

Кожен фахівець-юрист повинен уміти працювати з нормативно-правовою базою, речовими доказами, архівними документами, вміти їх аналізувати, співставляти, знати на якому етапі (під час проведення слідства, під час судового процесу тощо) застосувати. Інформація супроводжує юриста упродовж усієї його професійної діяльності. Окрім письмових джерел, що несуть інформацію, юрист повинен вміти працювати з електронними носіями, зокрема добре володіти роботою в системі "Ліга-Закон" та "I-Plex", уміти складати фоторобот та проводити експертизу "Дактилоскопію", знати як робити в базі даних та вміти їх створювати тощо. Така компетентність у майбутніх юристів формуватиметься в процесі використання вищезазначених інструментів для вирішення завдання в процесі освітнього процесу, технології "занурення" у професійну діяльність, упровадження контекстного навчання.

Таким чином, ми приходимо до переконання в тому, що володіння інструментальними компетентностями для майбутніх юристів стане гарантією успіху в житті людини. Інструментальні компетентності ідентифікуються з пізнавальними, комунікативними, методологічними та технологічними вміннями студентів, що сприяє формуванню високопрофесійного фахівця в галузі права.

Поєднання дистанційного підходу навчання із традиційним, інтеграція навчальних платформ у освітній процес бакалаврів права сприятиме формуванню основоположної ознаки компетентності, зокрема, адаптації до роботи із інформаційно-комунікаційними технологіями та самостійним вирішення поставлених питань чітко в межах кінцевих термінів. Успішне їх формування необхідно забезпечити необхідними педагогічними умовами та методикою, створити ефективну модель та конкретизувати критерії та показники їх формування, що і є основним завданням для подальших наукових розвідок.

Як свідчать результати проведеного дослідження, формування професійної компетентності майбутніх юристів у ЗВО буде більш ефективним за таких педагогічних умов: створення інтегрованого інформаційно-освітнього середовища шляхом поєднання традиційних і дистанційних форм і методів навчання, активного використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій як технологічної основи процесу дистанційного навчання.

Список використаних джерел

1. Г.Г. Швачич, В.В. Толстой, Л.М. Петречук, Ю.С. Іващенко, О.А. Гуляєва, О.В. Соболенко Сучасні інформаційно-комунікаційні технології: Навчальний посібник. Дніпро : НМетАУ, 2017. 230 с.
2. Н.Н.Лисовенко, И.С. Белова, В.В. Викторов. Інформаційно-програмна підтримка адаптивної онлайн-освіти. Монографія. під ред. Л.Н. Савчук Дніпропетровськ : “Герда”, 2014. 78 с.
3. ДСВО МОНУ. Галузевий стандарт вищої освіти України. Освітньо-професійна програма бакалавра галузі знань 08 – право спеціальності 081 – право. – Вид. офіц. тимчас. Рівне, 2015. 38 с.
4. Зимняя И. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34-42.
5. Кузьмина Н. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва, 1990. 327 с.
6. Настройка образовательных структур в Европе [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.let.rug.nl/TuningProject/index.htm>.
7. Постылякова Ю. Ресурсы совладания со стрессом в разных видах профессиональной деятельности // Психологический журнал. 2005. Том 26, № 6. С. 35-43
8. Пунтус Е. К проблеме формирования инструментальных компетенций у студентов в условиях аграрного колледжа // Журнал “Инновации в образовании”. 2010, № 12. С. 110-126.
9. Пунтус Е. Формирование инструментальных компетенций в учебно-проектной деятельности студентов аграрного колледжа при изучении иностранного языка // Вестник Брянского государственного университета. Вып. № 1. 2011. С. 301-310.
10. Субетто А. Онтология и эпистемология компетентного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. СПб. Москва, 2006. 72 с.
11. Про вищу освіту [Електронний ресурс]: Закон України [прийнято Верхов. Радою 1 червня 2014 р. № 1556-VII]. – 2011 р. – № 3166-VI]. Режим доступа: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
12. Competencies for a Successful Life and Well-functioning Society / D.S. Rychen, L.H. Salganik. Toronto : Hogrefe & Huber, 2003. 224 p.
13. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] // Эйдос. – 2002. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
14. Weinert F.E. Definition and Selection of Competencies: Concepts of Competence / F.E. Weinert; Max Planck Institute for Psychological Research. Munich, 1999. 36 p.
15. Шматко Н.А. Компетенции инженерных кадров: опыт сравнительного исследования в России и странах ЕС // Форсайт. Москва, 2012. Т. 6, № 4. С. 32-47.
16. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні від 20.12.2000 р. [Електронний ресурс]. Режим доступа: <http://khntusg.com.ua/files/2014/conc.pdf>.
17. Holmberg B. The Evolution, Principles and Practices of Distance Education, Vol. II / B. Holmberg. Oldenburgh : B/S-Verlag der Carl von Ossietzky Universitat. 2005. 173 p.
18. Жевакіна Н.В. Педагогічні умови організації дистанційного навчання студентів гуманітарних спеціальностей у педагогічному університеті: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Луганськ, 2009. 14 с.
19. Пальшкова І.О. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи: практико-орієнтований підхід: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д. Ушинського. Одеса, 2009. 44 с.

20. Максименко Н.В., С.П. Махота Мультимедійне супроводження викладання географії у школі // Проблеми безперервної географічної освіти і картографії. 2010. Вип. 12. С. 118-122.

The article covers the pedagogical conditions of formation of professional competence of future bachelors of law in the conditions of information and educational environment of higher education institution. The peculiarities of the competence approach to the modern higher legal education are analyzed, the classifications of instrumental competences that exist in modern pedagogical science are characterized, the ones that should be formed in future lawyers during training are distinguished, namely: ability to analyze and synthesize, written and oral skills language, the ability to independently find and analyze information from various sources, in particular, using information and communication technologies.

The analysis and consideration of this problem is relevant, since the independence of Ukraine, when it came to the question of building its own and independent state, using only its own resources and its own specialists to create an effective legal system. However, an urgent issue is not only the analysis of problems, but most importantly, the definition of ways of solving them, not limited to theory, but using those approaches that can be applied in practice during the training of lawyers and after its completion.

The quality of legal education is the key to the existence and development of the rule of law. In our opinion, one of the leading areas of modernization of legal education in Ukraine is the introduction of a competent approach to teaching legal disciplines.

Key words: legal education, professional training of lawyers, education of lawyers, professional education of jurists, issues of legal education in Ukraine, professional education of future lawyers, practical aspect of education of lawyers, lawyer's motivation, information and communication technologies.

УДК 378.015.31: 613

DOI: 10.32626/2309-9763.2019-27.115-120

Олена Согоконь
Olena Sohokon

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

FORMATION OF HEALTH-SAVING COMPETENCE OF STUDENTS OF MODERN EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

У статті описані та обґрунтовані потреби щодо формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців. Розроблена класифікація здоров'язбережувальних технологій, запропонована модель формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців та шляхів їх упровадження у заклади вищої освіти України, а також застосування Концепції формування інноваційного здоров'язбережувального освітнього простору та пропаганда здорового способу життя шляхом маркетингових заходів і прийомів.

Ключові слова: здоров'язбережувальна компетентність, фізкультурно-оздоровчі технології, студент сучасного закладу вищої освіти, медико-профілактичні технології, розумова та фізична працездатність.

Упровадження здоров'язбережувальних технологій пов'язане з використанням фізкультурно-оздоровчих та медико-профілактичних технологій, сутність яких полягає в комплексній оцінці умов виховання і навчання, які дозволять зберегти здоров'я студентської молоді, сформуванню більш високого рівня культури здоров'я, навичок здорового способу життя, здійснювати моніторинг показників індивідуального розвитку, прогнозувати можливі зміни здоров'я і проводити відповідні психолого-педагогічні, корегувальні, реабілітаційні заходи з

метою забезпечення успішності навчальної діяльності та поліпшення якості життя суб'єктів освітнього середовища. Таким чином, актуальність проблеми визначається гострою необхідністю розробки і впровадження в освітній простір сучасного вузу новітніх здоров'язбережувальних технологій, які сприяють розвитку і вдосконаленню основних фізичних якостей, формуванню основних рухових навичок, зміцненню здоров'я, а з іншого – забезпечать оптимальні умови роботи функціональних систем організму, задіяних в підтримці високого рівня розумової і фізичної працездатності студента.

Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти в Україні та Міжгалузевої програми “Здоров'я нації” значна увага приділяється формуванню здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців, орієнтації молоді на здоровий спосіб життя, систематичні заняття фізичними вправами та культуру дозвілля. На вдосконалення системи освіти наголошує державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), “Фізичне виховання – здоров'я нації”, закони України “Про освіту”, “Про фізичну культуру і спорт”, “Концепція виховання особистості в умовах розвитку української державності”, Основами законодавства України про охорону здоров'я тощо. За останні 2015-2019 роки в Україні були розроблені та прийняті такі нормативно-правові документи: накази Міністерства освіти і науки України № 560 від 30.06.2015 р. (Щодо підвищення рівня навчально-виховної роботи з фізичного виховання в навчальних закладах); “Здоров'я нації”, “Здоров'я 2020: український вимір” проект постанови Кабінету Міністрів України “Про затвердження порядку проведення щорічного оцінювання фізичної підготовленості населення України”.

Питання здоров'язбережувальних компетентностей окреслили у своїх працях О. Бутакова, Є. Пужаєва, М. Смирнов, Ш. Соколов, І. Чупаха та ін.; сутнісні характеристики культури здоров'язбереження розглядали М. Дутчак, М. Безрук, М. Гончаренко, В. Єфімова, В. Зайцев, С. Крамський, С. Лупаренко, А. Севрук. Обґрунтуванню технологій фізичного виховання і навчання засобам збереження здоров'я присвячені праці Г. Апанасенко, В. Бальсевич, І. Богорад, М. Виленського, В. Воскобойнікова, Л. Лубишева, В. Столярова, Ж. Холодова.

Особливості виховання культури здоров'я дітей та молоді вивчають Н. Бібік, Т. Бойченко, О. Ващенко, Л. Волкова, О. Дубогай, Н. Коваль, О. Киричук, Н. Коцур, В. Оржиховська, О. Савченко, С. Страшко, А. Царенко. Наукові основи формування здоров'язберігальної та валеологічної компетентності студентів представлені в працях В. Бабич, В. Бобрицької, Д. Вороніна, С. Присяжнюка. Проте вищезазначені дослідження не висчерпують усіх питань щодо проблеми здоров'язбереження студентської молоді та формування здоров'язбережувальної компетентності студентів.

Мета статті фокусується на виявленні та обґрунтуванні потреби в формуванні здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців. Таке дослідження передбачає визначення класифікації здоров'язбережувальних технологій, розробку моделі формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців та шляхів їх впровадження у заклади вищої освіти України, а також пропаганда здорового способу життя шляхом маркетингових заходів та прийомів.

В Україні поступово упорядковується підхід до індивідуального здоров'язбереження через прийнятність у соціумі здорового способу життя. Здоровий спосіб життя включає всі складові життєдіяльності людини, що формують її фізичне, моральне, духовне, психічне здоров'я особистості. Система освіти повинна перейти від надання інформації, конкретних фактів, до формування в процесі навчання і розвитку навичок здорового способу життя [1, с. 116]. Стратегія і тактика збереження здоров'я, популяризація здорового способу життя в освіті набула нового сенсу з розвитком уявлень щодо використання оздоровчих технологій. Здоров'язбережувальна компетентність студентів сучасного закладу освіти полягає у вмінні використовувати знання про здоров'язбережувальні технології, основи здорового способу життя, використання оздоровчих чинників навколишнього середовища для зміцнення здоров'я

людини, загартування організму, знання основних гігієнічних норм, вимог, рекомендацій, що забезпечують профілактику захворювань.

Проблема виховання здоров'язбережувальної компетентності як світоглядна орієнтація молодого покоління в освітньому просторі набуває особливої значимості, це пояснюється постійним погіршенням стану здоров'я, зумовленими несприятливими соціально-економічними умовами, складною екологічною ситуацією, низьким рівнем культури, інтенсифікацією навчального процесу, спрямованого тільки на інтелектуальний розвиток особистості, не приділяючи достатньої уваги фізичному розвитку, що призводить до неосвіченості з питань власного здоров'язбереження [2; 4; 7]. Основним завданням закладів вищої освіти є збереження і розвиток інтелектуального і фізичного потенціалу нації, що досягається за рахунок фізичної активності. Відповідно завданням здоров'язбережувальних технологій передбачено створення умов для покращення стану здоров'я, формування мотиваційно-ціннісних установок для повної реалізації свого фізичного, психічного, духовного потенціалу, засвоєння знань про сутність здоров'я і здорового способу життя, розвиток умінь та навичок щодо самостійної оцінки свого здоров'я, виховання відповідальності за вибраний стиль поведінки щодо власного здоров'я. Вирішення цих завдань слугуватиме формуванню відповідних компетентностей у студентів та виникненню дій, спрямованих на ведення здорового способу життя [5].

Формування здоров'язбережувальної компетентності – це багатофункціональна система; багатоаспектність медичних та гігієнічних засобів; сукупність форм, засобів і методів, які спрямовані на досягнення оптимальних результатів, спрямованих на збереження здоров'я. Було розроблено основні положення сформованості здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців:

1. Забезпечення високого рівня здоров'я студентів і виховання здоров'язбережувальної культури як сукупності свідомого ставлення студентів до здоров'я і життя людини.

2. Формування здоров'язбережувальної компетентності, що дозволить студенту самостійно і ефективно вирішувати завдання здорового способу життя, безпечності поведінки, завдання, які пов'язані з наданням елементарної долікарської, психологічної і кваліфікаційної допомоги.

3. Сприяння становленню культури здоров'я, вироблення стійких мотивів і навичок поведінки.

Педагог, прагнучи виховувати у майбутнього вчителя здоров'язбережувальну життєву позицію не повинен обмежуватись функцією інформатора, він повинен стати організатором здоров'язбережувальної діяльності студентів, яка сприяє виробленню здоров'язбережувальних поглядів, мислення та свідомості, що необхідне для створення здоров'язбережувального середовища у закладах вищої освіти. Робота з фізичного виховання студентів повинна спрямовуватися на показники здоров'я, рівень фізичної підготовки, дані індивідуальних психолого-педагогічних особливостей студентів. Достатньо повні дані для комплексної оцінки фізичного стану студента можуть бути отримані під час обліку і аналізу антропометричних даних, показників фізичної підготовки і працездатності. Уся робота з фізичного виховання повинна будуватися з урахуванням їх фізичної підготовки і відхилень, які мають у стані здоров'я. З цією метою на кожного студента складається індивідуальна карта здоров'я.

Найбільш ефективними здоров'язбережувальними технологіями фізичного виховання є ті, що використовують методичні принципи: поступовості і безперервності фізичного навантаження, цілеспрямованості засобів оздоровчого тренування, ритмічності застосування засобів різної спрямованості, збільшення рухової активності та систематичним виконанням спеціальних комплексів фізичних вправ. Результати вивчення динаміки основних показників стану здоров'я і розвитку організму студентів (моніторинг) показали, що у значної частини молодих людей спостерігаються різні відхилення у стані здоров'я і навіть у фізичному розвитку. Отже, на разі стало необхідним вивчення сучасних методик із зміцнення та збереження здоров'я молоді. Вважаємо, що здоров'язберігальний супровід навчально-виховного процесу повинен

включати такі компоненти: тісний взаємозв'язок валеологічної освіти і фізичного виховання, раціонального харчування, психологічної та соціальної допомоги. Діяльність закладів освіти зі збереження та зміцнення здоров'я студентської молоді лише тоді вважається повноцінною та ефективною, де професійно та ефективно в єдиній системі реалізуються здоров'язбережувальні технології. Здоров'язбережувальні навчальні технології – системно організована сукупність програм, прийомів, методів організації освітнього процесу, спрямовані на зміцнення і збереження здоров'я молоді; якісна характеристика педагогічних технологій за критеріями їх дії на здоров'я студентів і викладачів [5]. Пропонуємо у закладах вищої освіти запровадити такі здоров'язбережувальні технології: фізкультурно-оздоровчі (сучасні фітнес-програми, національні ігри, загартування організму та масаж), медико-гігієнічні (здорове харчування, профілактичні щеплення, вітамінізація), здоров'язбережувальні освітні технології (інноваційні технології організації освітнього процесу, технології організації пізнавальної діяльності студентів, технології виховної роботи). Структурними компонентами здоров'язбережувальної компетентності є:

- змістовий – наявність у студентів системи знань і уявлень про здоров'язбереження, здоровий спосіб життя;
- мотиваційно-ціннісний – ставлення до здоров'я, вплив на життєві плани і професійну орієнтацію;
- операційно-діяльнісний – ступінь включення студента в цілісну систему здорового способу життя та в систему здоров'я збереження;
- емоційно-вольовий – психічна сфера життєдіяльності студента.

Особливо широкого спектру займають оздоровчі технології: фізіотерапія, загартування, гімнастика, масаж, фітотерапія, музична терапія, тому вважаємо за необхідне приділити увагу саме цим аспектам. Проте варто акцентувати увагу на необхідності відповідності здоров'язбережувальних технологій критеріям технологізації освіти: системність, алгоритмічність, діагностичність, прогнозованість тощо. Вивчення теоретичних джерел, власні наукові розвідки засвідчують, що доцільно класифікувати здоров'язбережувальні технології на основі того, хто є їх провідними суб'єктами. За суб'єктністю технології доцільно виділити: здоров'язбережувальні навчальні технології (реалізують викладачі у навчальному процесі); медичні (реалізують медичні працівники, психологи й соціальні педагоги); фізкультурно-оздоровчі (реалізуються переважно викладачами та фахівцями з фізичної культури під час занять фізичного виховання та в позанавчальній діяльності); комплексні (суб'єктами є викладачі, батьки, психологи та інші фахівці зі здоров'язбереження). До комплексних технологій можна віднести арттерапію, яку успішно використовують учителі школи, психологи й соціальні педагоги.

На основі аналізу психолого-педагогічних, філософських джерел, сучасної літератури з теорії і методики фізичного виховання запропоновано визначення поняття “формування здоров'язбережувальних технологій” – це закономірні зміни оздоровчих технологій на понятійному, структурному та функціональному рівнях, що забезпечують їх наступність та призведуть до виникнення якісно нового феномена – багатофункціональної педагогічної системи, у якій відбуватиметься зміцнення фізичного, психічного, інтелектуального, морального, емоційного здоров'я особистості та її успішна самореалізація. Особливістю сучасних здоров'язбережувальних технологій є багатофункціональний характер: сприяють зміцненню фізичного, психічного, інтелектуального, духовного здоров'я молодого покоління та самореалізації особистості.

На основі досліджень виокремлено такі головні підходи до визначення здоров'язбережувальних технологій:

- створення сприятливого для здоров'я освітнього середовища;
- забезпечення навчання з урахуванням індивідуальних, вікових і психофізіологічних особливостей студентів;

- оптимальне поєднання традиційних технологій навчання з принципами, методами і прийомами, спрямованими на збереження і підтримку здоров'я студентської молоді;
- технології навчання здоров'я, здорового способу життя, формування здорової нації;
- навчально-методичний комплекс оздоровчо-фізкультурних і лікувально-профілактичних заходів.

У процесі формування здоров'язбережувальної компетентності у процесі підготовки майбутніх фахівців виокремимо такі підходи:

- особистісний підхід передбачає використання комплексу принципів, методів, засобів, що розвивають здібності, формують індивідуальні якості і цінності студента. Адекватно сформований комплекс цих цінностей, поруч із реалізованими індивідуальними здібностями, задатками і потребами особистості в самореалізації і саморозвитку, є базою для гармонізації інтересів студентської молоді і суспільства;
- компетентнісний підхід ставить на перше місце не проінформованість студента, а вміння розв'язувати проблеми, що виникають у пізнавальній, технологічній і психічній діяльності, у сферах етичних, соціальних, правових, професійних, особистих взаємовідносин.

Інтегративність під час формування компетентності збереження здоров'я у майбутніх фахівців відображається у змісті та структурі професійної освіти та освіти з безпеки діяльності, що дозволяє сформувати у студентів цілісний світогляд. Така освіта реалізує тенденцію інтеграції, об'єднуючи природничонаукові знання, знання з валеології, фізичного виховання, основ здоров'я, біохімії та біомеханіки; формує ціннісне ставлення до власного здоров'я, основ здорового способу життя і культуру поведінки у розвитку професійної особистості студента.

Під час проведення теоретичних занять зі студентами, пропонуємо використовувати такі форми роботи: обговорення актуальних проблем у галузі фізичної культури і спорту, здорового способу життя, ознайомлення зі спеціальною та науково-популярною літературою, проведення дискусій, бесід, лекцій. Окремим етапом у розробці здоров'язбережувальних програм має бути створення інформаційних продуктів: комп'ютерного програмного забезпечення, відео та мультимедійного супроводу занять, інформаційних кейсів тощо. Отже, робота повинна бути спрямована таким чином, щоб студенти усвідомили основні положення теорії і методики фізичної культури, як частини загальної культури, виявили основні критерії здорового способу життя, сформували переконання, а також під керівництвом досвідчених викладачів виробили поведінку оздоровчої спрямованості в повсякденному житті.

Розроблено та забезпечено функціонування Полтавського молодіжного проекту “Молодь за здоров'я”, запропоновано унікальний щорічний проект, спрямований на популяризацію фізичної культури “Ярмарок спорту”, спортивні проекти в рамках тижня факультету фізичного виховання “Тиждень доступного спорту”, “Фітнес-марафон”; проведення тренінгів “Хочеш бути здоровим – будь ним”, орієнтованих на формування життєвих навичок збереження та зміцнення здоров'я; тест-самооцінка “Картина мого здоров'я”; маркетингові заходи “Раціональне харчування”, “Здоровий сон”, “Свято врожаю”; надається педагогічна підтримка організації оздоровчо-освітнього процесу у закладах вищої освіти Полтавщини.

Відтак, урахувавши суперечності між потребою реалізації здоров'язбережувальних технологій та недостатнім рівнем пошуку нових підходів до організації навчально-виховного процесу у закладах вищої освіти, – обумовлена своєчасність та доцільність досліджуваної проблеми. Сьогодні важливим і перспективним є завдання збереження, зміцнення здоров'я студентів за допомогою організації і здійснення особистісно орієнтованого педагогічного процесу з урахуванням основних валеологічних принципів, а також виховання відповідального ставлення до власного здоров'я як до найвищої індивідуальної та суспільної цінності.

Зважаючи на тривожні тенденції до погіршення стану здоров'я молодого покоління у ХХІ ст., набувають актуальності проблеми впровадження інноваційних технологій, які б сприяли фізичному й психічному розвитку молоді. Основними напрямками реалізації ідей позитивного досвіду розвитку здоров'язбережувальних технологій є: орієнтація викладачів

на формування здоров'язберезувальної компетентності майбутніх фахівців, здійснення взаємозв'язку розумового, фізичного та морального виховання в навчально-виховному процесі у закладах вищої освіти; проведення наукових досліджень щодо використання здоров'язберезувальних технологій і впровадження інноваційного досвіду роботи вищих європейських закладів освіти.

Список використаних джерел

1. Воскобойнікова Г.Л. Валеологічні аспекти соціального партнерства освітніх і медичних закладів у здоров'язберігаючій діяльності сучасного педагога. Вип. 24(34). Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. С. 115-117.
2. Дубогай О.Д. Фізичне виховання і здоров'я: навчальний посібник. Київ : УБС, НБУ, 2012. 270 с.
3. Дутчак М. Перспективи формування та реалізації національної стратегії з оздоровчої рухової активності в Україні: мат. ІХ Всеукр.наук.конф. з міжнар. участю. Львів. : ЛДУФК, 2014. С. 9-16.
4. Панасенко Т.В. Формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх учителів початкової школи у вищих навчальних закладах І-ІІ р.а. Молодий вчений. Львів, 2016. №9. С. 11-17.
5. Присяжнюк С.І. Використання здоров'язберезувальних технологій у фізичному вихованні студентів спеціального медичного відділення. Теорія та практика: монографія. Київ : ЦП "КОМПРИНТ", 2012. 464 с.
6. Присяжнюк С.І. Оздоровча фізична культура студентів вищих навчальних закладів ІТ-технологій: підручник. Київ : НУБіП України, 2016. 508 с.
7. Раевський Р.Т. Здоровье, здоровый и оздоровительный образ жизни студентов. Одесса : Наука и техника, 2008. 556 с.

The article examines the health-saving competence of students of a modern educational institution. Student youth of higher educational institutions should be able to use knowledge about health-saving technologies, the foundations of a healthy lifestyle, to have the skills and abilities of health-improving factors of the environment to strengthen human health, to temper the organism, to activate the basic hygiene norms, requirements, recommendations, which provide prevention diseases. Introduction of health-saving technologies is connected with the use of physical culture and health and preventive technologies, the essence of which appears in the comprehensive assessment of the conditions of education and training that will save the health of student youth, to form a higher level of health culture, healthy skills lifestyle, monitor the indicators of individual development, predict possible changes in health and conduct appropriate psychological, pedagogical, corrective, rehabilitation measures to ensure the success of educational activities and improving the quality of life of the subjects of the educational environment. Thus, the urgency of the problem is determined by the acute necessity of developing and introducing into the educational space of the modern high school new physical culture and health technologies that promote the development and improvement of basic physical qualities, the formation of basic motor skills, health promotion, and, on the other hand, the provision of optimal conditions for the functioning of functional systems of the organism involved in maintaining a high level of mental and physical ability of the student.

Key words: health-saving competence, physical culture and health-improving technologies, students, medical and preventive technologies, mental and physical robustness.

Світлана Терещенко
Svitlana Tereshchenko

ЗМІСТОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ КРЕАТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ

CONTENTS CHARACTERISTICS OF TEENS' CREATIVITY IN THE CONTEXT OF MODERN METHODOLOGICAL APPROACHES

У статті розкрито феномен креативності, як особистісної якості людини, необхідної їй для творчості. Автор описує особливості школярів підліткового віку, їх прагнення до пізнання мистецтва та надає змістовні характеристики підліткової креативності. Креативність підлітків розглядається як інтегрована властивість, що поєднує асоціативно-образне мислення, творчу уяву, художню спостережливість та дає учню здійснити арт-самовираження засобами мистецтва. Дослідження означеної проблематики будується на основі актуальних методологічних підходів: холістсько-емерджентного, праксіологічного, середовищного, компетентнісного та особистісно-діяльнісного, у процесі розглядання яких автором виведено сутність креативності підлітків та розкрито її зміст.

Ключові слова: креативність підлітка, інтегровані уроки музики, холістсько-емерджентний, особистісно-діяльнісний, праксіологічний, компетентнісний, середовищний підходи.

Реформування сучасної загальної освіти в Україні передбачає спрямування вектора педагогічної діяльності на розвиток креативної особистості. Реалізація Концепції “Нова українська школа” [8] спрямовується на динамічні зміни в освіті сьогодення, засновані на креативній основі, що надасть школярам можливості думати й діяти на випередження, мати здібність мислити за межами звичайних рамок, стати повноцінними учасниками креативного класу, мати можливість застосувати свої знання та компетентності в подальшому житті. Протиріччя між соціальним замовленням суспільства на творчу особистість і недостатньою розробленістю практичних додатків розвитку обдарованості, що виникло останнім часом, стимулює зростання інтересу до проблеми розвитку креативності школярів-підлітків у процесі мистецького навчання. Як в історії нашої країни, так і в усьому світі вчених цікавить розвиток теорії і практики виховання підростаючого покоління засобами мистецтва.

Питання розвитку творчої особистості через формування креативних якостей відображено в роботах філософів (Е. Ільєнков, О. Лук та ін.) і психологів (Д. Богоявленська, В. Дружинін, Я. Пономарьов та ін.). Вчені (Н. Вишнякова, Г. Меднікова, Н. Яременко та ін.) розглядають феномен креативності в контексті вивчення творчості, порівнюючи їх спільні та відмінні риси. Педагогічний аспект проблеми формування творчої особистості учнів засобами музичного мистецтва в системі навчально-виховного процесу ґрунтується на аналізі досліджень К. Завалко, Л. Паньків, О. Лобової, Л. Масол, Г. Падалки, Н. Сегеди, О. Щолокової та інших українських вчених. Розвивальний вплив музики на формування творчої особистості підлітків розглянуто в науковому доробку В. Бриліної, А. Виногородського, Л. Червонської, М. Шопіної та інших дослідників.

Метою статті постає розкриття особливостей школярів підліткового віку з позиції розвитку їх креативності засобами мистецтва та визначення сутності креативності підлітків у вимірах сучасних методологічних підходів.

У творчому процесі, який хоч і тлумачиться науковцями по-різному, головним все-таки залишається принцип діяльності із застосуванням певного набору властивостей: здібностей, мотивів, уяви, інтуїції, розумової активності, потреби у самовираженні та розширенні своїх

творчих можливостей, завдяки яким формується новий, оригінальний та неповторний продукт творчої діяльності. Ми використовуємо поняття “креативність” щодо особистості творчої, неповторної, здатної до оригінальності й нестандартності в розв’язанні поставлених завдань. Але для реалізації творчих здібностей необхідний поштовх, який би активізував роботу мислення для створення нових уявних образів. Таким поштовхом і стає креативність як загальна особистісна здатність до творчості та індивідуального самовираження.

На нашу думку, найбільш синдетивним для розвитку творчої особистості, що завжди характеризується високим рівнем креативності, є підлітковий вік. Фізіологічні зміни в організмі підлітка є природною передумовою для породження психологічних новоутворень, потенційно типовим орієнтиром досягнень, можливих на цьому етапі життя [3; 11]. Основні новоутворення особистості підлітків пов’язані зі зміною провідного типу діяльності та стосунків. Рушійною силою в цей період є розв’язання внутрішніх протиріч, що виникають у зв’язку з активною взаємодією підлітка із соціальним середовищем.

Д. Фельдштейн окреслює у своїх дослідженнях підлітковий вік як “особливу фазу психічного розвитку, етап переходу від дитинства до дорослості, з притаманними їй особливостями психічного розвитку та сензитивним для цього віку типом провідної діяльності – суспільно корисної” [15, с. 3-9]. Спираючись на працю згаданого автора, вважаємо за можливе припустити, що вплив художньої діяльності учнів у процесі мистецького навчання на розвиток психічних процесів особистості підлітка необхідно розглядати як вплив одного з видів багатопланової суспільно корисної діяльності школярів окресленої вікової категорії.

Проблема розвитку особистості учнів-підлітків засобами мистецтва в освітній практиці має визначальний характер, адже саме в цей період відбувається активний розвиток психічних функцій, необхідних для творчості, зокрема творчої уяви, асоціативно-образного мислення, художньої спостережливості, активізується прагнення до самовираження, що стає важливою стадією для наступного розвитку особистості, її самовираження, що сприяє адаптації в дорослому суспільстві.

Означені категорії у нашому дослідженні стали основою структурних компонентів креативності підлітків. На основі цього креативність підлітків визначено як особистісну здатність, що інтегрує асоціативно-образне мислення, творчу уяву, художню спостережливості, які в комплексі “індексують” творчу поведінку учнів та забезпечують продуктивність, новизну, неповторність і оригінальність їх самовираження засобами мистецтва. Структурні компоненти креативності мають інтеграційну природу взаємопроникнення та є визначальними в формуванні особистості учня-підлітка засобами мистецької діяльності на інтегрованих уроках музики.

Пошук методологічних орієнтирів наукового дослідження феномену креативності дає змогу обрати із розмаїтого переліку класифікацій за пізнавальними моделями найбільш продуктивні, на нашу думку, підходи. За основу методологічних підходів нашого дослідження обрано холістсько-емерджентний, особистісно-діяльнісний, практиологічний, компетентнісний та середовищний підходи, за допомогою яких навчально-творча діяльність на інтегрованих уроках музики буде мати ефективний результат. Тож розглянемо феномен креативності та його сутність у вимірах означених методологічних підходів.

Холістсько-емерджентний підхід є авторським концептом Н. Сегеди, яка визначає його як сукупність теоретико-методологічних положень і організаційно-андрагогічних заходів, спрямованих на створення умов із вивчення, визначення й трансляції творчо-еволюційної цілісності особистості людини [12, 13]. Холістсько-емерджентний підхід є дослідницьким настановленням, за яким розуміння та оцінка феноменологіки розвитку особистості в процесі долучення її до мистецької діяльності відбувається у контексті логічного втілення ідеї реінтеграції як безперервного оновлення цілісності на нових підставах, як формувально-процесуальної системи, в якій відбувається поява творчих новоутворень несумативної природи [13, с. 245].

У контексті нашого дослідження феномен креативності особистості підлітків з позиції холистсько-емерджентного підходу визначаємо як процес вивчення творчо-еволюційної цілісності феномену креативності та його педагогічної конотації в контексті креативної компетентності, формування якої зумовлює розробку відповідної методики та її реалізацію на інтегрованих уроках музики в закладах загальної середньої освіти.

Основи особистісно-діяльнісного підходу були закладені у психологічних працях Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Леонтьєва та інших, де особистість вивчалася як суб'єкт діяльності, яка формується в діяльності й у спілкуванні з іншими людьми. Розгляд наукових позицій дозволив виокремити визначення креативності у контексті цього підходу. Так, П. Чернецов, вивчаючи креативність, розкриває її як одну з властивостей особливого типу людей, творчих особистостей [16, с. 88-93]. За Д. Богоявленською, креативність є особистісною здатністю до здійснення дуже високого рівня пізнавальної (інтелектуальної) активності, коли особистість починає виходити за межі поля рішень, заданого окремою проблемною ситуацією; при цьому така здатність знаходиться у особистісній цілісності [2].

Л. Яременко вивчає креативність як характеристику творчості в її дієвому вираженні, здатність особистості до нестандартного мислення, творчої дії, до створення нового, оригінального [17, с. 117-123]. Л. Єрмолаєва-Томіна обґрунтовує креативність як природну функцію мозку, що виявляється й реалізується в діяльності залежно від наявності спеціальних здібностей до тієї чи тієї конкретної діяльності. Як зауважує дослідниця, креативність базується на особливих творчих здібностях людини, яка має задатки, що виявляються у будь-яких видах діяльності [5].

Слід зазначити, що активно реалізовується особистісно-діяльнісний підхід саме в мистецькому навчанні, адже мета діяльності школяра на уроці музики є системно утворювальним чинником творчої активності, у якій мистецька дія є її механізмом. Діяльнісні критерії креативності підлітків можна простежити у наступних виявах: проявити креативність можливо лише за умови певної діяльності (на інтегрованих уроках музики такою діяльністю стають спів, музикування, малювання, ліплення тощо); особистісний потенціал школярів-підлітків до самовираження через творчість розкривається через їх активність під час уроку; творча активність забезпечує підліткам можливість діяти творчо у виконанні завдання, проявляти оригінальність і отримувати позитивний результат від творчої діяльності.

Вивчаючи особливості *праксіологічного підходу*, беремо за основу фундаментальне дослідження Н. Сегеди, що полягає в аргументації цього підходу як наявності в структурі особистості індивідуального ресурсу, що зумовлює створення тих феноменів, які визначають можливість акту переживання, живого творчого досвіду в практичній реальності та ціннісного ставлення до власних творчих дій та продуктів мистецької діяльності [13, с. 205].

Представники праксіологічного підходу (Б. Григор'єв, Н. Дем'яненко, А. Еспіанс, Т. Котарбинський, К. Маралова, Н. Сегеда, В. Чумакова та ін.), розкривають значення феномену креативності як показника особистісно-ціннісної творчої діяльності, яка має визначальне значення в процесі розвитку креативної особистості.

Креативність як ціннісна категорія, на думку Л. Яременко, має інноваційну конотацію, адже креативна особистість завжди відкрита новому досвіду та результативна у творчості [17, с. 117-123]. Л. Петришин окреслює креативність як здатність особистості запропонувати або зробити щось нове: нове розв'язання проблеми, новий метод, новий інструмент, новий твір мистецтва, нову технологію, причому продукт творчої діяльності особистості має бути не тільки новим, а й цінним [9, с. 96].

На основі поданих тлумачень креативності, що ґрунтуються на особистісно-ціннісному контексті творчої діяльності, визначаємо важливість праксіологічного підходу у вивченні проблематики креативності підлітків у процесі інтегрованого музичного навчання.

Компетентнісний підхід. Оновлені цілі в процесі реформування освіти України знайшли вихід у компетентісно-зорієнтованому спрямуванні навчання. Компетентність є загальною здатністю, що базується на знаннях, досвіді, здібностях, цінностях, набутих завдяки навчанню.

Вона не зводиться тільки до знань і навичок, а належить до сфери складних умінь і якостей особистості [7].

Цей підхід став методологічною основою модернізації вітчизняної освіти. Його представники (М. Захарійчук, І. Зимня, В. Луговий, Н. Побірченко, О. Пометун, Ю. Присяжнюк, А. Хуторський та ін.) вивчають особливості впровадження компетентнісного підходу в практику навчання та наголошують на винятковому значенні вміння особистості використовувати свої знання в практичній діяльності. Розкриваючи зміст цього підходу в аналізі феномена креативності, наводимо її визначення з позиції наявності в структурі особистості певного набору творчих здібностей та здатності до творчої діяльності.

Так Т. Барішева та Ю. Жигалін трактують креативність, як системне багаторівневе психічне утворення, яке не тільки включає інтелектуальний потенціал, але пов'язується із мотивацією, емоціями, рівнем естетичного розвитку та компетентністю [1, с. 3]. Креативність у контексті компетентності тлумачать як спроможність уявляти та розробляти інноваційні способи розв'язання проблем, здатність знаходити відповіді на запитання або висловлювати нові сенси через застосування, синтез або відтворювання знань [12]. За ствердженням Є. Ільїна [6, с. 35], компетентність знаходиться у вірогідних взаємовідношеннях із креативністю. Чим більше знає людина, тим більш різноманітними підходами вона оволодіває у рішенні нових завдань.

Досліджуючи компетентнісний підхід до вивчення поняття креативності, зауважимо, що нас передусім цікавить освітній бік цієї проблематики та специфіка його в освітньому процесі сучасної школи, а точніше на інтегрованих уроках музики. Нас цікавить поняття “компетентність” з позиції еталону досвіду дій, знань, умінь, навичок, творчості, емоційно-ціннісної діяльності, що є невід'ємними складниками сучасного уроку мистецтва. У нашому дослідженні звертаємо особливу увагу на розвиток в учнів-підлітків креативності як провідної компетентності, необхідної для творчості.

Середовищний підхід застосовано з метою досягнення ефективності розвивального потенціалу інтегрованого викладання музичного мистецтва у практиці сучасних закладів загальної середньої освіти.

Перші тлумачення і характеристики освітнього середовища знаходимо в працях К. Ушинського, П. Лесгафта, Я. Корчака, С. Шацького та інших. Педагогічна теорія і практика сьогодення (К. Приходченко, З. Удич, І. Шендрік, О. Ярошинська та інші) пропонує середовищний підхід як технологію управління через середовище процесами виховання і розвитку особистості суб'єкта навчання. Цей підхід розглядається також як система дій суб'єкта управління, націлених на перетворення середовища у засіб проектування й діагностики результатів навчання і виховання. В педагогічному значенні середовище школи має бути життєвим простором школярів, які більшу частину дня проводять в стінах школи, має впливати на його свідомість, почуття та загальний особистісний розвиток.

Освітнє середовище уроків мистецтва може впливати на учнів таким чином, на інтегрованому уроці музики захоплюємо підлітків творчим процесом, “адаптуємо” знання, уміння, навички до специфіки інтегрованих уроків музики, впливаємо синтезом мистецтв на розвиток їх особистісних креативних якостей і, звичайно, надаємо можливість школяру-підлітку самому бути творцем середовища, яке його оточує на уроці, наслідувати характерні риси зразків музичних, скульптурних, літературних, живописних творів мистецтва, доповнювати арт-простір власними творами мистецтва.

У рамках освітнього середовища З. Удич говорить про невичерпні можливості предметно-просторового оточення учнів у навчальній діяльності. Дослідниця звертається до думки К. Островської, яка наголошує, що предметно-просторове оточення в освітній установі має бути насичене матеріалами, іграми, книгами, що дають учням поживу отримувати інформацію для розвитку [14, с. 130]. Нам цілком імпонує ця думка, адже на інтегрованих уроках музики із метою розвитку креативності школярів-підлітків повинно бути створено евристичне художньо-освітнє середовище, яке окрім надання підліткам можливості мистецького

діалогу, також повинно мати арт-простір, що складається з мистецьких предметів, творчих майстерень, картинних галерей, мистецької бібліотеки тощо. Саме у такому середовищі, на наше глибоке переконання, підліток зможе більш глибоко зрозуміти мову мистецтва, поринути у світ дієвої творчості, навчитися спілкуватися засобами виразності різних видів мистецтва, бути здатним до аналітичної діяльності, образних асоціацій, художньої спостережливості, мати змогу самовиразитися засобами мистецтва, що сприятиме розвитку його креативності.

Актуалізуючи ефективність створення на інтегрованих уроках музики художньо-освітнього середовища для розвитку креативності підлітків, наголошуємо на можливостях креативно-спрямованої української освіти [72], яка на сьогодні виступає у якості складного динамічного процесу впливу педагогічного середовища на розвиток задатків особистості та формування за сприятливих умов особистісно-орієнтованих здатностей школярів.

На основі аналізу наукових тлумачень поняття креативність та його вивчення у вимірах сучасних методологічних підходів була виявлена сутність категорії креативності підлітків. Таким чином:

- *холістсько-емерджентний* підхід обумовлює вивчення творчо-еволюційної цілісності феномена креативності та його педагогічну конотацію – креативну компетентність, формування якої зумовлює розробку відповідної методики та її реалізацію на інтегрованих уроках музики в закладах загальної середньої освіти;
- *особистісно-діяльнісний* передбачає визнання індивідуальності й самоцінності особистості та наявність в особистості школярів-підлітків генетично закладених здібностей до творчості, розвиток їх у процесі активної творчої діяльності на інтегрованих уроках музики;
- *праксіологічний* дозволяє схарактеризувати понятійне поле феномена креативності як передумови особистісно-ціннісної творчої діяльності, що має вирішальне значення для розвитку підлітків та характеризується ціннісним ставленням учнів до власної творчості та таким же ставленням до неї оточуючих, оскільки успішна й особистісно-цінна діяльність відіграє важливу роль у процесі розвитку креативної особистості;
- *компетентнісний* полягає в трансформуванні мистецьких знань, практичного досвіду та ціннісних орієнтацій школярів у художньо-естетичні компетентності, що є органічними складниками життєвих компетентностей; у відображенні інтегрованих результатів навчання в галузі мистецтва (інтереси, ставлення, знання, вміння), у сформованих особистісних якостях;
- *середовищний* дає змогу на інтегрованих уроках музики створити для підлітка оточення, знаходячись у якому він матиме можливість долучитися до взірців мистецтва, мати змогу проаналізувати культурні факти, знайти шляхи вирішення творчих завдань, самовиразитися у творчості, проявити і розвинути власну креативність.

Отже, науковий інтерес до особливостей підліткового віку має у своїй основі розвиток креативності учнів цієї вікової категорії засобами мистецтва, а тому для нас є важливим той факт, що в підлітковому віці найвищі психічні функції та пізнавальні процеси – мислення, увага, уява вже достатньо розвинуті і набувають вагомого значення для їх самовираження та активного розвитку що, на нашу думку, стає основою креативності підлітків.

Вивчення поняття креативності ґрунтується на логіках сучасних методологічних підходів – холістсько-емерджентного, особистісно-діяльнісного, праксіологічного, компетентнісного та середовищного, уможливило створення власного тлумачення поняття креативності та розробку структури креативності підлітків. Педагогічна сутність креативності підлітків полягає в її ціліснооновлюваній якості, що виявляється в умінні школярами цієї вікової категорії використовувати особистісні здатності для розв'язання проблемно-творчих ситуацій; досягати особистісно-ціннісних результатів від власної творчої діяльності; застосовувати на практиці необхідні знання та виражати себе у художній творчості.

Розвиток креативності учнів підліткового віку найбільш активно відбувається у роки шкільного навчання, на уроках художньо-естетичного циклу, тому категорію розвитку виокремлюємо як педагогічну проблему, яку можна розв'язати засобами долучення учнів до мистецького навчання, що стає рушійною силою креативного розвитку їх особистості.

Список використаних джерел

1. Баришева Т.А., Жигалов Ю.А. Психолого-педагогические основы развития креативности: учеб. пособ. Санкт-Петербург : СПГУТД, 2006. 268 с.
2. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: учеб.пособ. Москва : Академия, 2009. 320 с.
3. Винославська О.В. Психологія: навч. посіб. Київ : ІНК ОС, 2005. 433 с.
4. Державні освітні стандарти. URL: <http://mon.gov.ua> (дата звернення: 04.10.2019)
5. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества. учебное пособие для вузов. Москва : Академический Проект, 2003. 304 с.
6. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одарённости. Санкт-Петербург : Питер, 2012. 830 с.
7. Компетентнісний підхід в освіті : теоретичні засади і практика реалізації / Нац. акад. пед. наук України; ред. В.Г. Кремень, В.І. Луговий. Київ : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. 370 с.
8. Концепція Нової української школи. URL: <http://mon.gov.ua> (дата звернення: 27.09.2019)
9. Петришин Л. Й. Теоретико-аналітичний підхід до проблеми креативності як прояву творчого особистісного розвитку // Наук-пед журн. Дрогоб. держ. пед. ун-ту "Молодь і ринок". 2012. №5. С. 94-98.
10. Пономарёв Я.А. Психология творчества / Институт психологи творчества РАН; ред. Д.В. Ушаков. Москва : Издательство Институт психологии РАН, 2006. 624 с.
11. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. Москва, ВЛАДОС, 2011. 384 с.
12. Сегеда Н. А. Феномен креативності : сутність і структура // Науковий вісник. Мелітопольський державний педагогічний університет, Серія: Педагогіка. Мелітополь, 2007. Вип. 8. С. 129-137.
13. Сегеда Н.А. Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: історія, методологія, теорія : монографія / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2012. 273 с.
14. Удич З. Середовищний підхід у впровадженні інклюзивної освіти в середній загальноосвітній школі // Наукові записки. Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. Серія: Педагогіка. Київ, 2017. Вип. 3. С. 126-134.
15. Фельдштейн Д.И. Психологические основы общественно полезной деятельности подростков. Москва : Просвещение, 1982. 224 с.
16. Чернецов П.И. Взаимосвязь интеллекта и креативности подростков // Сибирский педагогический журнал. 2015. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/vzaimosvyaz-intellekta-i-kreativnosti> (дата звернення: 02.10.2019).
17. Яременко Л.А. Креативність як творчість: спільне та відмінне // Вища освіта України. 2010. №4. С. 117-123.

The article reveals the phenomenon of creativity, as a personal quality for creativity. The author describes the physiological, mental characteristics of adolescents, their desire for learning art, gives meaningful characteristics of adolescent creativity, emphasizes that this age is synthetic for the development of creativity. The author's scientific interest in the features of adolescence is based on the development of creativity of students of this age category through art, and therefore the article emphasizes that the important fact is that in adolescence the highest mental functions and cognitive processes – thinking, attention, imagination

are already enough developed and become important for their self-expression and active development, that becomes the basis of adolescent creativity.

Adolescent creativity is seen as an integrated trait that combines associative thinking, creative imagination, artistic observation, and enables the student to exercise art-expression with the means of art. The pedagogical essence of teenagers' creativity has a wholly renewable quality, which is manifested in the ability of students of this age category to use personal abilities to solve problem-creative situations; to achieve personal and value results from creative activity; to put into practice the necessary knowledge and express themselves in artistic creativity.

The study of this problem is based on current methodological approaches: holistic and emergent (auth. N. Sehedá), which determines the study of the creative and evolutionary integrity of the phenomenon of creativity and its pedagogical connotation – the creative competence, the formation of which is conditioned by the provisionalization of it in music lessons in institutions of general secondary education; praxiological, which allows to characterize the conceptual field of the phenomenon of creativity as a prerequisite for personal value creative activities that are crucial for adolescent development and are characterized by the students' value attitude to their creativity and the same attitude to others, as successful and personal-value activities play an important role in the process of creative personality development; environmental gives an opportunity to create music for the teenagers in integrated lessons, where they will be able to join the models of art, to analyze cultural facts, to find ways to solve creative problems, to express and develop their creativity, competency, which transforms the art knowledge, experience and values of students in the artistic and aesthetic competence that are organic components of life; in the reflection of integrated learning outcomes in the field of art (interests, attitudes, knowledge, skills), in the formed personal qualities; personal-activity, which involves the recognition of the personality and self-worth of the personality and the presence in the personality of adolescent pupils genetically laid abilities, the process of creative activity in integrated music lessons.

Key words: teenagers' creativity, integrated music lessons, holistic and emergent, personal-action, praxiological, competence and environmental approaches.

УДК 378.147.31

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–27.127-133

Вікторія Федорчук
Viktoriia Fedorchuk

ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

GAME ACTIVITY AS A MEANS OF ACTIVATING COGNITIVE INTEREST DURING THE STUDY OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUBJECTS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Стаття присвячена актуальній проблемі активізації пізнавального інтересу сучасної студентської молоді, зокрема завдяки організації ігрової діяльності на заняттях психолого-педагогічних дисциплін. Розглядається поняття інтересу, різні підходи до розуміння пізнавального інтересу, який стимулює пізнавальну активність учасників освітнього процесу. Приділяється увага дослідженню проблем розвитку пізнавального інтересу та суттєвого значення ігрової діяльності в освітньому процесі. У публікації запропоновано деякі види ігор, які можуть бути застосовані в освітньому процесі закладу вищої освіти, а саме: ігри-вправи, ігрові дискусії, ігрові ситуації, рольові та ділові навчальні ігри, комп'ютерні ділові ігри тощо. Наведено приклади застосування окремих ігор під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Ключові слова: інтерес, пізнавальний інтерес, активізація, гра, ігрова діяльність, ділова гра, рольова гра.

У контакті з оточуючим світом людина кожного разу знайомиться з новими предметами і сторонами дійсності. Коли щось набуває певної значущості для неї, воно викликає інтерес, своєрідну спрямованість особистості. Інтерес – це сконцентрованість на певному предметі думок, які викликають бажання ближче ознайомитись з ним, глибше в нього проникнути, не випускати з поля зору. Пізнавальний інтерес – важливе особистісне утворення та характеристика навчального процесу. Будучи вираженням загальної спрямованості особистості, пізнавальний інтерес охоплює всі психічні процеси – сприймання, пам'ять, мислення і т.п., стимулює пізнавальну активність суб'єктів учіння, спрямовує розвиток розумової, соціальної сфери особистості. Завдяки пізнавальному інтересу активізуються навчання, діяльність особистості. Багато уваги приділяється дослідженню проблем розвитку пізнавального інтересу та навчальної діяльності школярів, студентів, їх взаємозв'язку. Дослідження та вивчення даної проблеми є необхідним і актуальним у сучасній системі освіти та педагогічній науці.

Аналіз досліджень і публікацій, у яких започатковано вивчення проблеми формування пізнавального інтересу, виявив, що теорія інтересу в психології та педагогіці розглядається в працях цілої низки науковців: Б. Ананьєва, А. Архіпова, Ю. Бабанського, М. Беляєва, Л. Божовича, В. Бондаревського, Н. Гамбурга, А. Льовіна, В. Максимової, С.А. Маркової, В. Мясіщева, С. Рубінштейна, Ф. Савиної, М. Цветкова, Г. Щукіної та ін. Проблема розвитку пізнавальних інтересів досліджували А. Алексюк, О. Біляєва, Є. Голанд, Л. Гордон, К. Делікатний, В. Демиденко, Б. Друзь, Є. Киричук, В. Онищук, Є. Рабунський, О. Савченко, О. Синиця, В. Сухомлинський, І. Унт, В. Шморгун та ін.

Зважаючи на те, що проблема активізації пізнавального інтересу, організації ігрової діяльності в освітньому процесі, традиційно здебільшого стосується дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, вважаємо за необхідне теоретично обґрунтувати значення ігрової діяльності як засобу активізації пізнавального інтересу під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін у закладі вищої освіти, що й стало метою даної публікації.

Інтерес позитивно стимулює всі без винятку психічні процеси і тим самим робить діяльність людини енергійнішою, ефективнішою. Пізнавальний інтерес спонукає особистість активно шукати способи і засоби задоволення своїх потреб, стимулює пізнавальну активність у здобуванні знань, сприяє поглибленню світогляду, викликає прагнення працювати, а отже, є важливою умовою творчого ставлення до праці. Інтерес є необхідним для творчості, він стимулює людину до дослідницької та пізнавальної активності.

Ще класик світової педагогіки К. Ушинський в інтересі вбачав основний внутрішній механізм успішного навчання. Він довів, що зовнішній механізм поневолення не досягає потрібного результату, навчання, позбавлене інтересу і здійснюване тільки силою примусу, вбиває в учнів прагнення до оволодіння знаннями. Водночас, на думку К. Ушинського, не можна все навчання зводити до інтересу – воно потребує і чорнової роботи, значного вольового зусилля.

Інтерес має досить складну психологічну структуру, чим і зумовлюється сила його впливу на розвиток особистості. О. Киричук підкреслює: “Інтерес не є окремим конкретним психічним процесом, якими є наприклад, мислення, сприймання, пам'ять. Інтерес є певною формою зв'язку між потребами особистості і об'єктами, що їх задовольняють. У складному ставленні людини до предметного світу в органічній єдності взаємодіють емоційні, інтелектуальні і вольові процеси. Це і є основою сильного збуджувального впливу інтересу на розвиток різних психічних процесів (пам'яті, уваги, уваги тощо.)” [5, с. 16]. Тому пізнавальний інтерес розглядається як позитивний процес, націлений на формування спрямованості до пізнання об'єкта чи явища, до оволодіння видами діяльності, розширення світогляду і реалізації творчого потенціалу особистості.

Психологічний зміст поняття інтерес викликає розбіжності серед науковців. Так, інтерес розглядається як схильність до чого-небудь [8, с. 224], як властивість особистості, як її спрямованість [10, с. 559], як потреба [7, с. 487]. В. Болотова зазначає, що систематизація

науково-педагогічних знань про освітню мотивацію привела до необхідності вивчення поняття “пізнавальний інтерес” як елемента в структурі мотивації школяра [2].

У контексті нашого дослідження найбільш цікавою є концепція Г. Щукіної, яка вважає, що інтерес – це одночасно: вибіркова спрямованість психічних процесів людини на об'єкти та явища навколишнього світу; тенденція, потяг, потреба особистості займатися саме цією галуззю, цією діяльністю, яка приносить задоволення; потужний збудник активності особистості, під впливом якого всі психічні процеси протікають особливо інтенсивно і напружено, а діяльність стає захоплюючою і продуктивною; нарешті, не індіферентне, а наповнене активними помислами, яскравими емоціями, вольовими прагненнями ставлення до навколишнього світу, до його об'єктів, явищ, процесів [12].

Г. Щукіна розглядає кілька стадій інтересу :

1. Цікавість (елементарна стадія орієнтування, пов'язана з новизною предмета, ситуаційний інтерес);
2. Допитливість (прагнення глибше ознайомитися з предметом, емоційне здивування);
3. Власне пізнавальний інтерес (прагнення самостійно вирішувати проблемні питання, пізнавальні завдання, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки);
4. Теоретичний інтерес (застосування закономірностей на практиці) [12].

Зацікавленість вважається найелементарнішим інтересом, що в певних ситуаціях оволодіває людиною, але при зміні ситуації швидко зникає. Цей етап розвитку інтересу пов'язаний з новизною предмету, яка може й не мати особливого значення.

Допитливість характеризується прагненням вийти за межі побаченого, розширити свої знання, одержати відповідь на запитання, що виникають під час навчання. І на цьому етапі притаманні емоції здивування, почуття радості відкриття. Із появою допитливості система когнітивної діяльності набуває вираженої стійкості, і навіть черга тимчасових гностичних невдач не спроможна викликати порушення її функції [11, с. 198].

Пізнавальний інтерес – це вищий етап розвитку пізнавальної діяльності особистості. Такий інтерес пов'язаний з її намаганням самостійно розв'язати проблемне питання.

Теоретичний інтерес – характеризується спрямованістю не лише на глибоке і міцне засвоєння знань, пізнання закономірностей та опанування теоретичних основ, а й на застосування їх на практиці. Теоретичний інтерес виникає тоді, коли в особистості формуються наукові погляди, переконання, стійкий світогляд [9].

Наявність взаємозв'язку між інтересом і різноманітними психологічними функціями приводить до такого висновку: якщо ми бажаємо сформувати пізнавальний інтерес, організовуючи пізнавальну активність особистості, необхідно сформувати в ній ті психологічні функції, які пов'язані з інтересом.

У навчанні особливо важливим, на думку багатьох учених, є пізнавальний інтерес. Сутність його полягає в тому, що його об'єктом є сам процес пізнання, який характеризується прагненням осягнути сутність явищ (а не просто бути споживачем інформації про них), пізнанням теоретичних, наукових основ певної галузі знань, відносно стійким прагненням до постійного глибокого її вивчення [3, с.145].

З точки зору Г. Щукіної, пізнавальний інтерес – це “спрямованість особистості, звернена до галузі пізнання, до її предметної сторони і самого процесу оволодіння знаннями” [12].

Формування пізнавальних інтересів – це тривалий процес. Він потребує певних умов і залежить від педагогічного керівництва, від правильного встановлення органічної єдності системи науки, системи пізнання цієї науки та системи її викладання, зокрема у закладі вищої освіти.

Необхідно виокремити основні етапи процесу формування пізнавального інтересу: 1) підготовка ґрунту для появи пізнавального інтересу – створення умов, які сприяють виникненню потреби в знаннях і відповідному виді діяльності; 2) формування позитивного

ставлення до навчального предмету і діяльності; 3) організація діяльності, в якій формується справжній пізнавальний інтерес [12].

Головною умовою формування інтересу є розуміння змісту і значення виучуваного; для цього педагог повинен поставити перед собою педагогічну чітку мету: в чому він має сьогодні переконати, як розкрити необхідність пізнання цього питання в наш час і найближчій перспективі. Друга важлива умова збудження інтересу – це наявність нового як у змісті виучуваного, так і в самому підході до його розгляду. Не можна повторювати відомі істини на одному й тому самому пізнавальному рівні: треба розширювати горизонти пізнання, відшукувати в добре відомому питанні нове, раніше не відоме, але істотне для глибшого розуміння матеріалу. Третя умова формування інтересу – це емоційна привабливість навчання. Треба прагнути, щоб здобуті на заняттях знання викликали емоційний відгук, активізували моральні, інтелектуальні та естетичні почуття. Четверта умова виховання інтересу – це наявність оптимальної системи тренувальних творчих прав і пізнавальних завдань до відповідної “порції” програмного матеріалу [12].

Навчання у закладі вищої освіти має бути спрямоване на підвищення рівня засвоєння матеріалу, розвиток професійних навичок, що призведе до формування компетентної особистості. Це стимулює викладачів до пошуку ефективних, різноманітних методів і засобів навчання, що сприяють максимальному сприйняттю інформації, наближають умови, створені в лекційній аудиторії, до умов майбутньої повсякденної діяльності майбутнього спеціаліста. І у цьому може допомогти ігрова діяльність, які забезпечує насиченість, гнучкість, яскравість, урізноманітнення навчальних занять. Адже основними функціями ігрової діяльності є: спонукальна, комунікативна, самореалізація, розвиваюча, діагностична, корекційна, розважальна [6].

Будь-яка гра – це новий досвід, який, у свою чергу, стає джерелом нових знань, нових дій і нових ідей. Ігрові методи багатопланові, тому кожен з них сприяє виробленню певної практичної навички. Серед сучасних навчальних ігор можна виокремити ігри-вправи, ігрові дискусії, ігрові ситуації, рольові та ділові навчальні ігри, комп'ютерні ділові ігри тощо.

Ігри-вправи. До них належать кросворди, ребуси, вікторини тощо. Застосування цього методу сприяє активізації певних психічних процесів, закріпленню знань, перевірці їх якості, набуттю навичок; ігри-вправи можуть бути елементами самостійної роботи студента, гурткових занять, позааудиторної роботи тощо. Приміром, використання електронного генератора кросвордів дозволяє в цікавій, ігровій формі забезпечити повторення, закріплення основних понять та їх визначень, які вивчаються, зокрема на заняттях з педагогіки, загальної психології тощо.

Ігрова ситуація. Основою цього методу є проблемна ситуація. Зорієнтована ігрова ситуація на встановлення зв'язку теорії і практики: вміння аналізувати, робити висновки, приймати рішення у нестандартних ситуаціях. Ігрова ситуація сприяє посиленню емоційно-психологічного стану, збуджує внутрішні стимули до навчальної роботи, знімає напругу, втому. Такі ситуації ефективно використовувати під час вивчення основ педагогічної майстерності, загальної психології тощо.

Рольова гра дає змогу відтворити будь-яку ситуацію в “ролях”. Рольова гра спонукає студентів до психологічної переорієнтації. Вони усвідомлюють себе вже не просто студентами, які відтворюють перед аудиторією зміст вивченого матеріалу, а особами, які мають певні права та обов'язки і несуть відповідальність за прийняте рішення. Такий метод інтенсифікує розумову працю, сприяє швидкому і глибокому засвоєнню навчального матеріалу. У процесі рольової гри розкривається інтелект студента; під впливом зміни типу міжособистісних стосунків він долає психологічний бар'єр спілкування. Викладач, який проводить гру, повинен пояснити її головну мету, розкрити структуру, дати рекомендації кожному виконавцю ролей, передбачити її результат.

Ділова навчальна гра. Це навчально-практичне заняття, яке передбачає моделювання діяльності фахівців щодо розв'язання складної проблеми, прийняття певного рішення, пов'яза-

ного з виробничим процесом, і є діяльністю колективною. Вона дає змогу студентові збагнути і подолати суперечності між абстрактним характером предмета навчально-пізнавальної діяльності (знання, навички) і реальним предметом майбутньої професійної діяльності, індивідуальним способом навчання студента і колективним характером професійної діяльності [4].

А. Балаєв [1, с. 49-51] виділяє п'ять модифікацій ділової гри, які можна використовувати в інтерактивному навчанні: імітаційні ігри; операційні ігри; ігри-інсценізації; психодрами і соціодрами. У своїй роботі ми використовуємо деякі з них.

У процесі імітаційної гри можуть імітуватися певні події, конкретна діяльність людей (ділова нарада, проведення бесіди, обговорення плану і т.п.) і обстановка, умови, в яких відбувається подія або здійснюється діяльність. Гравці мають можливість проаналізувати і творчо використати власний досвід для імітації подій і вчинків.

Ділова імітаційна гра “Педагогічний консилиум” має на меті повторення й закріплення основних теоретичних положень розділу “Майстерність педагогічного спілкування” в курсі основ педагогічної майстерності, розвиток уміння застосовувати знання на практиці. Процедура гри містить декілька етапів.

На першому етапі відбувається підготовки аудиторії, учасників та експертів. Визначається режим роботи, формулюється головна мета заняття. Роздаються необхідні матеріали. Студенти ознайомлюються з запропонованою їм педагогічною ситуацією. Далі відбувається розподіл відповідних ролей. Завдання кожного з “спеціалістів” полягає в тому, щоб аналізувати педагогічну ситуацію, опираючись на вивчений теоретичний матеріал та власний досвід. Окрім цього, призначаються експерти, які оцінюють роботу кожного учасника гри за 5-бальною системою, аргументуючи свої оцінки.

На другому етапі проходить вивчення ситуації, інструкцій учасниками. Допускаються попередні контакти між учасниками гри.

Третій етап – власне процес гри. З моменту початку гри ніхто не має права втручатися та змінювати її хід, лише викладач при потребі може коригувати дії учасників, якщо вони відходять від головної мети.

Четвертий етап – це аналіз, обговорення й оцінка результатів гри. Слово надається експертам, відбувається обмін думками, захист слухачами своїх рішень та висновків. На завершення викладач констатує досягнуті результати, відзначає помилки, формулює остаточний висновок заняття.

Імітаційна гра використовується нами також під час вивчення теми “Майстерність педагога (психолога) в організації індивідуальної бесіди”. Учасники об'єднуються в пари. Кожна пара отримує опис певної проблемної ситуації, на основі якої потрібно змодельовати бесіду вчителя з учнем або кимсь із його батьків. Після цього відбувається колективне обговорення й аналіз побаченого і почутого, висуваються інші варіанти розв'язання проблеми, зазначаються помилки “педагога” (“психолога”), “учня” (“клієнта”) в імітаційній грі.

Інший вид ділових ігор – операційні ігри (тренінги) – допомагають відпрацьовувати виконання конкретних специфічних операцій у педагогічній діяльності. Термін “тренінг” зазвичай використовується для позначення методів розвитку здібностей до навчання або оволодіння будь-яким складним видом діяльності, і зокрема спілкуванням. У нашій ситуації операційні ігри застосовуються з метою відпрацювання методики використання міміки і пантоміміки в педагогічній діяльності вчителя та формування певних комунікативних умінь і навичок педагога або психолога .

Елементи такої тренінгової роботи доцільно, на наш погляд, використовувати під час оволодіння елементами зовнішньої педагогічної техніки, тобто умінням втілювати власні внутрішні переживання в тілесній природі: міміці, голосі, мовленні, рухах, пластиці. Зокрема, з метою формування навичок мімічної виразності ми пропонуємо студентам картки з індивідуальними завданнями: в описаній ситуації з допомогою лише міміки відобразити заданий емоційний стан. Точність мімічних реакцій, відображених в процесі операційної

гри, визначається за тим, наскільки адекватно аудиторія змогла інтерпретувати побачене. Таким чином, студенти вчаться не лише виражати себе, свій стан, а й "зчитувати" емоції, стан співрозмовника, що допоможе майбутнім педагогам і психологам самовиражатися та встановлювати зворотний зв'язок в процесі комунікативної діяльності.

Операційні ігри допомагають також у відпрацюванні навичок рефлексивного та нереклексивного слухання. Так, на занятті ми пропонуємо у парах змодельовати діалоги, де кожний по-черзі демонструє вміння нереклексивно реагувати на висловлювання співрозмовника (підтримувати розмову похитуванням голови, словами "Так-так" тощо), вчиться звертатися за уточненням, перефразувати слова співрозмовника, резюмувати почуте.

Велику зацікавленість виявляють студенти, беручи участь в іграх-інсценізаціях. Ігри такого типу – це своєрідний "діловий театр", коли розігрується яка-небудь ситуація, поведінка в ній людей. Тут студент має мобілізувати весь свій досвід, знання, навички, зуміти "вжитися" в образ певної особи, зрозуміти особливості її діяльності тощо.

Під час проведення занять з історії педагогіки, педагогіки, історії психології, загальної психології ми пропонуємо студентам "вживатися" в образи відомих педагогів чи психологів минулого. Це допомагає їм краще усвідомлювати педагогічні концепції чи психологічні теорії, основні ідеї видатних діячів: Я.-А. Коменського, Й.-Г. Песталоцці, К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського, Д. Уотсона, Ж. Піаже, З. Фрейда, К. Левіна, У. Найссера, К. Роджерса та ін. Роботу на таких заняттях ми організуємо у вигляді зустрічі, приміром, Коменського, з сучасними вчителями. На першому етапі "Коменський" висвітлює суть "своїх" дидактичних принципів, обґрунтовує ефективність класно-урочної системи тощо. На другому етапі учасники, що виконують роль сучасних учителів, задають "видатному педагогу" запитання, вказують на недоліки (наприклад, класно-урочної системи), сперечаються тощо. Під час вивчення психології пропонуємо студентам вживатися в образи представників основних психологічних напрямів (біхевіоризму, генетичної психології, гештальтпсихології, психоаналізу, когнітивної психології, гуманістичної психології, психології діяльності тощо), розповідаючи про основні ідеї від імені того чи іншого психолога.

Звичайно, незначний обсяг статті дозволяє продемонструвати лише окремі можливості використання ігрової діяльності в педагогічному процесі закладу вищої освіти. Та очевидно, що завдяки її застосуванню підвищується ефективність учбової діяльності студентів та рівень їхнього пізнавального інтересу, що сприятиме формуванню професійної компетентності. Разом з тим викладачеві, який зважився на використання ігрової діяльності під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін, не варто думати, що з її застосуванням станеться диво. В освіті чудес не буває, а гарний загалом засіб у невмілих руках може заважати, обтяжувати і заплутувати. Тому подальша теоретична і практична розробка даної проблеми може стати важливим кроком на шляху до професіоналізму сучасних педагогів і психологів.

Список використаних джерел

1. Балаев А.А. Активные методы обучения. Москва, 1986. 96 с.
2. Болотова В.Г. Досягнення вітчизняної дидактики другої половини 20 століття як ресурс для вирішення проблем формування освітньої мотивації сучасних школярів // Проблеми освіти, науки та культури, 2010. № 5. С. 27-42.
3. Актуальні питання формування інтересу в навчанні / За ред. Г.І. Щукіної. 1984. С. 176.
4. Бондар С.О., Висоцька Л.Л., Гавриленко Н.П. Творчий пошук / За ред. К.І. Онищенко. Київ, 1982. С. 72.
5. Киричук О. І. Навчальні інтереси молодших школярів. Київ, 1982. С. 16-22.
6. Виготський Л.С. Педагогічна психологія. Москва, 1991. С. 40.
7. Загальна психологія / За ред. А.В. Петровського. 1976. С. 487.
8. Запорожець А.В. Психологія. 1960. С. 224.
9. Онищук В. О. Шлях до глибоких знань. Київ, 1999. С. 47.

10. Психологія / За ред. А.А. Смірнова. 1962. С. 559.
11. Психологія: словник / За ред. А.В. Петровського та М.Г. Ярошевського. 1990. С. 494.
12. Шукіна Г.І. Педагогічні проблеми формування пізнавальних інтересів учнів. 1988. С. 208.

The article deals with the actual problems of activating cognitive interest of modern student youth due to the organizing game activity at the lessons of Psychology and Pedagogics. We considered the notion of interest that stimulates the cognitive activity of the participants of the educational process. We also paid attention to the research of the problem of cognitive interest development and educational activity of the students and their mutual relationship. In the structure of interest three components were distinguished: knowledge that a person has in a particular branch, successful practical activity in this branch and emotional satisfaction on the basis of joy that a person gets in the connection with the result of practical activity. There are also characteristics of four stages of interest development: concernment, curiosity, cognitive interest, theoretical interest.

We distinguished the main stages of formation of cognitive interest: the preparing of the ground for the appearance of cognitive interest – creating of the conditions that are favorable for developing of the necessity in knowledge and proper kind of activity; organizing of the activity in which true cognitive interest is formed. Besides, we mentioned the main conditions of cognitive interest formation that are the following: understanding of the content and meaning of the learnt material; the existence of something new in the learnt material and in the approach to its consideration; emotional attraction of learning; the availability of optimal system of training creative exercises and cognitive tasks for the proper portion of program material.

Here is grounded the idea that exceptional meaning of the game activity is explained by the fact that the game implements the psychological mechanism of the cognitive activity itself. The main functions of game activity are characterized; they are the following: motivation, self-implementation, development, communication, diagnostics, correction, entertainment.

In the article we proposed some kinds of games that can be used in the educational process of higher educational establishment. Some of them are games-exercises, game discussions, game situations, roleplaying and business games, computer business games, etc. There are the examples of the use of some games during the study of some pedagogical and psychological subjects.

Key words: interest, cognitive interest, activating, game, game activity, business game, roleplaying.

УДК 371.4

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–27.133-140

Сергій Черняк
Serhii Cherniak

МОДЕЛЮВАННЯ ЯК МЕТОД ТЕОРЕТИКО-ЕМПІРИЧНОГО ОБҐРУНТУВАННЯ ВИХОВНИХ СИСТЕМ

MODELLING AS A METHOD OF THEORETICAL AND EMPIRICAL JUSTIFICATION OF EDUCATIONAL SYSTEM

Стаття присвячена визначенню специфіки моделювання як методу теоретико-емпіричного обґрунтування виховних систем. Проблема моделювання різних виховних систем є однією з ключових у сучасній педагогіці. Педагог розглядає модель виховного простору вільного самовизначення особистості, основними структурними одиницями якої є фізичне оточення, соціально-психологічні фактори та програма виховання. Учений аналізує компоненти структурної моделі виховного простору вільного самовизначення особистості: просторово-предметний, соціально-психологічний, організаційно-педагогічний. Дослідник вивчає модель

підготовки вчителів до естетичного виховання школярів у сучасному інформаційному просторі, яка включає цільовий, мотиваційний, змістовний, операційний і результативно коректувальний компоненти.

Ключові слова: моделювання, метод, виховні системи, естетичне виховання

Традиційними прикладами виховних систем є авторські виховні системи. Однією з таких систем є обґрунтована нами система особистісно-соціального виховання. В аспекті досліджуваної проблеми ми вважаємо за доцільне подати провідні моделі виховання, оскільки вивчення теоретичних основ концепції створює сприятливе підґрунтя для її практичного моделювання.

Модель являє собою уявне або умовне зображення, аналогічне кількості предмета, процесу чи явища, що відображає у символічній формі їх основні типові риси. Модель допомагає відтворити цілісність досліджуваного об'єкта, його структуру, етапи, методи та принципи дії, а також підтримувати його на всіх етапах дослідження.

У процесі тлумачення сутності методу моделювання ми посилаємося на дослідження Д.Н. Хорафаса та А.А. Братко. Д.Н. Хорафасом моделювання визначається як динамічна аналогія. У більш загальному вигляді ця думка сформульована А.А. Братко, який розглядав моделювання як науковий метод дослідження різних систем шляхом побудови моделей цих систем, які зберігають деякі основні особливості предмета дослідження.

Мета статті – визначити специфіку моделювання як методу теоретико-емпіричного обґрунтування виховних систем.

Відзначимо, що проблема моделювання різних виховних систем є однією з ключових у сучасній педагогіці, до якої у власних наукових роботах звертається чимало науковців. Так, А.М. Растригіною в докторській дисертації “Розвиток теорії вільного виховання у вітчизняній і зарубіжній педагогіці кінця XIX – першої половини XX століття” розроблено модель виховного простору вільного самовизначення особистості, основними структурними одиницями якої є фізичне оточення, соціально-психологічні фактори та програма виховання. Відповідно, структурна модель цього простору містить три базові компоненти: просторово-предметний, соціально-психологічний та організаційно-педагогічний. Основні вимоги до проектування просторово-предметного компонента такі:

- організація гетерогенної та складної структури виховного середовища створює можливість для здійснення просторового та предметного вибору всіма суб'єктами виховного процесу. У такому просторі можна не тільки відшукувати, але й конструювати предмети сенсорної, маніпулятивно-пізнавальної, ігрової та художньої активності. Різноманітний і структурно складний виховний простір надає низку можливостей, стимулюючи вияв самостійності та суб'єктної активності вихованців. Становлення особистості можна уявити як розгортання її потенційних можливостей, а процес виховання як пошук, розпізнавання, формування власного образу “Я”. Роль виховного середовища при цьому полягає в створенні сприятливих умов і можливостей для життєвого самовизначення особистості, розкриття індивідуально своєрідних способів освоєння культури, розвитку власної унікальності та взаємодії зі світом і суспільством, і на цій основі – відповідальності за обрану життєву траєкторію;
- організація взаємозв'язку різних функціональних зон виховного простору дає змогу сприймати різні види виховної діяльності як взаємозумовлені та взаємодоповнюючі. Сутність взаємозв'язку функціональних зон полягає в можливості багатofункціонального використання тих чи інших елементів предметного середовища та включення їх у різні функціональні структури виховного процесу;
- організація гнучкості та керованості виховного простору забезпечує можливість вияву творчої, перетворюючої активності. Такий простір покликаний створити передумови для трансформації навколишнього предметного світу, дозволяє функціонально змінювати різні предмети в залежності від конкретних умов виховного процесу. Гнучкість і керованість

- виховного середовища створюють унікальні можливості для педагогів, які можуть спонукати учнів до активності, прийняття самостійних рішень не тільки вербальними засобами, але й шляхом відповідної оперативної зміни просторово-предметного оточення;
- індивідуалізація виховного простору задовольняє потреби вихованців у персоналізації. Наявність такої індивідуалізованої теорії забезпечує відчуття фізичної та емоційної безпеки, задовольняючи базову біологічну потребу (за А. Маслоу), що є необхідною умовою особистісного розвитку;
 - організація автентичності виховного простору забезпечує суб'єктам можливість функціонування в найбільш сприятливому для них ритмі та стилі (тобто у відповідності з життєвими проявами особистості).

Соціально-психологічний компонент виховного простору покликаний стимулювати суб'єктну активність і вільне самовизначення особистості. Основні вимоги до проектування зазначеного компоненту наступні: 1) взаєморозуміння та задоволеність взаєминами всіх суб'єктів виховного процесу; 2) переважно позитивний настрій усіх його суб'єктів; 3) авторитетність педагогів; 4) участь усіх суб'єктів у керуванні виховним процесом; 5) згуртованість і свідомість усіх суб'єктів.

Взаєморозуміння та задоволеність взаєминами зумовлюється насамперед доброзичливістю вихователів і вихованців, взаємно позитивним оцінюванням.

Переважно позитивний настрій суб'єктів виховного процесу визначається спільною підготовкою до цікавих, радісних подій, а також періодичною участю в ігрових ситуаціях. При підготовці до емоційно значущих подій (свят, вечорів, виставок, фестивалів і т. д.) формується почуття оптимізму, впевненості в цікавому та насиченому завтрашньому дні. Ігровий настрій виховного процесу забезпечує можливості для вияву творчої активності всіх суб'єктів виховного процесу, в тому числі педагогів, дозволяє подолати психологічні бар'єри, оптимістично оцінити своє сьогодення та майбутнє і, головне, коректує весь характер міжособистісних відносин у виховному просторі.

Авторитетність педагогів набуває особливого значення в умовах особистісно орієнтованого виховання, коли система міжособистісних відносин будується на суб'єкт-суб'єктній основі; взаємодія учасників виховного процесу має не тільки міжрольовий, але й значною мірою міжособистісний характер; у виховній структурі утверджується демократичний стиль керівництва.

Участь усіх суб'єктів у керуванні виховним процесом виступає як важлива розвивальна можливість виховного простору, що забезпечує становлення суб'єктної активності особистості. Діяльність, яку здійснюють суб'єкти у виховному процесі, може мати розвивальний характер лише в тому випадку, якщо самі учасники ініціюють її, визначають спрямованість і психологічно включаються в неї.

Згуртованість і свідомість – необхідна передумова ефективного функціонування виховного простору, який у цьому випадку стає “інструментом” особистісного розвитку кожного суб'єкта виховного процесу. Провідна роль у забезпеченні особистісно розвивального потенціалу виховного простору належить організаційно-педагогічному компоненту, який визначає характер взаємодії суб'єктів виховного процесу з предметним і соціально-психологічним оточенням.

Як наголошує А.М. Растрігіна, ефективне функціонування виховного простору вільного самовизначення особистості передбачає особливий тип педагогічної діяльності, що підтримує розвиток суб'єктної активності вихованців. Це, у свою чергу, висуває особливі вимоги до педагогів, здатних розв'язувати ці завдання. Визначальну роль відіграє їхня особистісна та професійна позиція, яка дозволяє працювати в руслі педагогіки свободи. Основними складовими компонентами такої позиції є: сприйняття особистості вихованця як цінності; позитивна Я-концепція педагога; орієнтація на інваріантні принципи педагогіки свободи [4].

В.І. Мирошніченком у кандидатській дисертації “Підготовка вчителів до естетичного виховання школярів у сучасному інформаційному просторі” розроблено однойменну модель, яка включає цільовий, мотиваційний, змістовний, операційний і результативний

коректуючий компоненти. Цільовий компонент функціонально поєднує мету – оволодіння вчителями педагогічними технологіями виховання естетично грамотної особистості, та завдання: а) виховувати в учителів естетичне сприймання сучасного інформаційного простору; б) надати педагогам знання про засоби масової інформації та специфіку їх впливу на особистість; в) розкрити естетико-педагогічний потенціал засобів масової інформації; г) формувати вміння орієнтуватися в інформаційному просторі; д) вибирати особистісно значущу інформацію; е) толерантно оцінювати естетичні смаки інших людей; є) здійснювати оптимальний вибір педагогічних технологій естетичного виховання.

Мотиваційний компонент включає проведення й аналіз педагогічних досліджень стосовно функціонування засобів масової інформації в конкретній місцевості, специфіки учнівських зацікавлень у сфері інформаційної продукції.

Змістовий компонент моделі характеризується цілісністю, багаторівневістю, варіативністю та конкретизацією діяльності педагога.

Операційний компонент інтегрує педагогічні підходи: проблемно пошуковий виклад теоретичного матеріалу; аналіз продукції засобів масової інформації з ілюстрованим показом періодичних видань, прослуховуванням аудіо записів, переглядом відео каналів тощо; обговорення результатів проведених досліджень з визначенням естетичних смаків споживачів інформаційної продукції, моделювання педагогічних технологій формування естетично грамотної особистості, їх апробація на практиці, самостійне розв'язання педагогічних завдань з подальшим аналізом результатів виконаної роботи.

Результативно-коректуючий компонент відображає педагогічний моніторинг і включає діагностику й оцінку результатів педагогічного процесу, обґрунтування перспектив його розвитку.

Відповідно до зазначеної моделі, підготовка вчителів до естетичного виховання школярів передбачає реалізацію наступних взаємопов'язаних етапів: 1) у ході лекційних і практичних занять формувати педагогів як естетично грамотних особистостей; 2) у процесі практичних і лабораторних занять допомогти їм оволодіти конкретними педагогічними технологіями; 3) упроваджувати педагогічні технології естетично грамотної особистості в навчально-виховний процес; 4) діагностувати, оцінювати результати виховної роботи, здійснювати педагогічний моніторинг. Успішне впровадження запропонованої моделі передбачає гармонійне поєднання лекційних і практично-лабораторних форм навчання, використання оптимальних методів, прийомів, педагогічних технологій, реалізацію гностичної діяльності [2].

Н.А. Молодиченко в кандидатській дисертації “Психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до морального виховання підлітків” розробила однойменну модель із використанням засобів народної педагогіки на основі врахування принципів демократизації, гуманізації навчально-виховного процесу, народності виховання, відповідності сучасним вимогам. Модель складається з таких компонентів: потребнісно-мотиваційного, пізнавального та практично-діяльнісного.

Потребнісно-мотиваційний компонент надає всьому процесові професійної підготовки (навчальній, науково-дослідницькій роботі та педагогічній практиці студентів) усвідомленого, цілеспрямованого характеру, виховує у студентів педагогічну захопленість як чинник стимулювання професійної творчої підготовки майбутнього вчителя, орієнтує на оволодіння знаннями моральних норм, їх емоційного сприйняття, вміннями та навичками щодо використання засобів народної педагогіки в моральному вихованні підлітків.

Пізнавальний компонент готовності сприяє свідомому засвоєнню певної сукупності знань і категорій німецької етнопедагогіки, народознавства як ефективних засобів морального виховання, а також сутності та соціально-педагогічних функцій морального виховання, художньої, науково-методичної літератури з питань морального виховання; здійсненню аналізу етнопедагогічної, етнолінгвістичної літератури щодо визначення педагогічної цінності морального виховання. При вивченні психолого-педагогічних, загальноосвітніх, спеціальних, методичних дисциплін

пізнавальний компонент спільно з мотивуючим створює умови для реалізації практично-діяльнісного компоненту в професійній підготовці студентів до морального виховання.

Практично-діяльнісний компонент спрямований на систематизацію знань, необхідних для здійснення цілісного аналізу процесу використання народних традицій у педагогічній діяльності. Складовими цього компоненту є вміння та навички, зокрема: планувати, визначати та розробляти режисуру виховних заходів на основі знань німецької народної педагогіки як засобу морального становлення підлітків, визначати критерії вибору засобів народної педагогіки для виховних цілей, умінь вивчати, узагальнювати, переосмислювати масовий і перспективний педагогічний досвід з морального виховання, проводити педагогічний експеримент, організовувати творчу роботу учнів із вивчення народних традицій, керувати гуртками народної творчості, розвивати пізнавально-творчу активність через проведення пошукової етнопедагогічної роботи відповідно до учнівських уподобань, нахилів, здібностей, розкривати роль усної народної творчості в моральному вихованні підлітків.

Створена модель уможливує прогнозування подальшого розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до морального виховання підлітків у позакласній роботі. Зазначена модель, поряд із тим, що включає елементи традиційної дидактичної тріади – знання, вміння, навички, передбачає формування в майбутнього вчителя німецької мови соціальної компетентності й досвіду у сфері взаєморозуміння, толерантності, побудови спільного європейського дому, культурного розмаїття, проте із збереженням власних культурних надбань. Основними етапами підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до морального виховання підлітків визначено актуалізаційний, навчально-інформаційний, систематизаційний, пошуково-дослідницький, реалізаційний [3].

С.М. Кондратюк у кандидатській дисертації “Інтегративний підхід до виховання в молодших школярів здорового способу життя” розроблено однойменну модель. Реалізація процесу виховання в молодших школярів здорового способу життя за умови впровадження інтегративного підходу здійснювалась шляхом об’єднання трьох напрямів виховних впливів.

Завдання першого напрямку виховного впливу полягало в ознайомленні та розширенні уявлень молодших школярів про здоровий спосіб життя за умови збагачення змісту навчальних предметів фізіологічними, біоритмологічними, медичними та гігієнічними знаннями. Так, предмети “охорона життя та здоров’я учнів”, факультативний курс “валеологія” доповнювались медичними, фізіолого-гігієнічними аспектами здорового способу життя; “навколишній світ” і “природознавство” знайомили молодших школярів з основами біоритмології; на уроках фізичного виховання відбувалося оволодіння навичками та вміннями ведення здорового способу життя засобами гігієни та фізичної культури. Виховний вплив на молодших школярів здійснювався не лише в навчальному процесі, але й поза ним.

Другий напрям координував вплив виховуючих суб’єктів з метою формування в молодших школярів здорового способу життя. Учасники виховного процесу застосовували відповідні своїм можливостям форми і методи роботи з дітьми. Для педагогів це були уроки, класні та виховні години, факультативні заняття, гуртки, секції, де використовувалися наступні методи виховання: бесіди, розповіді, виховні ситуації, вправи, змагання тощо. Медичними працівниками та психологами застосовувалась діагностика, корекція, психотренінги, тестування тощо. Батьки слідкували за дотриманням дітьми режиму, проводили бесіди на оздоровчу та гігієнічну тематику, показували особистий приклад. Особливе місце в системі оволодіння учнями знань і вмінь щодо вимог здорового способу життя посідали ігри – дидактичні, рольові, імпровізовані тощо. Часто вони відігравали роль домашнього завдання, в якому діти використовували свої знання та життєвий досвід.

Третій напрям передбачав удосконалення організаційно-педагогічних умов виховання в молодших школярів здорового способу життя шляхом створення в навчально-виховних закладах служби управління вихованням здорового способу життя учнів початкових класів. Мета діяльності такої служби полягала в забезпеченні, зміцненні, збереженні та відтворенні

здоров'я молодших школярів у навчально-виховному процесі. Кожна підструктура цієї служби (рада педагогів, психолого-фізіологічна служба, служба традиційних і нетрадиційних методів оздоровлення) виконувала свої завдання та мала відповідні засоби їх вирішення.

Таким чином, дисертантка С.М. Кондратюк доходить висновку, що модель інтегративного підходу до виховання здорового способу життя в молодших школярів базується на соціально зумовленій цілісності активно взаємодіючих учасників оздоровчого процесу (педагогів, медичних працівників, психологів, батьків) духовних і матеріальних чинників, спрямованих на формування в умовах школи та поза її межами фізичного і психічного в особистості, здатної до саморозвитку та вдосконалення [1].

О.Т. Шпаком у докторській дисертації "Теорія та практика підготовки педагогічних кадрів до економічного виховання школярів у системі безперервної освіти" розроблено модель підготовки майбутнього вчителя до економічного виховання учнів, яка розглядається дисертантом у трьох аспектах: теоретичному, практичному та методичному.

Теоретичний аспект передбачає формування у студентів економічних понять і категорій, вивчення ними економічних законів розвитку суспільства, економічної політики, галузевих знань економіки та освіти як продуктивної сили суспільства.

Практичний аспект має за мету формування економічних умінь і навичок аналізу економічної ситуації, здійснення об'єктивної оцінки економічних явищ і фактів економічної дійсності, раціональної організації навчальної, трудової або іншої діяльності, необхідність залучення учнів до цих видів діяльності.

Методичний аспект відображає специфіку економічної освіти студентів педагогічних навчальних закладів і характеризується знаннями теорії економічного виховання, шляхів і засобів, методів і прийомів здійснення економічної освіти та виховання учнів у навчальному процесі, в позакласній роботі, в суспільно-корисній продуктивній праці, знаннями й уміннями раціональної організації різних видів діяльності школярів тощо.

О.Т. Шпак наголошує, що жодне питання економічної освіти та виховання не може бути реалізоване, якщо не буде чітко продуманий управлінський аспект. На його думку, керівник школи, вчитель-предметник, класний керівник, інші працівники школи повинні володіти основами управління економічною освітою та вихованням учнів [6].

Г.П. Пустовітом у докторській дисертації "Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1-9 класів у позашкільних навчальних закладах" розроблено функціональну модель екологічної освіти і виховання учнів у навчально-виховному процесі позашкільних навчальних закладів еколого-натуралістичного профілю. Центром зазначеної моделі є учень, оскільки саме він, за повної чи часткової допомоги педагога, визначає основні напрями, обсяги, час, інтенсивність і навіть результативність власної навчально-пізнавальної, дослідницької діяльності та конкретної природоохоронної роботи.

З останнім пов'язана низка притаманних позашкільному навчальному закладу організаційно-педагогічних умов, дотримання яких забезпечує стабільність виховання і навчання учнів у гуртку. Це: відсутність звичної для учнів оцінки та щоденників успішності, що забезпечує комфортність життєдіяльності особистості; можливість змінювати види, рівні складності виховного і навчального змісту відповідно до особистісних можливостей, а також форми чи конкретне спрямування своєї навчальної та дозвільної діяльності; відображення у змісті екологічної освіти і виховання цілісності навколишнього середовища, науковості, системності та конкретної практичної спрямованості цього змісту; формування ціннісних орієнтацій і мотивів екологічно доцільної поведінки у змісті освіти та виховання.

Така особливість навчально-виховного процесу позашкільного навчального закладу визначає специфіку діяльності педагога, спрямовану на ефективне формування компонентів екологічної вихованості учнів. Це досягається за умови, коли в професійній діяльності педагога поєднуються такі її складові: соціально-педагогічна (розкриває сутність проблем взаємодії модель людини та суспільства з природою; наслідки цієї взаємодії як морально-соціальну категорію); психолого-педагогічна (характеризує побудову змісту екологічної освіти

і виховання, підходи та засади його реалізації); спеціально-наукова (сприяє усвідомленню учнями сутності екологічних проблем і шляхів їх вирішення на локальному, регіональному та глобальному рівнях); діяльнісно-процесуальна (характеризує змістове наповнення, напрями, обсяги, інтенсивність та алгоритм діяльності особистості з вивчення й охорони довкілля); предметно-операційна (сприяє усвідомленню учнями взаємозв'язків і взаємозалежностей у системі "природа-людина-суспільство", визначає обсяг і спрямування навчально-пізнавальної, дослідницької діяльності та безпосередньої природоохоронної роботи учнів).

На підставі цього дисертант доходить висновку, що мета екологічної освіти і виховання учнів у позашкільних навчальних закладах еколого-натуралістичного профілю є органічною єдністю виховних, навчальних і розвивальних цілей та полягає в ефективному формуванні компонентів екологічної вихованості особистості. Основою цих процесів є оволодіння учнями екологічними знаннями, інтелектуальними вміннями, формування ціннісного ставлення до природи.

Проаналізовані вище моделі слугують засобом теоретико-емпіричного представлення потенційних можливостей того чи іншого напрямку виховної діяльності. Загалом ж за ступенем впливу на особистість вихованця можна виділити такі моделі виховання:

- директивна модель виховання, сутність якої полягає у визнанні за вихователем як більш зрілої, досвідченої, знаючої людини права визначати мету виховання, а також педагогічні шляхи, способи та засоби її реалізації. В цій моделі від вихованців вимагається виконувати розпорядження і вказівки педагога, визнавати його провідну роль як людини, покликаної спрямовувати їхній розвиток, розв'язувати важливу соціальну проблему – виховувати інших людей. Директивне виховання ґрунтується на припущенні, що для повноцінного життя в суспільстві люди повинні засвоїти певні соціальні ролі (громадянина, члена сім'ї, представника професійної, конфесійної групи тощо). А для цього вони мають оволодіти певними способами діяльності та спілкування, нормами поведінки, знаннями та цінностями, що створені попередніми поколіннями. У контексті директивної моделі педагогічна взаємодія здебільшого набуває форм прямого впливу вихователя на вихованця. При цьому наставник не приховує своєї позиції ведучого. Навпаки, він демонструє це дитині, закликаючи та зобов'язуючи її підкорятися його вимогам;
- модель прихованого виховного впливу. В контексті цієї моделі виховання розуміється як маніпуляція – прихований вплив педагога на вихованця з метою формування у нього бажаних якостей. Добиваючись своєї мети, вихователь прагне непомітно для дитини викликати в неї наміри, які не збігаються з її актуальними прагненнями. В результаті здійснюється приховане програмування думок, прагнень дитини, яка не усвідомлює педагогічного впливу і не знає кінцевої мети вихователя. Модель маніпулятивного виховання постає як досить ефективний спосіб організації взаємин учасників виховного процесу. Вона аж ніяк не передбачає маніпулювання дитиною всупереч її інтересам. Конструктивна маніпуляція у вихованні є позитивним засобом розвитку особистості, її самосвідомості, самостійності та відповідальності;
- модель виховання-сприяння. В основі цієї моделі лежить віра в конструктивне, активне, творче начало людської природи, в її первісну моральність і доброту, альтруїстичну та колективістичну спрямованість, у здатність дитини спрямовувати свій розвиток, розуміти власне "Я". відповідно до установок педагогіки сприяння вихователь повинен не вести дитину за собою і навіть не спрямовувати її розвиток, а йти за нею, підтримувати її в самореалізації, допомагати їй у розв'язанні власних проблем. Це позиція помічника, який створює умови для саморозвитку особистості. У процесі сприяючого виховання педагог і вихованець виявляються рівноправними суб'єктами, співтворцями педагогічного процесу, відносини між ними набувають справді суб'єкт-суб'єктного характеру. Вчитель виступає як суб'єкт, тому що саме від нього залежить, чи буде обрано дану модель педагогічної взаємодії. При цьому він налаштований на те, щоб не підганяти дитину під державні, суспільні чи свої власні уявлення про виховний ідеал, а свідомо прагне до того, щоб формувати уявлення про майбутній образ дитини, виходячи з неї самої, стимулюючи

її самостійну й дедалі зростаючу участь у цьому процесі. За такого підходу дитина стає справжнім суб'єктом свого розвитку. Саме від її внутрішнього світу, потенціалу, інтересів і проблем залежить мета виховання та засоби її досягнення [5].

Таким чином, специфіку моделювання як методу теоретико-емпіричного обґрунтування виховних систем убачаємо у висвітленні педагогічних процесів та явищ, які ґрунтуються на заміні конкретного об'єкта досліджень (оригіналу) іншим, подібним до нього (моделлю). Поліпарадигмальність моделювання, а також наявність таких різноманітних концепцій і моделей виховання свідчить про диференціацію підходів щодо визначення джерел і способів реалізації виховної мети. В подальшому перспективним може бути відображення мети, принципів, методів, напрямів, функцій виховної діяльності в контексті застосування методу моделювання з урахуванням вимог сучасної освітньо-виховної практики.

Список використаних джерел

1. Кондратюк С.М. Інтегративний підхід до виховання в молодших школярів здорового способу життя: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.07 / Інститут проблем виховання АПН України. Київ, 2003. 195 с.
2. Мирошниченко В.І. Підготовка вчителів до естетичного виховання школярів в сучасному інформаційному просторі: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2001. 220 с.
3. Молодиченко Н.А. Психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до морального виховання підлітків: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2002. 225 с.
4. Растригіна А. М. Розвиток теорії вільного виховання у вітчизняній і зарубіжній педагогіці кінця ХІХ – першої половини ХХ століття: дис. ... доктора пед. наук.: 13.00.01 / Київський нац. ун-т. імені Тараса Шевченка. Київ, 2004. 488 с.
5. Пустовіт Г.П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1-9 класів у позашкільних навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук.: 13.00.07 / Тернопільський національний пед. ун-т. імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2005. 51 с.
6. Шпак О.Т. Теорія та практика підготовки педагогічних кадрів до економічного виховання школярів у системі безперервної освіти: дис. ... доктора пед. наук.: 13.00.04 / Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. Київ, 2001. 454 с.

The purpose of the research is devoted to determining the specificity of modelling as a method of theoretical and empirical justification of educational systems. The author emphasizes that the problem of modelling different educational systems is one of the key in modern pedagogy. The teacher considers the model of the educational space of free self-determination of the personality, the basic structural units of which are the physical environment, social and psychological factors and the program of education. The scientist analyzes the components of the structural model of the educational space of free self-determination of the individual: spatial-subject, social-psychological, organizational-pedagogical. The researcher studies the model of preparation of teachers for aesthetic education of pupils in the modern information space, which includes the target, motivational, meaningful, operational and effective corrective components. The author studies the model of psychological and pedagogical preparation of the future foreign language teacher for moral education of adolescents, developed using the tools of folk pedagogy on the basis of taking into account the principles of democratization, humanization of the educational process, nationality of education, compliance with modern requirements. The educator analyzes the model of an integrative approach to educating healthy lifestyles in younger students. The scientist researches the developed model of preparation of the future teacher for economic education of pupils. The author studies the developed functional model of ecological education and upbringing of students in the educational process of extracurricular educational institutions of ecological and naturalistic profile.

Key words: modelling, method, educational systems.

УДК 796.011.3(075.8)

DOI: 10.32626/2309-9763.2019-27.141-145

*Євгенія Шаповал, Олександр Донець, Олександр Петришин
Yevheniia Shapoval, Oleksandr Donets*

ЕФЕКТИВНІСТЬ ПІДХОДУ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЇ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТАМИ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ РІЗНИХ ІГРОВИХ МОДЕЛЕЙ СУПЕРНИЦТВА І СПІВПРАЦІ У МІНІ-ФУТБОЛІ

EFFICIENCY OF APPROACH TO THE ORGANIZATION OF PHYSICAL AND SPORT WORK WITH STUDENTS ON THE BASIS OF USE OF DIFFERENT GAME MODELS OF COMPETITION AND COOPERATION IN MINI-FOOTBALL

Автори статті висувують припущення про те, що використання в практиці фізкультурно-спортивної роботи зі студентами різноманітних, гуманістично орієнтованих ігрових моделей суперництва і співробітництва сприятиме реалізації особистісно зорієнтованого підходу до організації цієї роботи, підвищенню думки студентів про цінності фізкультурно-спортивної діяльності, їх інтересу до занять фізкультурою і спортом.

Ключові слова: *фізкультурно-спортивна робота, ефективність організації, ігрові моделі суперництва, міні-футбол, студенти.*

Чинна система фізкультурно-спортивної роботи у вузах не дозволяє повною мірою реалізувати гуманістичний, культурний потенціал цієї діяльності, задовольнити пов'язані з нею різноманітні потреби студентів. Особливо низька роль занять фізкультурою і спортом у розвитку їх духовно-етичних, естетичних, творчих здібностей, комунікативної, екологічної культури, в протидії асоціальній поведінці. Збільшується кількість студентів, що мають відхилення в стані здоров'я. Продовжує залишатися низькою їх фізкультурно-спортивна активність. Низка студентів не виявляють цікавості до занять фізкультурою і спортом, до того ж, цей інтерес знижується у студентів старших курсів. З урахуванням такої ситуації ведеться інтенсивний пошук нових напрямів, форм і методів фізкультурно-спортивної роботи у вузах, що відповідають вимогам сьогодення і здатних вирішити комплекс соціально-педагогічних завдань, що стоять перед системою вищої освіти і фізкультурно-спортивним рухом України сьогодні [1].

Під час визначення шляхів вирішення окресленої проблеми важливо враховувати чинники, від яких залежить привабливість і соціокультурна значущість фізкультурно-спортивної активності. Соціальний і педагогічний ефект ігрової діяльності, зокрема у міні-футболі, як обґрунтовано в педагогічній літературі, істотним чином залежить від характеру гри. Особливо значний вплив на соціально-педагогічний ефект гри надає її головна мета; змагання або співпраця.

У роботах В. І. Столярова обґрунтовано ще одне важливе положення: привабливість і соціокультурна значущість фізкультурно-спортивної активності істотним чином залежить від використовуваної форми (моделі) організації ігрового суперництва і співпраці [8].

Мета статті – обґрунтування методичних основ використання різних форм організації ігрового суперництва і співпраці у фізкультурно-спортивній роботі зі студентами у міні-футболі.

Сьогодні не лише в спорті, але й під час проведення інших ігрових змагань, найчастіше, використовується модель, яку ми називаємо “традиційною спортивною моделлю”. Для неї характерні такі основні особливості: учасники розподіляються по різних групах (з урахуванням статі, віку, рівня підготовки, наявності і характеру інвалідності тощо); програма змагань

припускає вузьку спеціалізацію учасників; виявлення місць, зайнятих учасниками, здійснюється з урахуванням незначних відмінностей в їх результатах; учасники, що зайняли перші місця, захоплюються (як правило, призами, що представляють істотну матеріальну цінність) тощо.

Дана модель дозволяє вирішувати ряд соціальних завдань: формує в учасників змагань прагнення до постійного вдосконалення, підвищення своїх результатів; створює привабливе для маси глядачів видовище; стимулює їх інтерес до змагань тощо. Але вона має й істотні негативні сторони: розвиває в учасників бажання за будь-яку ціну навіть за рахунок здоров'я, одностороннього розвитку, порушення етичних принципів – добитися перемоги, продемонструвати свою перевагу над іншими; утрудняє соціальну інтеграцію осіб з обмеженими можливостями; сприяє односторонньому розвитку учасників, прояву агресивності, націоналізму тощо. У зв'язку з цим, на порядок денний висунуто питання про інші форми організації ігрового змагання. Їх пошуки давно ведуться в багатьох країнах. Вноситься безліч різних пропозицій. Деякі з них орієнтовані на зміну підходу до організації програми змагань, щоб, наприклад, об'єднати спорт і мистецтво. Ряд пропозицій пов'язані із заохоченням поведінки спортсменів у дусі принципів “Фейр плэй” [4].

Ще один напрям інновацій – зміна правил змагань, програми, використовуваного інвентаря з метою їх адаптації до умов, росту і підготовленості учасників. Пропонується: змістити акцент у учасників суперництва на боротьбу з собою, а не з суперником; враховувати не особисті досягнення окремих учасників або команд, що змагаються один з одним, а досягнення всіх учасників, об'єднаних в єдину команду. Іноді пропонується замінити змагання на незмагальні ігри. Всі ці програми, в принципі, можуть бути інтегровані [2].

Таким чином, застосування у фізкультурно-спортивній роботі зі студентами відмічених форм організації ігрового суперництва і співпраці не лише можливе, але й доцільне: воно є одним із засобів запобігання (пом'якшення) можливій негативній ролі спортивних змагань, а також дозволяє повною мірою реалізувати принципи особово-орієнтованої педагогіки, більш повно врахувати інтереси і потреби студентів.

У ході педагогічного експерименту була реалізована авторська програма В.І. Столярова щодо використання різних форм організації ігрового суперництва і співпраці у фізкультурно-спортивній роботі зі студентами у міні-футболі [8].

Програма передбачала використання, окрім традиційної моделі організації змагань з міні-футболу, інших, гуманістично орієнтованих ігрових моделей суперництва і співпраці, зокрема:

- модифікацію традиційної системи визначення і заохочення переможців змагань: введення заохочень для осіб, що демонструють поведінку в дусі принципів “фэйр плэй”; облік поведінки спортсменів при виявленні переможців; організацію конкурсу чесної і справедливої гри тощо;
- модифікацію правил, інвентаря та інших ігрових аспектів і змагань з метою їх пристосування, адаптації до умов, у яких вони проходять, до віку, статі, особливостей фізичного і психічного розвитку студентів, до специфічних завдань, які планується вирішити;
- розширення програми змагань (перш за все, на основі інтеграції спорту з мистецтвом) з метою піти від характерної для традиційної моделі вузької спеціалізації учасників змагань;
- організацію ігрового суперництва на основі моделі так званих “кооперативних ігор”, при проведенні яких враховуються не особисті досягнення окремих учасників або команд, що змагаються одна з одною, а досягнення всіх учасників, об'єднаних в єдину команду;
- зсув акценту на боротьбу з собою, а не з суперником;
- доповнення ігрового суперництва такими іграми, в яких відсутнє розділення учасників на переможців і переможених;
- використання моделі ігрового суперництва і співпраці, яка передбачає: організацію змагань в різних видах ігрової творчої діяльності; використання “м'якої” системи виявлення і оцінки переможців; участь у них нарівні з іншими особами з обмеженими можливостями; проведення, окрім змагань, “ігор без переможців”;

– використання під час організації занять методики творчого виконання студентами завдань викладача [3].

Підбір форм організації ігрового суперництва і співпраці здійснювався з урахуванням їх гуманістичної орієнтації, ефективності, інноваційного характеру і можливості використання в конкретних умовах вказаного вузу.

Для оцінки ефективності такого підходу були вибрані два основні критерії. Перший критерій: відношення студентів до фізкультурно-спортивної діяльності, до фізичного виховання та ігор. Основні його показники: думка студентів про значущість і привабливість фізкультурно-спортивної діяльності; їх реальна фізкультурно-спортивна активність; емоційний настрій студентів на заняттях по фізичному вихованню. Другий критерій: вплив фізкультурно-спортивної діяльності на духовно-етичні і психічні якості студентів, їх поведінку. Основні показники: кооперативність або індивідуалізм, творчі і художні здібності, рухова культура, орієнтація на само удосконалення, характер і рівень гуманності між особових відносин, сформованість відчуття емпатії, знання етичних норм поведінки в змаганнях, орієнтація на ці норми, відношення до агресивності і насильства в спорті [5].

Для отримання необхідної інформації використовувався комплекс засобів і методів: педагогічні спостереження і бесіди; соціологічні опитування на основі спеціально розроблених анкет; психологічні методи: соціометрія – як метод дослідження між особових відносин, а також тести для виявлення рівня емпатії і самоактуалізації; для характеристики творчих і художніх здібностей. Оцінювалися також показники фізичного розвитку, фізичної підготовленості і здоров'я студентів, в першу чергу, для індивідуалізації фізкультурно-спортивної діяльності з ними [6].

Аналіз результатів експериментальної роботи, з погляду першого критерію, показав, що змінилася в кращий бік думка студентів про значущість і привабливість фізкультурно-спортивної діяльності. Якщо до експерименту 42% респондентів вказали на своє позитивне відношення до занять фізичними вправами і спортом, то після експерименту – 47%. Зменшилося число тих, хто не висловив певної думки: до експерименту їх було 14%, після експерименту – 6%. До експерименту 37% були не задоволені (не зовсім задоволені) заняттями по фізичному вихованню. Як аргументи указувалося на те, що вони “не отримують від цих занять те, що їм хотілося б”, що їх “не задовольняє зміст цих занять” або “методика проведення занять”. Більшість відзначала, що їм не подобається місце проведення заняття і спортивний інвентар. У вигляді конкретних зауважень респонденти указували також на те, що їх “не захоплюють ті види спорту, які проводяться на заняттях”, “мало спортивних ігор” тощо.

Після експерименту число респондентів, які не зовсім задоволені заняттями з фізичного виховання, скоротилося до 23%. Як аргумент для виправдання такої позиції використовувалося, в основному, посилення на погану матеріально-технічну базу для проведення занять (зокрема, на те, що “немає великого футбольного поля”). У кращий бік змінилася і оцінка привабливості занять. До експерименту на питання про те, “на скільки вам цікаво на заняттях по фізичному вихованню?” 19% студентів відповіли “цікаво” (і навіть “дуже цікаво”), 48% – “не дуже цікаво” (або “зовсім не цікаво”). Після експерименту відповідні цифри: 32% і 24%. Важливе значення в цьому плані мала велика привабливість занять, досягнута за рахунок використання різних ігрових моделей суперництва і співпраці, які дозволяли задовольняти різноманітні інтереси студентів. До експерименту 17% вказали на те, що вони або рідко, або зовсім не відчувають позитивних емоцій на заняттях, а, разом з тим, відчувають негативні емоції, відчуття і переживання; після експерименту число таких респондентів зменшилося до 7%, тобто більш ніж удвічі.

Підвищилося (з 31% до 39%), число тих респондентів, фізкультурно-спортивна активність яких не обмежується учбовими заняттями у вузі. При цьому, як і до експерименту, більше 40% займаються фізкультурою і спортом самостійно. Разом з тим, у вільний час майже на одну третину підвищилася активність студентів, пов'язана з художньою творчістю, мистецтвом.

З погляду другого критерію – вплив фізкультурно-спортивної діяльності на певні параметри особистості студентів, їх духовно-етичні і психічні якості – аналіз результатів експерименту, перш за все, свідчить про позитивну динаміку в орієнтації студентів на норми і цінності просоціальної поведінки, зокрема, на принципи чесної гри. Так, проведений у кінці експерименту аналіз відношення респондентів до поведінки спортсменів показав, що вже 17% (а не 1,5%, як до початку експерименту) дотримуються думки про те, що “при порушенні правил гравець повинен припинити гру, навіть, якщо суддя не відмітив порушення”, 29% (а не 16%), що “найголовніше для спортсмена – показати красиву гру, навіть, якщо це не дозволить добитися перемоги, 42 % (а не 20%), що “обов'язок кожного гравця строго дотримувати правила, бути чесним і справедливим, по-лицарськи поводитися, навіть, якщо він (його команда) програє” тощо. Підвищилася орієнтація студентів на етичні цінності і в оцінці ситуації: один із спортсменів побачив, що його товариш по команді добився успіху (забив гол, відібрав м'яч у супротивника тощо.), порушивши при цьому правила, а суддя не відмітив цього порушення (студентам пропонувалося вибрати той варіант поведінки цього спортсмена, який вони вважали найбільш правильним). Лише 15% (а не 36%, як до експерименту) вибрали варіант “ніяк не відреагувати на зауваження ні під час гри, ні після” і вже 21% (а не 10%) віддали перевагу варіанту, заснованому на дотриманні принципів чесної гри.

Виявлені певні досягнення і у формуванні реальної просоціальної поведінки студентів, їх гуманного відношення один до одного в ході ігор, що проводяться, і змагань. Про це свідчать, зокрема, факти прояву в ігрових ситуаціях змагань таких характерних рис просоціальної поведінки, як співпраця, кооперативність, допомога, здатність співпереживання, співучасті, взаєморозуміння, тобто різних форм гуманних відносин. Якщо до початку педагогічного експерименту вони спостерігалися в ігровій поведінці лише 17% студентів, то після нього їх можна було фіксувати, як мінімум, у 57%. Особливо, важливо відзначити, що вказані риси виявлялися не лише в кооперативних і незмагальних іграх [10].

Позитивна динаміка характеризує і випадки відхилення в поведінці студентів від просоціальної поведінки.

До початку експерименту практично у всіх студентів в іграх, плану особливо змагання, спостерігалися випадки негативної поведінки. Найчастіше воно виражалося в порушенні правил, обманах, а також у неповажному відношенні до суперників: грубість (поштовхи гравців), злість, образи, звинувачення, насмішки тощо. З цим пов'язані і факти негативних переживань студентів на змаганнях, особливо після програшу, відмова від участі в них.

Спостереження за поведінкою студентів у кінці педагогічного експерименту виявили позитивну динаміку. Близько 68% студентів не порушували норми поведінки навіть у проблемних ситуаціях, що виникають під час змагань.

Позитивний вплив на поведінку студентів у ситуаціях суперництва мало підвищення рівня їх інформованості про принципи “чесної гри”.

Виявлені й інші позитивні результати фізкультурно-спортивної роботи зі студентами в ході педагогічного експерименту: позитивна динаміка в рівні гуманних відносин серед студентів, а також підвищення їх здібності до співпереживання, емпатії [9].

У ході вдосконалення фізкультурно-спортивної роботи зі студентами істотна увага повинна бути приділена використанню окрім традиційної моделі інших гуманістично орієнтованих моделей організації ігрового суперництва і співпраці, що дозволяє більш повно врахувати інтереси і потреби студентів.

Оскільки успіх і оптимальна ефективність фізкультурно-спортивної роботи зі студентами з використанням різних форм організації ігрового суперництва багато в чому залежить від рівня готовності фахівців до такої організації цієї роботи, повинна бути забезпечена їх відповідна підготовка.

Список використаних джерел

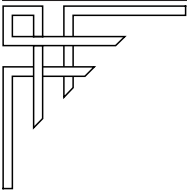
1. Андрущенко Л. Б. Спортивно-ориентированная технология обучения студентов по предмету “Физическая культура” // Теория и практика физической культуры. 2002. № 2. С. 47-54.
2. Григорьев В.И. Кризис физической культуры студентов и пути его преодоления // Теория и практика физической культуры. 2004. № 2. С. 54-61.
3. Егоров А.П. Философское значение современного олимпизма // Теория и практика физической культуры. 2001. №7. С. 18-23.
4. Масрі С. Ретроспектива теорії підготовки спортсменів в олімпійському спорті // Молода спортивна наука України: Зб.наук.пр. з галузі фіз..культури та спорту. Львів, 2004. Вип. 8. Т. 4. С. 297-301.
5. Олимпийский учебник студента: Пособие для формирования системы олимпийского образования в нефизкультурных вузах / В.С. Родиченко и др. М. Сов. спорт, 2003. 128 с.
6. Поспех Е. Войнар Ю. Физическое воспитание учащейся молодежи в контексте формирования спортивного резерва (обзор европейского опыта) // Теория и практика физич. культуры. 2002. № 4. С. 59-63.
7. Рыбачук Н.А. Создание физкультурно-оздоровительного пространства в вузе (на основе олимпийского воспитания и педагогики здоровья) // Теория и практика физич. культуры. 2003. № 2. С. 50-52.
8. Столяров В.И. Теория гуманистической организации соревнования: опыт разработки и практической реализации // Материалы совместной научно-практич. конф. М.: Физкультура, образование и наука, 2001. С. 184-187.
9. Словник термінів та понять зі спортивних дисциплін: навч.-метод. посіб. / уклад.: О.О. Момот, Є.Ю. Шаповал, Ю.В. Зайцева, С.М. Новік; Полт. нац. пед. ун-тет імені В. Г. Короленка. Полтава : Видавець Шевченко Р.В., 2019.147 с.
10. Шаповал Є.Ю., Дударчук Ю.С. Шляхи підвищення ефективності викладання дисципліни теорія і методика викладання спортивних ігор (міні-футбол) на факультеті фізичного виховання педагогічного університету // Матеріали регіонального науково-методичного семінару “Новітні теоретико-методичні й методологічні засади розвитку фізичної культури в умовах сучасної загальноосвітньої школи”. Полтава : Шевченко Р. В., 2016. С. 52–55.

The authors of the article assume that practical appliances of different humanistically targeted game models of rivalry and cooperation in physical and sports activities for the students will definitely contribute to the implementation of a personality-aimed approach to the organization of the sports activity, will increase students' awareness of sports values in their life and in education itself.

During the pedagogical experiment the author's program developed by V.I. Stoliarov was implemented in the field of the usage of various forms in the game competition and cooperation in sports activity for the students in mini-football.

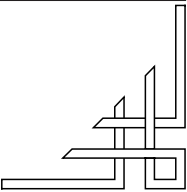
The program facilitates the implementation of both traditional models of organizing competitions in mini-football and humanistically targeted game models of rivalry and cooperation. The selection of forms of organization of game competition and cooperation was carried out with the focus on humanistic values, efficiency, innovative character and the possibility to use those forms in the specific conditions of the specified university. As the success and optimum efficiency of physical and sports activity for students largely depends on their level of readiness as future specialists of such kind of work, thus their proper training must be provided.

Key words: *physical and sports activity, facilitation of efficiency, game models of competition, mini-football, students.*



РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН



УДК 37.091.671.11

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–27.146-151

Надія Матяш
Nadia Matiash

РЕАЛІЗАЦІЯ ВАРІАТИВНОГО СКЛАДНИКА ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

REALISATION OF THE OPTIONAL COMPONENT OF PROFILE TEACHING OF BIOLOGY TO EDUCATION APPLICANTS IN THE CONTEXT OF COMPETENCE APPROACH

У статті проаналізовано особливості варіативного складника профільного навчання біології в теорії і на практиці; обґрунтовано методичні можливості його реалізації в контексті компетентнісного підходу, а саме його прояв у конструюванні очікуваних результатів навчання здобувачів освіти (учнів) та предметного змісту з урахуванням наскрізних змістових ліній.

Ключові слова: *варіативний складник, профільне навчання, біологія, здобувачі освіти (учні), компетентнісний підхід.*

Інтеграція України в Європейський освітній простір зумовлює орієнтацію освіти на гармонійне поєднання індивідуалізації навчання та соціалізації здобувачів освіти в динамічних умовах соціокультурного середовища як основи підвищення конкурентоздатності на ринку праці випускників закладів загальної середньої освіти.

Законом України “Про освіту” (2017 р.) передбачені нова структура, цілі, зміст і результати повної загальної середньої освіти, а також інноваційні підходи до надання освітніх послуг. Згідно статті 12 одним з трьох рівнів повної загальної середньої освіти є профільна середня освіта тривалістю три роки. Вона відповідає третьому рівню Національної рамки кваліфікацій і зорієнтована на “Здобуття профільної середньої освіти, яка передбачає два спрямування: 1) академічне – профільне навчання на основі поєднання змісту освіти, визначеного стандартом профільної середньої освіти, і поглибленого вивчення окремих предметів з урахуванням здібностей та освітніх потреб здобувачів освіти з орієнтацією на продовження навчання на вищих рівнях освіти; 2) професійне – орієнтоване на ринок праці профільне навчання на основі поєднання змісту освіти, визначеного стандартом профільної середньої освіти, та професійно орієнтованого підходу до навчання з урахуванням здібностей і потреб учнів [4].

Уведення профільного навчання створює учням умови для забезпечення освіти відповідно до їхніх запитів, реалізації індивідуальних освітніх і професійних планів кожної людини відповідно до її життєвих цілей і здібностей; дотримання наступності між загальною і професійною освітою.

Профільна середня біологічна освіта спрямована на задоволення потреб сьогодення стосовно різних галузей біологічних наук; розширення можливостей самовизначення випускників в галузі біологічних наук і дотичних до них.

Реалізація профільного навчання природничого спрямування, до його складу входить і біологія, має вагоме підґрунтя: Державний стандарт загальної середньої освіти (освітня галузь “Природознавство”)(2011 р.), Концепцію профільного навчання (2013 р.), Концепцію “Нова українська школа” (2016 р.), Закон України “Про освіту” (2017 р.), напрацювання вітчизняних дидактів і методистів.

У працях вітчизняних учених Н. Бібік, М. Бурди, Г. Васьківської, М. Головка, В. Гузеєва, О. Дахіна, Н. Зеленко, В. Кизенка, В. Кременя, Л. Липової, Ю. Мальованого, Т. Назаренко, А. Самодріна, О. Топузова, С. Трубачевої, Н. Шиян та ін. розглядаються проблеми змісту профільної освіти. У дослідженнях С. Бондар, Д. Єрмакова, О. Ляшенка, Н. Новожилової, О. Петуніна, М. Фірсової, О. Ярошенко та ін. висвітлюються проблеми розроблення форм і методів організації навчальної діяльності у профільній школі.

Дослідженню сутності курсів за вибором у загальноосвітньому навчальному закладі, їх специфіки, формування змісту та особливостей організації занять присвячені праці В. Кизенка [5; 9], Ю. Мальованого [9] та ін. Проте робіт загальнодидактичного характеру недостатньо.

Ученими-методистами також частково розроблено проблеми реалізації курсів за вибором, спрямованих на розширення і поглиблення змісту біологічної освіти. Останні напрацювання з методики навчання біології (В. Бак [1], Т. Коршевнюк [7], С. Кучук [8], Н. Лакоза [9], Н. Матяш [11; 12], Я. Фруктова [14] та ін.) стосуються факультативних курсів, принципів відбору змісту, його формування, вибору форм, методів і засобів його реалізації.

Дослідження методичних проблем профільної середньої біологічної освіти показало, що є потреба в її удосконаленні. Одним із шляхів такого удосконалення є перегляд варіативного складника. До причин перегляду варіативного складника можна віднести: задоволення запитів здобувачів освіти; створення належного навчально-методичного забезпечення, тому що навчальні програми є, а навчальні та методичні посібники майже відсутні; упровадження компетентнісного підходу до конструювання змісту шкільної біологічної освіти і очікуваних результатів навчання здобувачів освіти.

Таким чином, виникла потреба в обґрунтуванні методичних можливостей варіативного складника профільної середньої біологічної освіти в контексті компетентнісного підходу.

Орієнтиром організації вітчизняної освіти є Державний стандарт освіти як нормативний документ, який містить визначені питання про гарантоване досягнення кожним учнем певного, заздалегідь заданого рівня базової підготовки, дає змогу йому навчатися на максимально посиленому рівні. Чинний Держстандарт базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.) побудований за освітніми галузями (далі держстандарт). Біологія як навчальний предмет належить до освітньої галузі “Природознавство». У Держстандарті важливим структурним компонентом є базовий навчальний план, тобто генеральний рівень представлення стандарту. Структура базового навчального плану включає: інваріантну (ядро) і варіативну частини. Інваріантна частина (ядро) забезпечує залучення учнів до загальнокультурних та національно значимих цінностей, формування особистісних якостей, які відповідають суспільним ідеалам. Ця частина відображена у змісті обов'язкового навчального предмета, наприклад “Біологія».

Варіативна частина спрямована на індивідуальний розвиток учнів, який враховує особливості конкретної особистості, її здібності, пізнавальні інтереси, нахили. Це курси за вибором і спецкурси.

Варіативна частина або складник (компонент) у структурі змісту загальної середньої освіти виділено окремим блоком. На його реалізацію відведено певну кількість годин.

Питання реалізації варіативного складника намагалися і намагаються досліджувати і розв'язувати вчителі біології, методисти, вчені-біологи.

У 2009 році з метою реалізації варіативної частини базового навчального плану з біології ще Держстандарту (2004 р.) було створено відповідний збірник навчальних програм курсів за вибором [5]. Було вибрано зі збірника курси за вибором лише для старшої школи (таблиця 1).

Результати аналізу наведених у таблиці 1 курсів за вибором дають підстави зробити висновок про те, що серед авторів провідні учителі біології (Кучук С., Сябро С., Яковлева Є., Ягенська Г. та інші), провідні учені – біологи (Безусько А., Задорожний К., Шабанов Д.) і методисти з біології (Коршевнік Т., Матяш Н.).

Наведені в таблиці 1 курси за вибором розраховані на 17, 35, 70 академічних годин, їх реалізацію запропоновано за один або два роки. Запропоновані курси переважно спрямовані на внутрішньопрофільну спеціалізацію навчання і побудову індивідуальних освітніх траєкторій; реалізацію здобувачами освіти можливості випробувати свої сили в різних галузях біологічної науки; поглиблення та розширення своїх знань, умінь, навичок й визначення ціннісних орієнтацій.

Таблиця 1.

№ п/п	Назва курсу	Автор (и)	Призначення курсу за вибором для учнів	К-сть годин
1	Організм людини очима біофізика	Яковлева Є.В.	10 (11)-х класів	35
2	Зоологія. Ботаніка	Ігнатюк Л.М., Пугачова Н.І.	для 10-го класу	70
3	Методи наукових досліджень	Коваленко С.О.	для 9 (10) – х класів	35
4	Основи біологічної статистики в науково-дослідній роботі учнів	Ягенська Г.В.	10 (11) – х класів	17
5	Математичне обґрунтування біологічних досліджень	Задорожний К.М.	10 (11)- х класів	17
6	Молекулярні основи метаболізму	Коршевнік Т.В.	10-х класів	17
7	Нуклеїнові кислоти	Волуца А.Д.	10 (11)-х класів	35
8	Біохімічні основи життя	Яковлева Є.В.	10-11-х класів	35
9	Основи цитології	Даниленко Л.І., Підгора Н.В.	10 (11) -х класів	17
10	Порівняльна морфологія, анатомія і фізіологія рослин	Задорожний К. М.	10 (11) -х класів	17
11	Лісознавство з основами лісівництва. Дендрологія	Ковалюк В.Г., Боднарюк О.М.	10 -11-х класів	70
12	Порівняльна анатомія і фізіологія тварин	Задорожний К.М.	10 (11)-х класів	70
13	Адаптаційна фізіологія людини і тварин	Ягенська Г.В.	11-х класів	35
14	Фізіологія людини	Лакоза Н.В.	10-х класів	35
15	Основи антропології	Задорожний К.М.	10 (11)-х класів	17
16	Основи генетики людини	Задорожний К.М.	10 (11)-х класів	17
17	Основи популяційної генетики людини	Матяш Н.Ю., Сябро С.А.	10 (11)-х класів	17
18	Розв'язування задач з генетики	Кушнір А.І.	10 і 11-х класів	70
19	Біотехнологія рослин з основами генетичної інженерії	Снітинські В.В., Калинович Г.Л., Завірюха П.Д., Подзізей Б.А.	10-11-х класів	70
20	Вступ до проблеми біорізноманіття	Безусько А.Г., Мовчан Я.І.	10-х класів 11-х класів	17
21	Екологія людини	Матяш Н.Ю.	10-11-х класів	35

22	Еволюційна біологія	Шабанов Д.А.	11-х класів	70
23	Узагальнення шкільного курсу біології	Бармак І.М.	10-11-х класів	140
24	Нанотехнології в біології	Кучук С.Ю.	10-11- х класів	17

Зміни в освіті обумовлюють зміни у навчальних програмах не лише інваріантної частини, а й варіативної. У 2018 році проведене співробітниками відділу біологічної, хімічної і фізичної освіти Інституту педагогіки НАПН України анкетування учителів біології показало, що розроблення змісту варіативного складника має бути зорієнтоване на: посилення прикладного аспекту змісту предмета, ознайомлення з сучасними науковими й технологічними досягненнями – 100% респондентів; реалізацію міжпредметних зв'язків; формування ключових компетентностей; використання предметних знань у побуті; вивчення стану охорони природи і здоров'я людини – 93,3%; поглиблення і розширення змісту окремих розділів біології – 73,3%; посилення формування предметної компетентності – 66,7%.

Результати аналізу ситуації на практиці та анкетування учителів біології дають змогу зробити висновок про необхідність розроблення курсів за вибором з урахуванням сучасних освітніх тенденцій, серед яких компетентнісний підхід. Основою реалізації цього підходу є формування у здобувачів освіти ключових компетентностей, закладених в останніх нормативних документах української освіти.

Нами розроблено проєкт навчальної програми курсу за вибором “Здоров'я і безпека життя людини. 10-11 класи”, метою якого є формування в учнів здоров'язбережувальної компетентності, що включає відповідні знання, уміння їх застосовувати і ставлення [13, с. 19-22]. Зупинимо увагу на тому, що ця компетентність у Законі України “Про освіту” (2017 р.) не виокремлена, вона є складником ключової компетентності “Громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей” [с. 13].

Програма курсу поділена на дві частини: результативну й змістову. Результативна частина включає очікувані результати навчання, що базується на трьох компонентах предметної компетентності: знаннєвому, діяльнісному і ціннісному.

Змістова частина включає теоретичні відомості, дослідницьку і просвітницьку роботу, навчальні проєкти.

Теоретичні відомості ґрунтуються на знаннях учнів з попередніх навчальних розділів біології, хімії, географії, основ здоров'я тощо та на життєвому досвіді збереження здоров'я і життя людини.

Практичне спрямування змісту програми полягає у формуванні в учнів умінь застосовувати здобуті знання на практиці, у різних ситуаціях повсякденного життя. Особлива увага приділяється наданню екстреної медичної допомоги. Під час таких занять ефективним є проведення майстер-класів, на яких створюються різні ситуації, що можуть виникнути в житті, як правило, несподівано, за умов дефіциту часу і за відсутності людей зі спеціальною медичною освітою. Під час імітації різних видів надання екстреної медичної допомоги в учнів формуються необхідні навички, що надають людині впевненості у подібних ситуаціях у житті.

Дослідницька робота спрямована на розвиток в учнів творчих здібностей, критичного мислення, колективізму та інших життєво важливих якостей. Просвітницька робота є важливим виховним аспектом реалізації змісту програми і зорієнтована не лише на долучення учнів до громадських акцій, а й прояв їхньої ініціативи щодо їх організації.

Навчальні проєкти спрямовані на розв'язання актуальних і загострених проблем, що стосуються збереження здоров'я і життя людини. Запропоновані навчальні проєкти можуть бути замінені іншими.

Наскрізні змістові лінії дотичні до змісту навчального матеріалу і посилюють розвиток ключових компетентностей. Наскрізна змістова лінія “Здоров'я і безпека” співзвучна з назвою курсу і лише посилює його зміст. Громадянська відповідальність є важливою для

збереження здоров'я і життя молоді. Екологічна безпека і сталий розвиток посилює екологічний складник змісту.

Наприклад, фрагмент програми курсу за вибором “Здоров'я і безпека життя людини” [13, с. 19].

10 клас

(17 год, 1 год на тиждень)

Дата	Очікувані результати навчання учнів	Зміст навчального матеріалу
Вступ. Життя і здоров'я людини – особистісна і суспільна цінність (2 год)		
	<p>Знанневий компонент: формує науково обґрунтовані визначення понять “життя” і “здоров'я”; називає компоненти домашньої аптечки; наводить приклади ризиків для життя і здоров'я молоді; характеризує залежність організму людини від зовнішнього середовища; пояснює поняття “біосоціальна природа людини»</p> <p>Діяльнісний компонент: застосовує знання для оформлення домашньої аптечки як засобу екстреної медичної допомоги</p> <p>Ціннісний компонент: висловлює судження про життя і здоров'я людини як особистісну і суспільну цінність; оцінює залежність якості життя від здоров'я</p>	<p>Людина як біосоціальна істота. Людина і зовнішнє середовище її життя: природне і соціальне. Життя і здоров'я людини – особистісна і суспільна цінність. Домашня аптечка як засіб надання екстреної медичної допомоги. Практична робота № 1. Оформлення домашньої аптечки. Навчальний проект № 1. Уникнення ризиків для здоров'я і життя людини</p>
<p>Наскрізнi змістові лінії: Громадянська відповідальність спрямована на формування в учнів відповідальності за своє здоров'я і життя. Здоров'я і безпека націлена на виявлення ризиків для життя і здоров'я молоді. Екологічна безпека і сталий розвиток зорієнтована на збереження умов якісного життя людини</p>		

Отже, нами обґрунтовано методичні можливості варіативного складника профільної середньої біологічної освіти в контексті компетентнісного підходу. Досліджено необхідність наближення варіативного складника до загальних вимог щодо складання навчальних програм, до яких належить компетентнісний підхід до конструювання очікуваних результатів навчання здобувачів освіти (учнів) та предметного змісту з урахуванням наскрізних змістових ліній. У перспективі заплановано розробити навчальний посібник для учнів і методичні рекомендації для учителів з урахуванням підходів до організації освітнього процесу здобувачів освіти, що закладені в навчальній програмі курсу за вибором “Здоров'я і безпека життя людини. 10-11 класи».

Список використаних джерел

1. Бак В.Ф. Формування біотичних знань старшокласників у процесі профільного навчання біології. Автореф. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2015. 19 с.
2. Біологія і екологія. 10-11 класи. Рівень стандарту [Електронний ресурс]. 2017. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/.../programy.../biologiya-i-ekologiya-10-11-kl-riven-standartu-ob...>
3. Біологія і екологія. 10-11 класи. Профільний рівень [Електронний ресурс]. 2017. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/.../programy.../biologiya-i-ekologiya-10-11-kl-profilni-riven-ob...>
4. Закон України “Про освіту” (2017 р.) Закон України “Про освіту” (2017 р.). https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%97%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%BD_%D0%A3%D0%

- ВА%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D0%B8_%C2%AB%D0%9F%D1%80%D0%BE_%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D1%83%C2%BB_(2017).
5. Збірник навчальних програм курсів за вибором та факультативів з біології для допрофільної підготовки та профільного навчання, рекомендованих для використання в загальноосвітніх навчальних закладах. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 288 с.
 6. Кизенко В.І. Варіативний компонент змісту освіти в основній і старшій школі: теорія і практика: монографія. Київ, 2018. 405 с.
 7. Коршевнюк Т.В. Дидактичні вимоги до конструювання курсів за вибором з біології для старшої школи: збірник наукових праць. Тернопіль, 2019. С. 71-73.
 8. Кучук С.Ю. Реалізація знань про нанотехнології в біології у процесі факультативного навчання. Наук. часопис Нац. пед. ун-ту імені М.П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 42 : збірник наукових праць / за заг. ред. проф. В.Д. Сиротюка. Київ, 2013. С. 122-125.
 9. Лакоза Н.В. Формування наукових понять з біології в учнів класів медико-біологічного профілю. Автореф. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2007. 19 с.
 10. Мальований Ю. І., Кизенко В. І. Курси за вибором у змісті профілю навчання : Педагогічна і психологічна освіта в Україні : збірник наукових праць: у 5 т. Т. 3: заг. серед. освіта. Київ, 2012. 432 с. С. 218-225.
 11. Матяш Н.Ю. Профілізація навчання біології: потреба, передумови її здійснення та підходи до упровадження. Особливості навчання природничо-математичних дисциплін у профільній школі : матеріали Всеукр. наук.-практ.конфер. Херсон, 2010. С. 109-112.
 12. Матяш Н.Ю. Компетентнісний підхід до конструювання варіативного складника профільної середньої біологічної освіти In: Освіта ХХІ століття: теорія, практика, перспективи : матеріали Першої міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (18 квітня 2019 р., Київ). Київ, 2019. С. 98-100.
 13. Матяш Н. Проект навчальної програми курсу за вибором “Здоров'я і безпека життя людини, 10-11 класи” // Біологія і хімія в рідній школі. 2019. № 4. С. 19-22.
 14. Фруктова Я.С. Диференціація навчання в профільних класах біологічного спрямування на матеріалах курсу “Загальна біологія”. Автореф. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2003. 21 с.

The article analyses theoretical and practical peculiarities of the optional component of profile learning of biology. The conclusion is made about the need to review the current curriculum of the optional courses in connection with the reform of Ukrainian education. The results of the analysis of the curricula of current elective courses published in 2009 are presented. The importance of profile learning of biology for the graduate's professional self-determination is revealed. Methodological possibilities of realization of profile biological education in the context of competence approach are substantiated. They are presented in the structural elements of the curriculum of the elective course “Human's health and life safety. Grades 10-11”: education applicants' expected learning outcomes, subject content, competence-oriented content lines. The example of the structure of the curriculum of the elective course “Human's health and life safety. Grades 10-11” is given.

Key words: optional component, profile education, biology, education applicants (students), competence approach.

Андріан Остапов, Олена Остапова
Andrian Ostapov, Olena Ostapova

БІОЛОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ФУНКЦІЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

BIOLOGICAL AND SOCIAL FUNCTIONS OF PHYSICAL CULTURE IN THE PROFESSIONAL SOCIALIZATION SYSTEM OF FUTURE EDUCATORS

Сучасні підходи до проблеми здоров'я людини базуються, як правило, на розумінні здоров'я як фізичної, психічної і соціальної гармонії з навколишнім середовищем. У зв'язку зі специфікою професійної діяльності, яка висуває високі вимоги до емоційних ресурсів і показників здоров'я фахівців, виникає необхідність вивчення особистості студента ще на етапі ознайомлення з професією. Характерно, що за час навчання у закладах вищої освіти стан здоров'я багатьох студентів значно знижується за рахунок високих навчальних і побутових навантажень, неадекватного рухового режиму, тобто, перш за все, внаслідок закріпленого невміння раціонально використовувати свої сили, невміння позбавлятися від негативних емоцій, адаптуватися до стресових умов життя. Тому таке дослідження в сучасних умовах освіти досить актуальне.

Ключові слова: біологічні і соціальні функції, система освіти, професійна соціалізація, здоров'я, майбутні педагоги, студенти.

Сьогоднішній ринок праці диктує все більш жорсткі умови випускникам сучасних нефізкультурних педагогічних вузів. Тому питання професіоналізму майбутніх учителів хвилює не лише роботодавців, але й суспільство загалом. Праця педагогічних працівників відноситься до числа найбільш складних і відповідальних видів діяльності людини. Вона характеризується значним інтелектуальним навантаженням, вимагає великого обсягу оперативної і довготривалої пам'яті, наявності певного рівня здоров'я, фізичної сили і витривалості, містить елементи творчості і пов'язаний з відповідальністю за здоров'я і життя інших людей [4].

Професійна підготовка педагога є складною поетапною системою управління професійним розвитком особистості. Еталоном моделі фахівця виступає професіограма педагога, яка описує деякі грані професіоналізму, до них відносяться такі характеристики, як стан здоров'я, фізичний розвиток, фізична підготовленість, рухова активність та працездатність. Серед низки засобів, що сприяють підвищенню ефективності підготовки студентів до майбутньої трудової діяльності, особлива роль належить фізичній культурі. Саме фізична культура сприяє об'єктивній готовності людини до успішної професійної діяльності, де основою виступає принцип зв'язку навчання з життям, з виробництвом, з тією сферою діяльності, у якій людина перебуває тривалий час. Дисципліна "Фізична культура" орієнтована на розвиток тілесних якостей і розумових здібностей, вдосконалення функціональних можливостей організму, формування стійких мотивів і потреб в дбайливому ставленні до власного здоров'я. В процесі навчання студенти опановують технологіями сучасних оздоровчих систем фізичного виховання, набувають індивідуальний досвід формування різних якостей [3].

У сучасному освітньому процесі з фізичного виховання на перший план має виходити навчання будь-яким рухам, умінням, навичкам, з урахуванням професіограми педагога. З огляду на той факт, що професіограма застосовується при вирішенні різних завдань, необхідно визначити її цілі. У нашому випадку – це розробка різноманітних методик фізичної підготовки студентів-педагогів. Методик, що сприяють не лише компенсації нестачі рухової активності сучасної молоді, але й ефективного впливу на професійно важливі фізичні та психічні якості

засобами фізичної культури. Нові методики повинні передбачати специфіку діяльності майбутнього педагога і сприяти найбільш ефективному відновленню організму після трудового дня за допомогою активного відпочинку, перемикання уваги з одного виду діяльності на інший, що сприяє емоційному розвантаженню. Фізичне виховання студентів-педагогів здійснюється з урахуванням умов і характеру їх майбутньої професійної діяльності, з урахуванням сформованих компетенцій [10].

Сучасне навчання у нефізкультурному педагогічному вузі висуває важливі вимоги до студентської молоді, а також до їх фізичної підготовки і стану здоров'я. Зростання показника здоров'я в системі цінностей студентів педагогічного вузу, навчання вдосконалення рівня здоров'я різними методиками, є необхідною умовою успішності їх професійної соціалізації.

Отже, стан здоров'я молоді є необхідною умовою і визначальним моментом благополуччя суспільства і його прогресивного розвитку.

Проблема здоров'я студентів виявилася особливо актуальною в характерних для поточного періоду складних соціальних та економічних умовах. У структурі молодого покоління студенти становлять особливу соціальну групу, яка характеризується певними специфічними умовами праці і життя, а також напруженою компенсаторно-приспосувальних систем організму [9].

Це обумовлено науково-технічним прогресом і збільшенням захворюваності в Україні серед студентів. Це зазначено в роботах Апанасенко Г.Л., Попової Л.О. та ін. Безумовно, все це викликає занепокоєння в органах управління охороною здоров'я, освітою, фізичною культурою і спортом, вказує на необхідність розробки нових науково-методичних підходів, спрямованих на формування, зміцнення і збереження здоров'я людини [1].

Розглянувши науково-методичну літературу з проблеми здоров'я, ми виявили, що на сьогоднішній день проблема здоров'я носить глобальний характер, єдиного трактування поняття "здоров'я" не вироблено. В літературі зустрічається безліч визначень, які можна віднести до двох груп. До першої групи відносять "здоров'я" як функцію, стан організму, що характеризується врівноваженістю його з зовнішнім середовищем. До другої групи визначень відносять "здоров'я" як властивість організму або здатність індивіда до виконання необхідного кола функцій. Категорія "здоров'я" є процес підтримки стану біогенетичного, психофізіологічного, фізичного і соціального благополуччя, при якому всі системи організму людини взаємно врівноважені, а також адаптовані до соціального і природного середовищу під час відсутності хвороб і фізичних недуг.

Таким чином, розуміння хорошого міцного здоров'я як стану, що характеризується лише відсутністю хвороби, далеко не повне.

Так, академік В.П. Казначеев розглядає здоров'я індивіда як "процес (динамічний стан) збереження і розвитку психічних, фізіологічних, біологічних здібностей людини, її оптимальної працездатності, соціальної активності при максимальній тривалості життя". Академік М.М. Амосов вважає, що здоров'я організму визначається кількістю його, яке можна оцінити максимальною тривалістю органів при збереженні якісних меж їх функцій. "Здоров'я заради здоров'я, – зазначає М.М. Амосов – не потрібно, воно цінне тим, що становить неодмінну умову ефективної діяльності, через яку досягається щастя" [5].

Безсумнівний інтерес представляє позиція відомого вітчизняного медика І.В. Давидовського, який акцентує адаптаційні властивості організму людини і визначає здоров'я як повноту пристосування організму до впливів ззовні, а хворобу – як його порушення.

Аналіз визначень поняття здоров'я дозволив зробити висновок, що концептуальною підставою, базисною його ознакою є динамічна багатовимірна цілісність організму, що дозволяє людині підтримувати той чи інший рівень життєдіяльності, здатність різного ступеня реалізовувати біологічні та соціальні функції [2].

В останні роки спостерігається негативна динаміка функціональних можливостей і рівня здоров'я студентської молоді, зростання захворюваності в процесі їх професійної підготовки та подальше зниження функціональних резервів організму, працездатності.

У дослідженнях Н.А Єгорової, Є.М. Дворкіна та ін. відзначається, що відмітними особливостями студентів-педагогів є їх висока зайнятість: насичений і напружений навчальний процес, додаткова трудова діяльність вже в процесі навчання в вузі, невисока добровільна фізкультурно-оздоровча активність, а також шкідливі звички призводять до зниження рівня відповідальності студентів-педагогів до збереження свого власного здоров'я і формування навичок здорового способу життя [12].

При цьому залучення до здорового способу життя як внутрішньої потреби має здійснюватися в умовах тривалого погіршення показників здоров'я і масового поширення нездорового способу життя серед населення. Останнє також поширюється і на педагогічних працівників (у тому числі студентів-педагогів), які, незважаючи на свою професійну діяльність у галузі охорони здоров'я громадян, мало приділяють часу і зусиль на збереження власного здоров'я, а за останні 8-10 років серед молоді практично не відзначається позитивних зрушень у психологічних установках і поведінці в сторону оздоровлення свого способу життя. Формування здорового способу життя студентів-педагогів є також одним з напрямів їх професійної підготовки, в чій обов'язки входить профілактична робота з вихованцями. Ціннісне ставлення до здоров'я передбачає не лише створення відповідних соціально-гігієнічних умов для нормального навчання (праці), а й мотивацію студентів-педагогів на індивідуальне формування здорового способу життя, що має вписуватися в програму педагогічного вузу, як невід'ємна складова частина з підготовки педагога і бути предметом постійного соціального контролю і управління.

Необхідність поглибленого вивчення стану здоров'я студентського контингенту зумовлена високою поширеністю серед студентів чинників ризику, труднощами психофізіологічної адаптації до умов навчання на молодших курсах, наростанням обсягу інформації, а також необхідністю підтримки активності в оволодінні професійними знаннями. Реальне уявлення про здоров'я як благополуччя у студентів знаходиться в стадії становлення. Недостатня увага до власного фізичного і психічного здоров'я об'єктивно складає загрозу для здійснення планів і установок студентів [11].

Найважливішу роль у вихованні у кожної людини ставлення до здоров'я як до головної людської цінності відіграє фізична культура з притаманними їй біологічними і соціальними функціями, що сприяє фізичному і духовному розвитку особистості. Безсумнівно, засоби фізичної культури займають чільне місце в системі профілактичних заходів, спрямованих на корекцію здоров'я. Зокрема, від стану здоров'я, фізичної підготовленості, рівня працездатності майбутніх фахівців багато в чому залежить виконання ними професійних функцій.

Для системи вищої професійної освіти проблема формування здоров'язберігальних компетентностей студентів стає все більш актуальною, так як освітня система поки що не забезпечує необхідний і достатній рівень її сформованості у випускників вищого навчального педагогічного закладу. Система освіти є однією з найбільш важливих структур, яка закладає основи здоров'язбереження способу життя, тим самим, сприяючи збереженню психічного, фізичного і морального здоров'я підростаючого покоління, відповідно, і нації загалом. Значення здоров'язберігальних компетентностей актуальне в усіх відношеннях для майбутньої професійної діяльності. Констатуючи велику кількість досліджень у галузі здоров'я, необхідно відзначити, що у вищій школі явно недостатньо уваги приділяють формуванню готовності студентів до здоров'язбереження.

В освітній процес ЗВО вкрай мало впроваджують сучасні педагогічні технології, спрямовані на виховання потреби в здоров'язберігальному способі життя і формування готовності до здоров'язбереження студентів. Здоров'язберігальна освіта стає необхідною умовою підготовки студентів педагогічного вузу, тому що педагог на сьогоднішній день є єдиною реальною особою, здатною в процесі навчання дітей зберегти їхнє здоров'я. Важливим і перспективним у формуванні здоров'язберігальних компетентностей, на нашу думку, є формування ціннісного ставлення до здоров'я, орієнтацію на успіх у житті через культуру здорового способу життя [6].

Фізкультурна освіта є педагогічний процес, спрямований на формування спеціальних знань, рухових умінь і навичок у різних видах фізичної культури, будучи при цьому першою і необхідною умовою формування фізичної культури молоді людини, що необхідно для організації власне “людської діяльності”.

У результаті вивчення дисципліни “фізична культура”, студент-педагог повинен опанувати загальнокультурними компетенціями, які мають на увазі: здатність і готовність аналізувати соціально-значущі проблеми та процеси, використовувати на практиці методи гуманітарних, природничо-наукових, медико-біологічних наук у різних видах професійної і соціальної діяльності та професійними компетенціями, які мають на увазі: здатність і готовність реалізувати етичні та деонтологічні аспекти педагогічної діяльності в спілкуванні з колегами, учнями, їх батьками та родичами; здатність і готовність здійснювати загальнооздоровчі заходи щодо формування здорового способу життя з урахуванням чинників ризику, давати рекомендації щодо здорового харчування тощо [7].

Отже, в результаті оволодіння цими компетентностями фахівець повинен:

Знати: соціальну роль фізичної культури в розвитку особистості і підготовки її до професійної діяльності; принципи здорового способу життя;

Вміти: розбиратися в питаннях фізичної культури, що застосовуються з метою профілактики.

Володіти: методами фізичного самовдосконалення і самовиховання.

У зв'язку з цим, стає очевидною потреба в модернізації системи фізичного виховання студентів, одним з перспективних напрямів якої фахівці називають використання засобів фізичної культури, найбільш популярних і затребуваних учнями видів фізичної культури.

Однак, незважаючи на всю свою перспективність, проблема використання засобів фізичної культури через заняття фізичними вправами в системі фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів поки не отримала свого ґрунтовного науково-практичного аналізу.

Отже, у педагогічних вузах професійне спрямування фізичного виховання повинна бути націлена не лише на зміцнення здоров'я студентів, забезпечення їх різнобічного фізичного розвитку, підтримання у них високої працездатності протягом усього періоду навчання, а й на прищеплення студентам знань, умінь і навичок використання засобів фізичної культури в режимі навчальних занять, у професійній діяльності, відпочинку.

Тому з самого початку навчання в педагогічному вузі студентів необхідно навчити застосовувати засоби фізичної культури в своєму режимі дня і в режимі дня своїх учнів, правильно використовувати багатий арсенал методів і форм фізичної культури і спорту, а також вміти проводити наукові дослідження з виявленням впливу різних рухових режимів на організм. Студенти-педагоги нарівні з анатомією, фізіологією, гігієною повинні вивчати основи теорії і практики фізичної культури і спорту, а також основи таких дисциплін, як біомеханіка спорту, фізіологія спорту, біохімія спорту і гігієна спорту, спортивна травматологія, а також інші дисципліни, які пов'язують педагогіку і фізичну культуру [8].

Для цього необхідно на кожному занятті пояснювати студентам-педагогам, якими засобами фізичної культури можна вирішувати ті чи інші завдання з фізичного вдосконалення організму з урахуванням індивідуальних можливостей і здібностей людини. В процесі заняття викладачі повинні розкривати механізм впливу різних фізичних вправ на організм, знайомити студентів-педагогів з правилами регулювання фізичних навантажень, побудови оздоровчо-тренувальних занять, правилами вибору форм і методів фізичної культури для вирішення конкретних завдань, пов'язаних з первинною та вторинною профілактикою, лікуванням і реабілітацією їх майбутніх учнів. На кожному занятті необхідно знайомити з основами само- і взаємоконтролю, вивчати реакцію організму на фізичне навантаження [9].

На нашу думку, формування здоров'я у сучасних студентів має за кінцеву мету вдосконалення умов життя і життєдіяльності на основі виховання і освіти, які включають вивчення свого організму і своєї особистості, засвоєння гігієнічних навичок, знання чинників ризику і вміння реалізувати на практиці комплекс засобів і методів долучення до цінностей

здорового способу життя. Здійснюючи цілеспрямовану і свідому діяльність з оздоровлення свого організму, створюючи здорове середовище проживання, вибудовуючи раціональну систему життєдіяльності, студент сучасного ЗВО впливає на обставини повсякденного життя, створює основу для ефективної навчальної діяльності і самореалізації у майбутній професії.

Список використаних джерел

1. Апанасенко Г.Л., Попова Л.А. Валеологія як наука // Валеологія: науково практичний журнал. Київ-Тернопіль, 1996. № 1. С. 4-9.
2. Гармаш О. І. Формування здоров'я та здорового способу життя у студентів вищих навчальних закладів. URL: <http://intkonf.org/garmash-o-i-formuvannya-zdorovya-ta-zdorovogo-sposobu-zhittya-u-studentivvischih-navchalnih-zakladiv/>
3. Дорогайкина Е. М. Роль здоров'я для студентів і педагогів в сучасному вузі. / Решетневские чтения 2016. № 20. С. 508-511.
4. Здоровье и образ жизни студентов : учеб. пособие / В. Ю. Волков, Д. Н. Давиденко, Ю. В. Новицкий, М. М. Филиппов; под общ. ред. Д. Н. Давиденко. СПб.; К., 2005. 157 с.
5. Козырь П. В. Проблема ценности здоровья в историческом аспекте // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 301. С. 20-22.
6. Кривошеєва Г. Л. Формування культури здоров'я студентів університету : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2001. 228 с.
7. Кулеба О. М. Формирование культуры здоровья личности как многофакторная проблема современного образования // Проблемы и перспективы развития физической культуры в России и странах ближнего зарубежья : сб. науч. ст. Барнаул : АлтГПА, 2010. С. 142-144.
8. Лапаєнко С. В. Формування ціннісних орієнтацій старших підлітків на здоровий спосіб життя; автореф. дис. канд. пед. наук / К., Ін-т проблем виховання АПН України, 2000. С. 2.
9. Луценко Л.С., Сутула А.В., Шутеев В.В., Батеева Н.П., Мельничук Д.Р. Зміни ставлення студентів до фізкультурно-спортивної діяльності та до оцінки власного здоров'я за період навчання у вузі // Слобожанський науково-спортивний вісник. Харків : ХДАФК, 2014. № 5. С. 35-40.
10. Раевский Р.Т., Канишевский С.М. Здоровье, здоровый и оздоровительный образ жизни студентов. Одесса : Наука и техника, 2008. 556 с.
11. Сущенко Л. П. Соціальні технології культивування здорового способу життя людини. Запоріжжя : ЗДУ, 1999. 308 с.
12. Шиян О.І. Освітня політика з питань забезпечення здорового способу життя учасників навчально-виховного процесу / "Спецпроект: аналіз наукових досліджень": матеріали VIII Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції, Д. : Біла К.С., 2013. С. 3-8.

Current approaches to human health are generally based on an understanding of health as physical, mental and social harmony with the environment. Due to the specific nature of professional activity, which puts high demands on the emotional resources and health indicators of specialists, there is a need to study the personality of the student at the stage of familiarization with the profession. It is noteworthy that while studying at higher education institutions many students' health is significantly reduced due to high educational and domestic workloads, inadequate motor mode, that is, first of all, due to the inability to use their powers rationally, inability to get rid of negatives, adapt to stressful living conditions. Therefore, this study is quite relevant in the current educational environment.

According to the authors, the formation of modern students' health has the ultimate goal of improving living conditions on the basis of education, which include the study of their body and their personality, mastering hygiene skills, knowledge of risk factors and the ability to put into practice a complex of means and methods of adhering to the values of a healthy lifestyle.

Key words: biological and social functions, education system, professional socialization, health, future teachers, students.

УДК :378:004.738:738.147:54

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–27.157-162

*Вікторія Перетяцько, Вікторія Коваль
Viktoriia Peretiatko, Viktoriia Koval*

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДИКИ ОНЛАЙНТЕСТУВАННЯ В НАВЧАННІ ХІМІЇ

USE OF METHODS OF ONLINE-TESTING IN TEACHING CHEMISTRY

У статті висвітлюється проблема впровадження інноваційної технології об'єктивного контролю навчально-пізнавальної діяльності учнів з хімії в сучасному онлайн сервісі Google Форми. Розкривається досвід проведення онлайн тестування учнів старшої школи закладу загальної середньої освіти з органічної хімії.

Ключові слова: *контроль знань з хімії, створення тестів, онлайн-тестування.*

Сучасний розвиток освітнього процесу в закладах освіти різних рівнів пов'язаний із всебічною інформатизацією та утворенням інформаційного середовища. Це ставить перед педагогами завдання оновлення змісту, форм і методів навчання, запровадження нових інформаційних технологій. Важливою складовою таких оптимізаційних процесів і, водночас, дидактичним засобом визначення їх ефективності є контроль навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти. Контроль належить до обов'язкових елементів освітнього процесу. Завдяки йому відбувається систематична перевірка, поелементне оцінювання і коригування діяльності щодо набуття визначених компетентностей здобувачами освіти.

Проблема контролю результатів навчальної діяльності залишається однією з актуальних питань педагогічної теорії та практики. Основні напрями досліджень з якої стосуються розробки і забезпечення науково-обґрунтованого, чітко визначеного, ретельно спланованого та раціонально організованого процесу, що забезпечує високу якість підготовки випускників загальноосвітньої й вищої школи. Серед дослідників можна відзначити, Ю. Бабанського, В. Безпалька, Т. Ільїну, К. Ингекамп, І. Кузнецову, І. Лернера, М. Розенберга Д. Чернілевського та інших.

Аналіз літературних джерел доводить, що тестування є одним із інноваційних методів контролю результатів навчання. Це підтверджують дослідження, проведені багатьма вітчизняними та зарубіжними вченими. Зокрема, П. Атаманчук і Н. Форкун визначили сутність еталонної тестової перевірки якості знань учнів з фізики та ефективність роботи в сучасному онлайн сервісі Plickers [1]. О. Дедова і В. Корецька аналізують якість тестових завдань з математики для підсумкового тестового контролю навчальних досягнень учнів початкових класів [3]. М. Берещук, Ю. Бархаєв, Г. Стадник досліджують особливості тестування і рейтингу навчальних досягнень студентів закладів вищої освіти [2]. Взагалі питання створення та практичного застосування тестів обговорювалися в роботах В. Аванесова, І. Булаха, В. Ким, Л. Кухар, О. Ляшенко, М. Мруга, Л. Остапенко, А. Разумної, В. Сергієнка, В. Хлебнікова та багатьох інших.

Метою статті є розкриття особливостей методики проведення онлайн тестування учнів старшої школи закладу загальної середньої освіти з хімії в онлайн сервісі Google Форми.

Як зазначають П. Атаманчук і Н. Форкун, головна мета контролю як дидактичного засобу управління навчанням – забезпечення його ефективності приведенням до системи знань, умінь, навичок учнів, самостійного застосування здобутих знань на практиці, стимулювання навчальної діяльності учнів, формування у них прагнення до самоосвіти [1, с. 120]. Реалізація цієї мети достатньо ефективно відбувається через впровадження в освітній процес тестування. У дисертаційному дослідженні Ю. Романенко відзначає, що порівняльний аналіз методів оцінювання рівня знань учнів (спостереження, усна, письмова та експериментальна

форми перевірки знань, тестування) показав, що тестування є кращим методом вимірювання навчальних досягнень учнів, оскільки він задовольняє основні методичні критерії якості та забезпечує об'єктивність усіх трьох головних стадій процесу оцінювання – вимірювання, обробки даних та їхньої інтерпретації [5, с. 16].

В. Сергієнко і Л. Кухар зазначають, що тестування розглядається наразі як спосіб перевірки результатів навчання, визначення рівня навченості чи ступеня готовності до тієї чи іншої діяльності. На думку дослідників, професійно підготовлений і використаний тестовий інструмент дає якісну інформацію, яка відповідає реальному стану справ. Також вони доводять переваги тестового контролю над іншими методами, зокрема тести є об'єктивним способом оцінювання завдяки стандартизації процедури проведення та неможливістю внесення суб'єктивної складової до оцінки знань здобувачів освіти. Тести орієнтовані на визначення рівня засвоєння ключових понять, тем і розділів навчальної програми, умінь та навичок. Тестова форма оцінювання дозволяє визначити рівень досягнень учня з усього матеріалу дисципліни. Тест більш м'який гуманний інструмент, який ставить усіх у рівні умови за рахунок використання єдиної процедури і єдиних критеріїв оцінювання. Тестування дозволяє розширити шкалу оцінювання не лише догори, але і донизу. При тестуванні основні витрати часу припадають на складання якісного інструментарію. При збільшенні кількості екзаменованих ці витрати розподіляються на них пропорційно, що призводить до зниження загальних витрат [6, с. 6-7].

Окрім того, універсальність тестів забезпечується гармонійним застосуванням на різних етапах навчання та у всіх видах контролю: попередньому, поточному, тематичному і підсумковому. Це дозволяє урізноманітнювати формати тестових завдань (тести-завдання відкритої форми: альтернативні, множинного вибору, на встановлення відповідності, на встановлення послідовності; тести-завдання відкритої форми; написання власної відповіді; тести-завдання з картинками, відео тощо) та уникати одноманітності контрольних заходів.

Проте, сучасна дидактична наука визначає п'ять основних вимог до тестів:

- валідність (адекватність): завдання мають відповідати змістові навчального матеріалу, який перевіряється, і представляти його важливу, а не другорядну, частину;
- визначеність: можлива тільки одна правильна відповідь на запитання;
- простота: завдання відкритого типу має мати чітке, коротке формулювання;
- однозначність: оцінка результатів тестування різними експертами не має значно відрізнятись;
- надійність: забезпечення стійкості результатів багаторазового тестування слухача [4, с. 91].

П. Атаманчук і Н. Форкун наголошують, що в арсеналі сучасного вчителя є багато методів та технологій контролю, корекції навчальних досягнень учнів. До сервісів, які полегшують підготовку і проведення тестування належать Google форми (частина офісного інструментарію Google Drive), Quizlet, Proprofs, Kahoot!, Classmarker, Plickers, Easy Test Maker [1, с. 121].

Тестовий контроль з хімії в закладі загальної середньої освіти надає можливість учителю скласти цілісне уявлення про підготовку учнів шляхом дослідження набутих знань теоретичного та фактичного матеріалу, хімічної мови та умінь розв'язання розрахункових задач, виконання вправ тощо. Окрім того, тестування дозволяє виявити динаміку якісних змін у процесі навчання хімії на рівні класу або закладу освіти і розробити систему дій, спрямованих на підвищення результатів навчання хімії.

М. Захарчук і Р. Васьків, за аналізом наукових досліджень, визначили переваги комп'ютерного вимірювання знань:

- інтенсифікація та індивідуалізація освітнього процесу;
- зменшення психологічного і фізичного навантаження на викладача в період тестування знань слухачів;
- зберігання у загальній базі даних великої кількості тестів з різних дисциплін і швидкий доступ до них;

- зручність визначення критеріїв оцінки результатів;
- автоматична перевірка результатів тестування;
- уніфікація оформлення завдань;
- адаптація завдань до індивідуальних характеристик слухачів;
- регулювання визначеного рівня вимог і автоматичної заміни ступеня складності питань;
- самоконтроль на попередньому етапі з метою самооцінки результатів підготовки перед офіційним тестуванням;
- забезпечення об'єктивності оцінки, виключення людського фактору;
- централізований аналіз якості підготовки слухачів,
- зворотний зв'язок між слухачем та викладачем;
- формування узагальнених статистичних оцінок результатів контролю, а отже, й самого процесу навчання;
- збереження історії процесу контролю знань;
- використання у дистанційному навчанні;
- зменшення витрат часу, ресурсів тощо на організацію і проведення контролю успішності навчальних досягнень слухачів [4, с. 91].

Виходячи з названих позицій, ми вважаємо, що онлайн тестування є одним із інноваційних методів контролю знань і умінь з хімії, який дає змогу кожному учаснику освітнього процесу навчатися в доступному йому темпі, сприяє цілісній та якісній діагностиці рівня навчальних досягнень.

У процесі дослідження ми з'ясували, що ефективність проведення онлайн тестування на уроках хімії залежить від узгодженості методичного і технічного забезпечення. Необхідною умовою – є наявність у класі комп'ютерів, підключених до мережі Інтернету. Технічно тестові завдання можуть розміщуватися на сервері в комп'ютерному класі, на сайті закладу освіти, в особистому блозі вчителя хімії тощо. Методичне забезпечення передбачає розробку тестових завдань у відповідності до вимог, формування їх комплектів, планування проведення контрольних заходів тощо.

У своїй роботі ми проаналізували тестові платформи та ресурси, на яких можна використовувати розроблені та апробовані тести, або ж самостійно створювати нові. Особливої уваги, на нашу думку, заслуговують такі з них:

Google Форми – https://www.google.com/intl/ru_ua/forms/about/

Майстер-Тест – <http://master-test.net/uk>

ProProfs – <https://www.proprofs.com/>

Kahoot – <https://kahoot.com/>

Quizlet – <https://quizlet.com/ru>

Plickers – <https://get.plickers.com/>

Для проведення експериментальної частини нашого дослідження був обраний сервіс Google Форми – частина інструменту Google Drive, за допомогою якого можна легко і швидко планувати контрольні заходи, самостійно складати тести, а також збирати іншу інформацію. Це один з простих і швидких способів створення тестів: пишемо завдання, потім вибираємо тип відповіді (одна або декілька правильних відповідей, або ж написати власну думку). Одержаний тест у вигляді посилання можна відправити електронною поштою, викласти на свій блог чи в соціальні мережі. Google Форми цілковито безкоштовні – для використання учасникам потрібно лише мати акаунт Google. Тести розроблялись із урахуванням рівнів засвоєння, що дозволило оцінити якість вивчення матеріалу.

У педагогічному експерименті брали участь учні десятих класів Біленьківської загальноосвітньої школи I-III ступенів Біленьківської сільської ради Запорізького району Запорізької області. 10-А клас (16 учнів), був обраний в якості експериментального (далі – ЕК), а 10-Б клас (14 учнів) – в якості контрольного (далі – КК). Експеримент включав проведення контрольних заходів під час вивчення теми 3. Оксигеновмісні органічні сполуки (17 год.), теми 4. Нітрогеновмісні органічні сполуки (4 год.), теми 5. Синтетичні високомолекулярні речовини і полімерні

матеріали на їх основі (5 год.), теми 6. Багатоманітність та зв'язки між класами органічних речовин (6 год.) на рівні стандарту. Навчання хімії в ЕК передбачало застосування онлайн тестування на уроках хімії (поточний контроль) і наприкінці вивчення теми (тематичний контроль). Навчання в КК відбувалося за традиційною методикою із застосуванням різних методів контролю, але без онлайн тестів. Підсумковий контроль проводився наприкінці навчального року, – учні ЕК проходили онлайн тестування, а учні КК виконували письмову контрольну роботу.

Об'єктивними показниками педагогічного експерименту нами були визначені: абсолютна успішність, якісна успішність і середній бал учнів. Результати представлені в таблиці 1 і таблиці 2.

Таблиця 1

**Загальні результати поточного і тематичного контролю з теми 3.
Оксигеновмісні органічні сполуки**

Клас	Високий рівень	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень	Абсолютна успішність	Якісна успішність	Середній бал
ЕК	5	6	5	0	100%	68,7%	7,8
КК	2	8	4	0	100%	71,4%	7,5

Загальні результати, отримані на початку експерименту (таблиця 1), свідчить, що між середніми балами учнів експериментального і контрольного класів немає суттєвої різниці. Це доводить вдалий розподіл між учасниками експерименту за рівнями навчальних досягнень.

Застосування онлайн тестування включає візуалізацію результатів респондентів у вигляді діаграм або в електронній таблиці з відповідями. Це дозволяє учням і педагогу аналізувати підсумки контролю, обговорювати типові помилки та одночасно виправляти їх. На нашу думку, саме можливість учнів відразу провести роботу над помилками, яких вони припустилися під час проходження тесту, стали суттєвим важелем у покращенні їх успішності в подальшому тестуванні. Про що свідчать результати підсумкового контролю, проведеного наприкінці експерименту, які представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

Результати підсумкового контролю

Клас	Високий рівень	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень	Абсолютна успішність	Якісна успішність	Середній бал
ЕК	6	7	3	0	100%	81,3%	8,8
КК	2	6	6	0	100%	57,1%	8,0

Аналіз результатів виявив, що за час експерименту відбулося підвищення середнього балу ЕК на 1 бал, водночас у КК – на 0,5 бала. Таким чином, можна стверджувати, що використання онлайн тестування в навчанні органічної хімії серед учнів 10 класів є ефективним методом контролю, який призводить до зміцнення і розширення знань учнів.

Також на останньому тижні навчального року було опитано 16 учнів ЕК з метою виявлення ставлення до використаної методики проведення контролю знань і умінь. Анкетування виявило, що тестові завдання подобаються 12 учням, двоє учнів зазначили, що їм більше подобаються завдання у письмовій формі і двоє учнів відповіли, що їм складно визначитись.

Успішність проведення онлайн-тестування залежить від систематичності його застосування і правильної організації. Учителю хімії необхідно поступово привчати учнів виконувати завдання не лише правильно, але й швидко. Важливо формувати у них навички виконання тестових завдань різних форм, аналізувати результати тестування, виявляти типові помилки й визначати шляхи їх усунення. Така діяльність учнів сприятиме набуттю у них навичок самостійної перевірки своїх знань, самопідготовки з навчальних предметів і, як наслідок, підготовки до Зовнішнього незалежного оцінювання.

На підставі проведеного педагогічного експерименту, можна зробити висновок, що тестовий контроль в режимі онлайн під час вивчення органічної хімії забезпечує об'єктивність і точність перевірки результатів навчання. Доведено, що тестові завдання можуть використовуватися для проведення поточного, тематичного та підсумкового контролів, для моніторингу успішності навчально-пізнавальної діяльності учнів. Також з'ясувалося, що тестовий контроль, який виконується за допомогою сучасних гаджетів підвищує інтерес учнів до хімії.

Онлайн-тестування, не відміняє і не замінює традиційні методи контролю, що передбачають спілкування педагога з учнем. Як метод контролю, він виконує важливі освітні функції, озброює педагогів інформацією щодо рівня знань учнів, проблем в їх підготовці тощо. Завдяки цьому, вчитель має можливість ефективно здійснювати управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів на уроках і під час самостійної домашньої підготовки.

Досвід застосування систематичного онлайн-тестування підтверджує його дисциплінуючу та орієнтуючу дію у навчанні хімії, доводить його сприятливий вплив на успішність засвоєння навчального матеріалу кожним учнем. Отже, можна стверджувати, що використання сучасних тестових платформ і сервісів оптимізує навчання хімії в старшій школі закладів загальної середньої освіти.

Наступним етапом нашого дослідження буде розробка методичних підходів проведення онлайн тестування з хімічних дисциплін серед студентів біологічного факультету різних спеціальностей Запорізького національного університету.

Список використаних джерел

1. Атаманчук П.С., Форкун Н.В. Інноваційні технології об'єктивного контролю результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Чернігів, 2017. Вип. 146. С. 120-124.
2. Берещук М.Я., Бархаєв Ю.П., Стадник Г.В. Тестовий контроль і рейтинг в освіті : навчальний посібник. Харків : ХНАМГ, 2006. 106 с.
3. Дедова О. Тестування як засіб педагогічної діагностики навчальних досягнень молодших школярів з математики // Наукові записки молодих учених, 2018. № 2. URL: <https://phm.cuspu.edu.ua/ojs/index.php/SNYS/article/view/1563>.
4. Захарчук М., Васьків Р. Комп'ютерне тестування як інноваційний засіб вимірювання знань англійської мови Lviv Polytechnic National University Institutional Repository URL: <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/31377/4/14-90-98.pdf>.
5. Романенко Ю.А. Теоретико-методичні засади моніторингу результатів навчання хімії в загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.02 / Інституту педагогіки АПН України. Київ, 2007. 46 с.
6. Сергієнко В.П., Кухар Л.О. Методичні рекомендації зі складання тестових завдань. Київ : НПУ, 2011. 41 с.

The emergence of the information surround creates conditions for all-round information of modern persons' life. This state of objects requires teachers to update the content, forms and methods of teaching, introduction of smart technologies in the learning process. The important component of such optimization process and didactic tool destination of their effectiveness is control of educational-cognitive activity work

of education applicants. Control provides systematic check, element-by-element evaluation and correction of work on forming education applicants' competences.

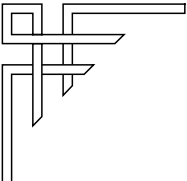
The article analyzes scientific work of researchers on the advantages of testing over other methods of control. Professionally trained and used test tool gives high-quality information which accords to the real situation. Tests are oriented at determining the level of knowledge on certain concept, topics and units, skills, abilities according to the curriculum.

The deals with the problem of implementation of innovative of technology of objective control of student's educational and cognitive activity on Chemistry in modern online service Google. The experience of conducting online testing of high school students of secondary education institutions in Organic Chemistry is revealed.

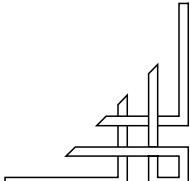
Pedagogical experiment proved that online testing control while studying Organic Chemistry provides objectivity and accuracy of cheking learning outcomes. Tests can be used for thematic and final control, for monitoring student's educational and cognitive activity. Test control helps increase student's interes to Chemistry.

Experience of using systematic online testing confirms its disciplining and motivating role in teaching Chemistry, proves its positive influence on students success. So, we can affirm, that using modern testing platforms and resources promote optimization of teaching Chemistry in hight school of general secondary education institutions.

Key words: *control of knowledge on Chemistry, making tests, online-testing.*



РОЗДІЛ 3 МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН



УДК 378.091.3:373.5.011.3-051]:78:792.8

DOI: 10.32626/2309-9763.2019-27.163-167

Ван Юаньсінь
Van Yuansin

КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-РИТМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ І ХОРЕОГРАФІЇ

COMMUNICATIVE ASPECT OF SHAPING PROSPECTIVE MUSIC AND CHOREOGRAPHY TEACHER'S MUSIC AND RHYTHM COMPETENCE

У статті на основі проведеного аналізу літературних джерел розглянуто значення комунікативного аспекту формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії.

Ключові слова: музично-ритмічна компетентність, комунікація, музичне мистецтво, хореографія.

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства, коли технічний прогрес прискорюється, а відносини між людьми все більш комерціалізуються, особливо відчувається потреба у збереженні культурних цінностей. У зв'язку з цим актуалізується роль мистецтва у суспільстві, що обумовлює формування нового рівня вимог до фахівців мистецької освіти. Звичайно, це стосується і музичної і хореографічної освіти та ставить перед ними завдання щодо розробки, вдосконалення та впровадження в практику теоретично-методичних основ формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії.

Актуальною постає перед наукою проблема комунікації як культурного феномену, а також як способу пізнання, вираження духовних цінностей і навколишнього середовища взагалі. Феномен комунікації набуває все більш виразного онтологічного значення, а культура загалом мислиться як гіперкомунікативний історичний процес. Розвиваючись у контексті комунікації та як засіб комунікації, музика видається одним з способів соціокультурного буття, оскільки часто саме через її прояви людина висловлює своє ставлення до світу ідеального, суспільного життя, до інших людей і до самої себе. Відтак, з точки зору сучасного мистецтвознавства, надзвичайно актуальним постає дослідження комунікативних характеристик простору музичного мистецтва. Музична комунікація являє собою відкрити, складно організовану і цілісну систему (основними складовими якої є музична творчість, музичний твір і музичне сприйняття), що забезпечує циркуляцію художньої інформації в часопросторі музичної культури суспільства. Така просторова система має механізми зворотного зв'язку, виразом яких є різні форми діалогів всередині структури, а також механізми управління, що зосереджені в музичному творі, з одного боку, і соціокультурному контексті – з іншого.

Мета статті – визначити характерні особливості комунікативного аспекту формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії.

Теоретичну базу проблеми складають праці науковців, які займалися загальнотеоретичними розробками системи комунікації (Т. Адорно, М. Бахтін, Б. Барельсон, Дж. Гербнер, В. Гоян, П. Лазарсфельд, Г. Лассуел, Г. Ласвелл, Г. Маклуен, Р. Мертон, А. Моль, О. Оленіна, В. Ріверс, В. Цукерман, К. Шенон); системні дослідження з проблематики музичної комунікації (Б. Асаф'єв, О. Берегова, Л. Мазель, В. Медушевський, Є. Назайкінський, В. Холопова, Б. Яворський, О. Якупов); компетентнісний підхід у підготовці фахівців мистецького, зокрема музичного та хореографічного профілю представлений в дослідженнях таких вчених, як О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, М. Михаськова, О. Щолокова, Н. Цюлюпа та ін. Фахова компетентність майбутніх учителів хореографії представлена у дослідженні О. Ребрової, безпосередньо музичну компетентність хореографів і методика її формування досліджено в дисертації Л. Пушкар.

Теоретичне зведення до спільного знаменника різноманітного спектра комунікативних проявів музично-ритмічної компетентності пов'язане, передусім, з виявленням універсальних функцій музично-ритмічного мовлення в процесах художнього спілкування. Позначаючи онтологію словесного мовлення, лінгвістика об'єднує явища спілкування, тексту та висловлювання. Музична наука, зі свого боку, у працях Б. Асаф'єва, В. Васіної-Гроссман, Є. Назайкінського, К. Руч'євської неодноразово обґрунтувала правомірність осмислення комунікативної природи музики шляхом узагальнення через вербальні мовленнєві жанри, зокрема – жанр висловлювання.

Потреба у синтезі набутих знань про окремі, специфічні сторони комунікативної природи музично-ритмічної компетентності, яка в процесах музичного спілкування виявляє себе через конкретні мовленнєві форми – висловлювання, спрямовані на розкриття комунікативних механізмів музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії як чинників творчої взаємодії.

На сьогодні за терміном “комунікація” закріпилося значення процесу передавання інформації за допомогою різноманітних знакових засобів. У науковій літературі виокремлюється комунікативний аспект спілкування, порівнюються мета, функції, закономірності та умови процесів комунікації та спілкування. Зокрема, М. Каган наголошує, що комунікація передбачає функціональну нерівність сторін, тому вона безособистісна, монологічна, однонаправлена, облігаторна, а спілкування визнається зв'язком рівних, звідси, його інтенціональність, діалогічність, добровільність, досягнення спільності, врахування індивідуальності партнера [3, с. 295]. Справедливо підкреслюють, що спілкування й комунікація однаково необхідні людині в різних ситуаціях, тому що вимагають здатності поєднувати позиції адресата й адресанта. Проте, нюанси спілкування й діалогу часто не помічаються. Музична комунікація є складною системою. У творах мистецтва узагальнено відтворюють різноманітні ситуації спілкування людей, моделюється сам процес цього спілкування. Особливо важливо те, що мистецтво звертається, в першу чергу, до найбільш естетично і етично значущих проявів спілкування між людьми. Комунікативний потенціал мистецтва очевидно і в іншому: ніщо так не навчає “мистецтва бути Іншим”, “бути Людиною”, як мистецтво.

У концепції О. Олексюк [7, с. 39] зазначається, що своєрідність кожної форми художньої діяльності полягає в тому, що вона розкриває свою естетичну функцію лише за умов взаємодії художника й публіки, що сприймає його творіння в разі спілкування. Художнє спілкування може поставати як спілкування художника і великої маси людей. Комунікативність мистецтва сьогодні стала своєрідною системоутворювальною лінією, навколо якої сходяться всі глобальні проблеми художньої творчості й соціально-психологічної ситуації “середовища”. Ось чому психологія мистецтва нині стикається не стільки з особливою проблемою особистості художника, скільки із загальною проблемою соціально значущих якостей художньої діяльності, спеціальною проблемою важливих у соціальному плані художніх здібностей.

Термін “комунікація” (від лат. *соттипісайо* – роблю загальним, пов'язую, спілкуюсь) у широкому розумінні розглядається як “процес взаємодії і способи спілкування, що дозволяють створювати, надсилати та отримувати різноманітну інформацію” [8].

Сучасна дослідниця соціологічної галузі В. Конецька виокремлює три інтерпретації поняття “комунікація” та пов'язує кожну з них з розкриттям певної проблематики [4].

Невід'ємними складовими комунікації вважаються наявність та передача змісту під час взаємодії соціуму. І тому, на наш погляд, поняття “комунікація” влучно визначає О. Берегова: “Комунікація – це сенсовий та ідеально-змістовний аспект соціальної взаємодії” [2]. За визначенням сучасного музикознавця і диригента Г. Макаренка, “комунікацією слід вважати символічно опосередковану інтеграцію індивідів, під час якої відбувається обмін інформацією” [6]. Такі твердження перекликаються між собою, підкреслюючи можливість здійснення взаємодії між індивідами через обмін інформацією.

На нашу думку, поняття “комунікаційний” є найширшим поняттям в даному ряді, характеризує загальний процес комунікації; функціонує в сфері встановлення каналів зв'язку та засобів їх реалізації; пов'язане, головним чином, з технічною сферою суб'єктів комунікації.

Комунікативний аспект музично-ритмічної компетентності ще недостатньо знайшов відображення в галузі методики мистецької освіти, зокрема в процесі формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії.

Специфіка такого аспекту, якщо розглядати його в компетентнісній площині, полягає у дослідженні концептуального співвідношення базових одиниць ритму танцю та музики щодо актуалізації отриманих відомостей у процесі трактування фахівцем музичної та хореографічної освіти творів музичного мистецтва. Процес трактування художнього твору різними видами мистецтв, зокрема, А. Астахова визначає як своєрідний переклад, бо кожен з видів мистецтва має свою специфічну мову (власне ритмічну складову), та існування взаємопроникнення ознак мистецьких мов музики і танцю є підґрунтям для проведення досліджень, що перебувають на межах наук [1, с. 1].

Не можна не погодитись із вченою, бо, зрозуміти твір мистецтва, наприклад, літературного, неможливо, якщо не розумітись на мові, якою він написаний (що і становить власне комунікативний аспект). З іншого боку, специфічна мова таких мистецтв, як музика та хореографія, не є загальнодоступною, на відміну від літературної. У цьому контексті, трактування музичного твору фахівцем музичного та хореографічного мистецтва потребує наявності в останнього специфічних знань щодо засобів музичної виразності (зокрема ритмічної складової), різноманіття музичних образів, жанрів та форм, а також володіння навичками автентичного втілення цього різноманіття засобами музичного та хореографічного мистецтва. Вищезначені якості можна вважати компонентами структури музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії.

Зокрема, у дослідженні В. Леві зазначено, що таке явище, як ритм має глибокий зв'язок з психологічним та фізіологічним аспектами людського життя. Визначено, наприклад, що позитивні емоції пов'язані з високим ступенем ритмічності функціонування систем людського організму, в той час, як емоції болю, страждання, страху викликають порушення ритміки [5, с. 95].

Музика спирається на виразність інтонацій людської мови (комунікативний аспект), а хореографія – на виразність рухів людського тіла. Ні той, ні інший види мистецтв при цьому не відтворюють конкретних побутових інтонацій і рухів. Спільність образної природи створює можливість з'єднання музики та хореографії в єдине – музично-ритмічну компетентність. Музика посилює виразність танцювальної пластики, дає їй емоційну та ритмічну основу. Танець не відтворює музику досконально, він існує на її основі, виконується в синтезі з нею і виражає її. Це полягає у відповідності образного характеру танцю, образним характером музики.

Отже, взаємозв'язок та взаємовплив хореографічного та музичного мистецтв має глибоке підґрунтя. Між тим, наукова думка, досліджуючи динаміку кореляції компонентів музичного та хореографічного мистецтв, виявляє розбіжність наукових поглядів: від таких, що визнають

танцювальний початок як базовий засіб вираження людських емоцій, а музичне мистецтво лише опосередкованою формою відображення танцювальної інтонації, до таких теорій, у яких музику визначають як координувальне першоджерело танцю.

Окреслений аспект може бути екстрапольованим у методичну площину формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії. Особливої актуальності набуває орієнтація в спільних формах роботи, де виявляється самостійність і творча ініціатива майбутніх учителів музики та хореографії. Безперечно, ще більшого резонансу проблема майстерного володіння майбутнім учителем музики і хореографії голосом і словом здобуває у музичній педагогіці. Тому, якими б змістовними не були слова вчителя, вони мають, у першу чергу, добре сприйматися і викликати емоційний відгук у дітей. Це є аксіомою, невиконання якої унеможливує спілкування з музикою.

Професійну підготовку фахівця музичної та хореографічної освіти можна вважати довершеною лише за умов досягнення музикантом і хореографом достатнього рівня музично-ритмічної компетентності шляхом застосування комунікації між музикою та словом.

Список використаних джерел

1. Астахова О. А. Принципы взаимосвязи музыки и танца: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.02 “Музыкальное искусство”. Санкт-Петербург, 1993. 28 с.
2. Берегова О. Комунікація в соціокультурному просторі України: технологія чи творчість?. Київ : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2006. 388 с.
3. Каган М. С. Философия культуры. Санкт-Петербург, ТОО ТК “Петрополис”, 1996. 416 с.
4. Конечкая В. П. Социология коммуникации : учебник. М. : Международный университет бизнеса и управления, 1997. 304 с.
5. Леви В. Л. Вопросы психобиологии музыки // Советская музыка. 1966. № 8 (перепечатано в сборнике “Музыкальная психология”, М. : Московская государственная консерватория им. П. И. Чайковского, 1992. С. 92-100).
6. Макаренко Г. Г. Творчість диригента: естетико-мистецтвознавчі виміри : монографія. Київ : Факт, 2005. 328 с.
7. Олексюк О. М., Ткач М. М. Музично-педагогічний процес у вищій школі. Київ : Знання України, 2009. 123 с.
8. Шарков Ф. И. Основы теории коммуникации : учебник. М. : Социальные отношения : Перспектива, 2002. 246 с.

At the present stage of our social development, when technological advancement is speeding up and human relations are being more and more commercialised, the demand for preserving cultural values is exceptionally appreciated. Within this context, the role of art in the society is emerging, and this presupposes shaping a new requirement level for artistic education experts. Of course, this refers to both Music and Choreography education and sets the target of working out, perfecting and implementing theoretic and methodological basis of shaping prospective Music and Choreography teacher's music and rhythm competence.

The issue of scientific current interest nowadays is the problem of communication both as cultural phenomenon and as a way of cognition, expressing moral values and human environment in general. Communication phenomenon is obtaining a greater ontological significance, and culture in the broadest sense is meant as hypercommunication historic process. Music, evolving within communication domain and being communication means appears a way of sociocultural reality, as commonly a person expresses his/her attitude to ideal, social life, to other people and to himself/herself via music manifestation. Thus, in the context of modern linguistics, the case study of communication characteristics of Music Art domain appears extremely significant. Music communication represents an open complex integral system (its basic constituents are music artistry, musical composition and music perception), and this secures the artistic

information circulation within the scope of social music culture. Such extensional system possesses the feedback link mechanisms which are expressed by various dialogue forms within the structure, as well as by management mechanisms focused upon, on the one hand, a music piece, and, on the other hand, sociocultural context.

Key words: *musical-rhythmic competence, communication, musical art, choreography.*

УДК 378.016:780.016.432

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–27.167-174

Людмила Воєвідко
Liudmyla Voievidko

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ШЛЯХОМ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРЕДМЕТНИХ (ФАХОВИХ) КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

FORMATION OF HIGHER EDUCATION APPLICANTS' PEDAGOGICAL SKILLS BY MEANS OF REALIZATION OF SUBJECT (PROFESSIONAL) COMPETENCES

У статті розглядаються предметні (фахові) компетентності здобувачів вищої освіти першого бакалаврського рівня згідно з Освітньо-професійною програмою спеціальності Середня освіта (Музичне мистецтво). Проводяться розвідки процесу формування педагогічної майстерності музичних фахівців із урахуванням потреб Нової української школи.

Ключові слова: *освітньо-професійна програма, Нова українська школа, компетентності, програмні результати, інтеграція, комунікація, педагогічна майстерність, термінологія, громадянська свідомість, національна ідентичність, функціональні особливості, взаємоповага, саморозвиток, стейкхолдери.*

Формування та розвиток педагогічної майстерності здобувачів вищої освіти лежить у площині реалізації предметних (фахових) компетентностей згідно з Освітньо-професійною програмою 014 Середня освіта (Музичне мистецтво), а саме:

- здатність користуватися символікою та сучасною термінологією музичної мови;
- здатність розкривати системно-структурні зв'язки філософських, музикознавчих, музично-педагогічних, культурологічних, частково-методичних понять;
- здатність до перенесення системи фахових знань у площину навчального предмету Музичне мистецтво; структування навчального матеріалу, проектування та організації власної діяльності;
- здатність демонструвати виконавські (інструментальні, вокально-хорові, диригентські), інтерпретаційні, артистичні й організаційні уміння як учителя-керівника музичних колективів дитячої художньої творчості;
- здатність застосовувати елементи теоретичного та експериментального дослідження для підвищення ефективності мистецько-педагогічної діяльності;
- здатність відчувати і демонструвати емоційну чутливість, рефлексію, ціннісне ставлення до музичних творів, здійснювати активне сприймання, запам'ятовування, збереження, відтворення і художньо-педагогічне тлумачення художнього змісту та сенсу творів музичного мистецтва;
- здатність здійснювати добір методів та засобів діагностування, корекції особистісного і музичного (художнього) розвитку учнів, педагогічного супроводу процесів соціалізації та професійного самовизначення творчо-обдарованих учнів;

- здатність формувати в учнів предметні (спеціальні) компетентності;
- уміння свідомо обирати шляхи вирішення непередбачуваних проблем у професійній діяльності;
- відповідальність за забезпечення охорони життя і здоров'я учнів у навчально-виховному процесі та позаурочній (музичній) діяльності;
- здатність застосовувати методи і прийоми роботи з дитячим хоровим колективом, роботи над інтонацією, співочим диханням, звукоутворенням, дикцією, строем та ансамблем, здійснювати слуховий контроль у процесі розучування та хорового звучання, володіти вокальними вправами та дитячим хоровим репертуаром.

Реалізація низки компетентностей передбачає такі програмні результати навчання здобувачів вищої освіти першого бакалаврського рівня спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво):

- знає основи теорії музики, жанри, види та напрями музичного мистецтва, музичну термінологію;
- знає особливості розвитку європейської та вітчизняної музичної культури, педагогічні концепції музично-естетичного виховання школярів;
- знає сучасні теоретичні основи музичної педагогіки, педагогіки мистецтва, теорії художньої культури;
- знає та розуміє специфіку використання методів, способів, форм музично-педагогічної та музично-інформаційної діяльності вчителя музичного мистецтва;
- дотримується системи духовних, професійно-педагогічних, етико-естетичних, мистецьких цінностей у навчально-виховній та організаційній діяльності вчителя музичного мистецтва;
- володіє комплексом знань музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва, методами активізації мистецько-творчого розвитку учнів, виховання художньо обдарованої особистості;
- розуміє специфіку теоретичного та експериментального дослідження в музично-педагогічній діяльності вчителя музичного мистецтва Нової української школи;
- знає психолого-педагогічні аспекти навчання, виховання, розвитку учнів школи, демонструє критичне ставлення до світоглядних теорій у процесі розв'язання соціальних і мистецько-професійних завдань;
- здатний реалізовувати державний стандарт і навчальні програми в умовах закладів загальної середньої освіти та позашкільних формах роботи з учнівською молоддю.

Окрім того, здобувачі вищої освіти, які навчаються за Освітньо-професійною програмою Середня освіта (Музичне мистецтво), повинні володіти такими уміннями професійного спрямування:

- володіє сукупністю комунікативних, організаторських, гностичних, проєктувальних умінь, виявляє моральну та естетичну спрямованість з метою утвердження ідеалів Добра і Краси;
- інтегрує складні професійні уміння гри на музичних інструментах, співу, диригування музичними колективами, музичного сприймання, запам'ятовування та інтерпретації музичних творів, артистизму, виконавської майстерності та надійності (самооцінку, самоконтроль, саморегуляцію);
- виявляє здатність до самоактуалізації, саморозвитку та самокорекції у процесі музично-педагогічної діяльності;
- демонструє уміння вирішувати музично-педагогічні проблеми, оригінальність і гнучкість творчого мислення у процесі конструювання, інтерпретації та реалізації музично-педагогічних ситуацій;

- володіє елементами логічного і образного мислення, здатний до аналізу, виділення головного і синтезу в навчально-виховній та організаційній діяльності вчителя музичного мистецтва;
- здатний до підготовки та редагування текстів професійного змісту державною мовою, володіє англійською мовою;
- має навички знаходження, обробки та аналізу інформації з різних джерел (передусім – за допомогою цифрових технологій);
- здатний забезпечувати охорону життя і здоров'я учнів у навчально-виховному процесі та позаурочній діяльності;
- здатний застосовувати сучасні педагогічні та інформаційні технології для забезпечення якості навчально-виховного процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах Нової української школи;
- здатний застосовувати методи діагностування досягнень учнів, здійснювати педагогічний супровід процесів соціалізації, професійного самовизначення учнів.

Окрім зазначеного, фахівець з музичного мистецтва повинен бути здатним до комунікацій у закладах загальної середньої освіти та:

- демонструвати і виховувати в учнів патріотичну свідомість, повагу до національних символів, любов до України, власну гідність;
- демонструвати толерантне ставлення до загальнолюдських, національних, особистісних, мистецьких цінностей;
- здатний дотримуватись етичних норм, здійснювати взаємодію та комунікацію з колегами, соціальними партнерами, учнями, вихованцями та їх батьками;
- налагоджувати духовну спільність, співпереживання та співпрацю учнів і вихованців, ефективно працювати в мистецько-творчому учнівському і педагогічному колективах освітнього закладу, інших мистецьких об'єднаннях;
- розуміти значущість культури та мистецтва для виховання і розвитку особистості учня, цінувати полікультурність світу і здатність керуватися у своїй діяльності сучасними принципами полікультурної толерантності, діалогу та співробітництва.

Фахова підготовка майбутнього учителя музичного мистецтва виступає як здатність особистості вбирати в себе результати навчання, виховання та розвитку в закладах педагогічної освіти: знання, вміння, особистісні якості, необхідні для виконання професійної діяльності відповідно до суспільних вимог та ціннісних орієнтацій. Рівень фахової підготовки характеризує ступінь підготовленості студента до музично-освітньої роботи в школі, виступає передумовою ефективності його педагогічної діяльності, яка стає ланкою вдосконалення набутого інтелектуального й практичного досвіду, пошуку ефективних шляхів підвищення педагогічної майстерності. Слід зазначити, що розвиток у студентів професійно-інтелектуального, творчого потенціалу, вироблення вмінь щодо практичного використання здобутих знань, на нашу думку, є однією з важливих та актуальних проблем сучасної національної освіти в умовах Нової української школи.

До того ж фахова підготовка студентів передбачає формування таких компетентностей: інформаційна компетентність (володіння інформаційними технологіями, вміння опрацьовувати різні види інформації); комунікативна (уміння вступати в комунікацію, бути зрозумілим, спілкування без обмежень); автономізаційна (здатність до саморозвитку, творчості, самовизначення, самоосвіти, конкурентоспроможність); соціальна (вміння жити та працювати з оточуючими); продуктивна (вміння працювати, ухвалювати рішення та відповідати за них); моральна (готовність, спроможність та потреба жити за традиційними моральними нормами); психологічна (здатність використовувати знання, уміння, навички з психології в організації взаємодії та співпраці в освітній діяльності); науково-предметна (знання, уміння, навички та сформовані компетентності у сфері спеціальності); особистісні якості вчителя (гуманність, доброзичливість, чуйність, впевненість, урівноваженість, толерантність, відповідальність),

оскільки, поняття “педагогічна компетентність” – це знання, уміння, навички, а також способи та прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні та розвиткові (саморозвиткові) особистості [1, с. 46].

З цієї причини наявність методологічних, правових, комунікативних, професійно-педагогічних, дидактичних, виховних, інформаційних, науково-предметних, методичних компетентностей свідчать про якісну професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва. Слід наголосити на тому, що Радою Європи було прийняте визначення п'яти ключових компетентностей, якими повинні володіти молоді європейці:

- політичні й соціальні компетентності, такі як здатність приймати відповідальність, брати участь в ухваленні групових рішень, вирішувати конфлікти, брати участь у підтримці й поліпшенні демократичних інститутів;
- компетентності, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві. Для того, щоб контролювати прояв (відродження) расизму і ксенофобії і розвитку клімату нетолерантності, освіта повинна прищепити молодим людям міжкультурні компетентності, такими, як прийняття відмінностей, пошана до інших і здатність жити з людьми інших культур, мов і релігій;
- компетентності, що відносять до володіння усною та писемною комунікацією, які особливо важливі для роботи і соціального життя, оскільки тим людям, які не володіють ними, загрожує соціальна ізоляція. У цьому ж контексті комунікацій все більшу вагу набуває володіння більш ніж однією мовою;
- компетентності, пов'язані із зростанням інформатизації суспільства. Володіння цими технологіями, розуміння їх застосування, слабких і сильних сторін і способів критичного судження щодо інформації, поширюваної медійними засобами та рекламою;
- здатність учитися впродовж життя як основи безперервного навчання в контексті як особистого професійного, так і соціального життя.

У доповіді міжнародної комісії з освіти для XXI століття “Освіта: прихований скарб” Жак Делор, сформулювавши “чотири стовпи”, на котрих ґрунтується освіта: “Навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчитися жити”, – визначив, по суті, основні глобальні компетентності. В нових умовах заклади вищої освіти повинні підтримувати постійний зв'язок з потенційними роботодавцями (стейкхолдерами) і враховувати їх вимоги щодо професійно-кваліфікаційних якостей майбутніх фахівців. Це потребує реалізації таких функціональних особливостей:

- вивчення попиту на кваліфікованих спеціалістів, пошук потенційних роботодавців, складання договорів про цільову підготовку фахівців;
- пошук місць для проходження здобувачами вищої освіти навчальної практики з перспективою подальшого працевлаштування;
- організація участі представників зацікавлених груп (стейкхолдерів) у формуванні Освітньо-професійних програм спеціальності та їх оновлення;
- проведення експертних опитувань серед управлінського персоналу закладів освіти, де працюють випускники закладу вищої освіти, з метою отримання інформації про необхідні кроки з вдосконалення підготовки здобувачів до виконання своїх професійних обов'язків та внесення відповідних змін до Освітньо-професійної програми підготовки спеціаліста.

При цьому формат фахової підготовки студентів спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) першого бакалаврського рівня вищої освіти передбачає в освітньому процесі єдність цілей формування:

- особистісного аспекту – усвідомлення студентами потреби у набутті емоційно-виразних якостей;
- професійного – набуття та розвиток найбільш ефективних та емоційно-виразних елементів музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва;

- соціального – володіння педагогічно-артистичною технікою як показником динамізму, яскравості, гнучкості та мобільності сучасної особистості у соціально-освітньому просторі та усвідомлення студентами внутрішньої потреби до оволодіння педагогічною, фаховою майстерністю.

Необхідно розглянути когнітивну складову фахової підготовки, що характеризується набуттям майбутніми фахівцями знань, умінь, навичок, компетентностей, які являються фундаментом формування педагога-музиканта. Оволодіння системою знань дає опанування студентами відповідних уявлень та понять, її компонентну структуру (художньо-комунікативний, сенсорно-вольовий, експресивно-виразовий компоненти), теоретичне заглиблення та уточнення набутих знань, встановлення внутрішніх зв'язків і відношень між ними. Важливо виходити з того, що набуття знань має являти собою інтенсивне поповнення фонду спеціальної знанневої структурогеми у вигляді певних понять, уявлень, цінностей і компетентностей.

Аналізування процесу фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва дозволило констатувати, що в багатьох випадках мотивація засвоєння музично-теоретичного навчального матеріалу здобувачами знаходиться на низькому рівні, відсутні уявлення про систему музичних знань, студенти не можуть належним чином застосовувати музично-теоретичні знання на заняттях із професійно-формувальних профілювальних навчальних дисциплін навчального плану підготовки спеціаліста. Такі недоліки породжують суперечності між: вимогами ринку праці до рівня професійної підготовки музичних фахівців і якістю їх фахової підготовки; вимогами суспільства до особистості учителя музичного мистецтва та недостатнім рівнем розробки теорії його професійної підготовки; необхідністю формування в майбутніх вчителів музичного мистецтва ґрунтовних теоретичних знань. Викладені суперечності зумовлюють необхідність вирішення проблеми формування музично-теоретичних знань у майбутніх педагогів-музикантів, взявши за основу системний метод навчання.

Цілком імпонує теза науковців, які вбачають необхідність системного підходу в освітньому процесі та зазначають, що основним завданням системного підходу є озброєння студентів не лише фактичними теоретичними знаннями, а й методологічними, тобто знаннями про найважливіші елементи знань та структурні зв'язки між ними [2, с. 114]. Ю. Полянський зазначає, що освітній процес фахової підготовки студентів має будуватися на системному принципі, необхідно дати назву системі навчального процесу, визначити структуру та побудову її моделі, особливості методики виховання певної дисципліни у цілісній системі навчання. Процес і результат засвоєння систематизованих знань та вмінь, необхідних для здійснення музичної діяльності, М. Ярмаченко визначає як “музичну освіту”. Ключем до розв'язання багатьох проблем підготовки здобувачів вищої освіти є цілеспрямоване формування усіх складових фахових компетентностей майбутніх музичних педагогів.

Разом з тим, у формуванні педагогічної майстерності сучасного вчителя музичного мистецтва для Нової української школи важлива роль відводиться формуванню національної свідомості, як засобу консолідації нації та своєрідної мети, суспільного ідеалу, до досягнення якого прагне нація. Національна ідея має бути чинником, що об'єднує в суспільстві і різні прошарки населення, і різні покоління. Система освіти у загальному вигляді має за мету, перш за все, передачу соціального досвіду зі здобування знань, а не тільки самі знання. Тому становлення української державності, утвердження національної ідеї, набуття особою етнічної ідентичності невіддільне від розвитку освітньої системи. Освіта, як визначено в “Національній доктрині розвитку освіти в Україні”, повинна мати гуманістичний характер і ґрунтуватися на культурно-історичних цінностях українського народу, його традиціях і духовності. Важливою умовою досягнення цієї мети є підготовка нової генерації педагогічних та науково-педагогічних кадрів, яким буде притаманний дух нашого народу, його самобутній менталітет. Національній школі потрібні фахівці високоосвічені й високодуховні, соціально активні й національно свідомі, здатні виплекати з кожної дитини індивідуальну самобутню особистість на основі цінностей вітчизняної та світової культур [4, с. 113].

Вимоги до сучасного вчителя, які висувують держава і суспільство, полягають також у тому, щоб педагог своєю творчою діяльністю у процесі навчально-виховної роботи вмів проектувати розвиток особистості, чітко уявляв, яким повинен стати його вихованець як громадянин незалежної України. Для досягнення найважливішої мети національного виховання – формування свідомого громадянина-патріота – вчитель має створювати умови для всебічного та гармонійного розвитку особистості, сформувати основи громадянської свідомості, активності та відповідальності. Чільне місце в цьому процесі посідає формування громадянської відповідальності, яка передбачає добровільний вибір особистістю поведінки, що відповідає таким важливим категоріям, як обов'язок, ініціативність, дисциплінованість, самостійність, вимогливість та принциповість. А для формування громадянської відповідальності учнів учитель сам повинен бути активним громадянином, усвідомлювати національну ідею як мету розвитку суспільства та особистості.

В умовах запровадження багаторівневої освіти у вищих мистецьких навчальних закладах особливої ваги набуває проблема підготовки майбутніх вчителів мистецьких спеціальностей широкого профілю, професія яких поєднує риси та вміння педагога-виконавця, концертмейстера-ілюстратора, диригента-керівника колективу, соліста-вокаліста, лектора-музикознавця, педагога-просвітника, носія духовної культури та естетичного смаку. Проблема підвищення рівня фахової підготовки студента значною мірою залежить від музично-теоретичної підготовки, спрямованої на різні види музично-творчої діяльності, які є важливими для теорії та практики професійного становлення студентів вищих навчальних закладів. Процес фахової підготовки буде ефективним за умови дотримання загально-дидактичних принципів:

- безперервності та наступності;
- систематичності та послідовності;
- доступності та наочності;
- зв'язку теорії з практикою; міжпредметних зв'язків;
- поєднання різних форм і методів навчання. Відповідно до сучасних запитів і потреб закладів загальної середньої освіти особлива увага приділяється фаховій підготовці у руслі формування компетенцій майбутнього спеціаліста як підґрунтя його музично-педагогічної майстерності.

У зв'язку з методологічною переорієнтацією змісту шкільної освіти, якісно новими пріоритетами освітніх запитів постає необхідність підвищення якості формування компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва, розвитку його особистості на засадах гуманізму, створення умов для саморозвитку й самонавчання, свідомого визначення своїх можливостей. Отже, фахова підготовка здобувачів вищої освіти вимагає комплексного підходу, оскільки визначається різними чинниками:

- суб'єктивними, пов'язаними з готовністю учасників освітнього процесу перейти до нових форм та методів роботи у форматі Нової української школи;
- об'єктивними мікрочинниками, пов'язаними зі змінами в організації освітнього процесу в закладах вищої освіти, пов'язаних з новими вимогами до підготовки фахівців для Нової української школи;
- макрочинниками, пов'язаними із вирішенням проблем на рівні державної політики, а саме: модернізація матеріально-технічної бази закладу вищої освіти, приведення у відповідність попиту на спеціалістів-випускників закладів вищої освіти та їх пропозиції, створення умов для підготовки конкурентно-спроможного фахівця.

Важливого значення у підготовці фахівців для закладів загальної середньої освіти набуває компетентнісний підхід в освітньому процесі закладів вищої освіти, що спрямований на переорієнтацію щодо створення умов для набуття комплексу компетентностей, які сприяють формуванню особистості фахівця, здатного постійно змінюватися, самовдосконалюватися в умовах багатофакторного середовища: соціально-економічного, політичного, інформаційного і комунікаційного. Отже, компетентнісний підхід у системі навчання є особливо значущим у

мистецькій та музично-педагогічній освіті. Професійні компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва мають декілька видів діяльності:

- на рівні реалізації діяльності – сукупність функцій, які реалізує фахівець;
- на рівні суб'єкта діяльності – володіння професійною кваліфікацією та певним досвідом;
- на особистісному рівні – сукупність індивідуальних якостей фахівця, які надають можливість реалізуватися у професійній діяльності майбутньому учителю музичного мистецтва Нової української школи.

Окрім того, фахова підготовка здобувачів вищої освіти повинна вміщувати знання необхідних принципів роботи зі школярами в закладах загальної середньої освіти, таких як:

- принцип природо відповідності Григорія Сковороди тлумачать як “Вчи відповідно до природи”. Розуміння цього принципу стосується врахування, з одного боку, особливостей кожного учня, а з другого, – відповідності навчання законам природи в загальному;
- принцип цілісності означає, що навчання та виховання організовується як системний педагогічний процес, спрямований на цілісний та різнобічний розвиток особистості, формування в неї цілісної картини світу;
- принцип особистісної зорієнтованості означає, що загальні закони психологічного розвитку проявляються в кожного школяра своєрідно та неповторно;
- принцип гуманізації навчально-виховного процесу спрямовує цей процес на формування й розвиток у особистості терпимості, поваги, толерантності, емпатії, співчуття;
- принцип національної ідентичності передбачає формування національної самосвідомості через виховання любові до рідної землі, свого народу, шанобливе ставлення до його культури; повагу, толерантність до культури всіх народів, які населяють Україну, здатності зберігати свою національну ідентичність, пишатися приналежністю до українського народу; брати участь у розбудові та захисті своєї держави;
- принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії базується на рівноправності учасників виховного процесу, врахуванні точки зору кожного, визнанні права на її відмінність від іншої, узгодженні позицій;
- мультикультуралізму, який передбачає інтегрованість української культури в європейський та світовий простір, створення для цього необхідних передумов: формування в школярів відкритості, толерантного ставлення до цінностей, культури, мистецтва, вірування інших народів; здатності сприймати українську культуру як невід'ємну складову культури загальнолюдської;
- толерантності – це відкритість спілкування та свобода думки, совісті й переконань, виховання відповідальних громадян, здатних цінувати свободу, поважати людську гідність та індивідуальність, запобігати конфліктам та розв'язувати їх ненасильницькими засобами;
- родинності – інтеграція педагогічних принципів у сім'ю, родину; дотримання універсальності принципу кола: дитина – родина – нація – все людство;
- акмеологічний принцип вимагає орієнтації навчально-виховного процесу на розвиток духовної, особистісної та громадянської зрілості, створення умов для досягнення життєвого успіху школярами;
- принцип свободи і прав особистості передбачає становлення морально-етичної шкали цінностей на основі обраних особистістю пріоритетів, виховання внутрішньої свободи, поваги до законів і Конституції України, почуття відповідальності та обов'язку, вміння приймати рішення, готовності відстоювати себе як особистість;
- принцип громадянськості – моральний принцип, який передбачає національну гордість, громадянську відповідальність та готовність служити й захищати Батьківщину;
- принцип європейськості – інтеграція у європейський (світовий) освітній простір на основі загальнолюдських цінностей і національної ідентичності, толерантність, широта погляду на світ і людину, взаємоповага.

Варто зазначити, що поняття педагогічної майстерності багатьма науковцями визначається по-різному, однак ми знаходимо певну однотайність у трактуванні [3, с. 13], де основою

педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва більшість дослідників і практиків вважають спрямованість педагога на оволодіння мистецько-педагогічними знаннями, які включають широку загальну, мистецтвознавчу, психолого-педагогічну, виконавську, методичну та соціальну підготовку. Разом зі знаннями, необхідною умовою досягнення високого рівня професійної майстерності виділяються здібності, що, в свою чергу, передбачають сформованість професійних умінь та компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва для Нової української школи.

Список використаних джерел

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. Москва, 1995. 294 с.
2. Воєвідко Л.М. Методика музичного виховання : Навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин Я. І., 2019. 220 с.
3. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. Київ : ТОВ "Інтерпроф", 2002. 270 с.
4. Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність . Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2007. 364 с.

Qualitative professional training of a future music teacher is defined as a person's ability to acquire the results of education, upbringing and development in pedagogical educational institutions: knowledge, skills, personal qualities necessary for professional activity in accordance with social requirements and value orientations are considered as a level of formed pedagogical skills in higher educational establishments. The level of professional training characterizes the degree of student's readiness for music and educational work at school, and is a prerequisite for the effectiveness of his pedagogical activity, which becomes an element of improvement of the acquired intellectual and practical experience, the search for effective ways to improve pedagogical skills. It should be noted that, the development of students' professional-intellectual and creative potential, development of skills of practical use of the acquired knowledge is one of the important and urgent problems of modern national education in the context of the New Ukrainian school.

The process of reforming higher and general secondary education requires to increase the efficiency of the educational process based on the implementation of the achievements of psychological and pedagogical science, pedagogical innovations, information and communication technologies, etc. This requires the maximum approximation of the system of professional training of a music teacher to the future activity, the formation of music-pedagogical knowledge, skills, habits and competences during the period of study in higher education institutions. The problem of formation of future music teacher's necessary knowledge base and competences (general, integral and subject / professional) is especially relevant for modern theory and practice of professional training, as in the conditions of development of Ukrainian society and reforming of modern education culture plays an important role as an element of the spiritual culture of the personality of a future music teacher of the New Ukrainian school.

Key words: *curriculum, New Ukrainian school, competences, final outcomes, integration, communication, pedagogical skills, terminology, civic consciousness, national identity, functional features, mutual respect, self-development, stakeholders.*

УДК 378.091.212:78.

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–27.175-179

Ганна Врубель
Hanna Vrubel

ЗМІСТ І ЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ “ДИРИГЕНТСЬКА КОМПЕТЕНЦІЯ” У ТВОРЧОМУ САМОВИРАЖЕННІ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

CONTENT AND MEANING OF THE CONCEPT OF “CONDUCTING COMPETENCE” IN THE CREATIVE SELF-EXPRESSION OF A TEACHER-MUSICIAN

У статті розкрито сутність і зміст понять “компетентність”, “компетентнісний підхід”, “диригентська компетенція”. Автор окреслює способи формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах навчання у закладах вищої професійної освіти.

Ключові слова: компетентність, компетентнісний підхід, диригентська компетенція, професійна компетенція, професійний розвиток.

Зміни в характері вищої освіти, що спостерігаються впродовж останніх двох десятиліть, викликають гостру потребу в підготовці фахівця високого професійного рівня, що буде творчо-ініціативним, конкурентно-спроможним, самостійним, мобільним та високо-компетентним. Важливого значення ця проблема набуває в підготовці вчителя музичного мистецтва, у якого за роки навчання у закладі вищої освіти мають сформуватися фахові компетентності, серед яких ми виокремлюємо диригентську.

Сучасна психолого-педагогічна наука й освітня практика базуються на методології компетентнісного підходу, який у вітчизняній науці представлений у працях Б. Бібіка, І. Зимньої, К. Краєвського, О. Овчарука, С. Серікова В. Хуторського та ін. В українській освітній практиці цей підхід вивчали І. Бех, С. Бондар, Д. Гришин, І. Зязюн, В. Кальней, В. Лозова, В. Луговий, О. Подмазін, О. Пруцакова, В. Сериков, С. Шишов та ін.

Проблемам реалізації змісту професійної освіти майбутніх вчителів музики присвячені дослідження О. Апраксіної, Л. Арчажнікової, П. Ніколаєнко, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, Н. Сегеди, Г. Стулової та ін.

Проблеми диригентсько-хорової освіти досліджувалися значною кількістю науковців у різних аспектах:

- психологічному (Л. Бочкар'єв, Г. Єржемський, Р. Кофман, В. Петрушин, М. Холодна, Г. Ципін та ін.);
- педагогічному (В. Доронюк, О. Михайличенко, Н. Сегеда, Т. Смірнова, К. Ольхов);
- мистецтвознавчому (Б. Асаф'єв, Т. Коган, А. Лашенко, Є. Назайкінський, К. Птиця, В. Рожок, Л. Шаміна та ін.);
- діяльнісному (Л. Андреева, А. Єгоров, М. Канерштейн, С. Казачков, М. Колесса, М. Корсавін, Я. Мединь, І. Мусін, І. Розумний, В. Самарін та ін.).

У системі вищої освіти України освітньо-кваліфікаційні рівні визначаються за ознаками ступеня сформованості компетентностей, що забезпечують здатність працівника виконувати роботу певного рівня професійної діяльності. Окрім того, у нових стандартах освіти [7] підсумкові вимоги до випускника педагогічних закладів освіти різного рівня акредитації повинні бути представлені переліком компетентностей, ступінь сформованості яких визначає здатність майбутнього вчителя до виконання різних видів діяльності, необхідних йому для професійної самореалізації. Тому проблема формування фахової диригентської компетентності студентів мистецьких відділень педагогічних університетів потребує пильної уваги дослідників.

Через те ставимо за мету проаналізувати науково-дослідну літературу з проблеми розрізнення змісту понять “компетенція” і “компетентність”, визначити сутність поняття “диригентська компетенція” майбутніх учителів музичного мистецтва.

Необхідність розгляду проблем освіти з точки зору компетентнісного підходу, викликана загальноєвропейською й світовою тенденцією інтеграції, глобалізацією світової економіки, стандартизацією європейської освіти на засадах Болонської угоди.

Шляхом аналізу поглядів щодо окресленої проблеми визначаємо, що до впровадження Болонського процесу у систему вищої освіти України, підготовка професійних фахівців відбувалася за допомогою “ЗУНівського підходу” (знання, уміння, навички), який передбачав загальне уявлення про способи виконання певної діяльності та сформованість загальнопрофесійних предметних знань, вмінь та навичок у певній галузі професійної діяльності [4, с. 205]. На сьогодні науковці повинні враховувати, що якість освіти залежить не лише від процесу засвоєння знань, вмінь і навичок, а особливо важливим постає процес становлення студента як суб'єкта різноманітних видів і форм розумової діяльності й особистості громадянина. Розвиток суспільства вимагає від вищої школи формування, в першу чергу, професійної компетентності фахівців, тому освітній процес має бути побудований на компетентнісній основі.

Це зумовило перехід професійної освіти до компетентнісного, у якому пред'являються вимоги забезпечення в сучасній науковій рефлексії підготовку в межах сформованості професійних якостей, поведінкових актів та виконавчих дій на рівні посадових вимог можливого працевлаштування і, у той же час, на рівні вимог наступного освітнього рівня (у разі продовження освіти).

Компетентнісний підхід (лат. *Competentis* – належний, відповідальний) передбачає аксіологічні, мотиваційні, рефлексивні, когнітивні, операційно-технологічні та інші результати навчання, які відбивають розширення не тільки знань, умінь і навичок, а й досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності [6, с. 124].

На основі означеного методологічного підходу відбувається застосування принципово нової термінології до організації змістовної та процесуальної сторін вищої освіти. Особливість його полягає в створенні нової моделі освіти, яка ґрунтується на результатах навчання, регулює саморозвиток студентів та викладачів усієї системи вищої освіти [9].

Важлива відмінність компетентнісного підходу – орієнтація на кінцеві результати навчання, виражені у конкретних показниках того, що студент повинен знати і вміти після завершення певної частини або циклу освітньої програми і загалом – після закінчення ЗВО. Власне ж компетентності – динамічне поєднання знання, розуміння, навичок і здібностей, а також цінностей, якими буде керуватися випускник навчального закладу. При цьому результати навчання визначаються розробниками навчальних програм, а компетентності формуються у процесі навчання, хоч вони можуть не збігатися з очікуваннями розробників. Тому методологія компетентнісного підходу вимагає регулярно коригувати навчальні програми, послідовно зближувати наміри і фактичні результати навчання [4, с. 12].

У законі України “Про вищу освіту” [7] термін “компетентність” уживають у такому значенні: компетентність – динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти. “Компетентність” є системним поняттям, що має свою структуру, рівні, функції, своєрідні характеристики, властивості.

Нас цікавить ще зміст терміну “компетенція”, адже у специфіці музичного мистецтва виокремлюємо із переліку фахових компетентностей, спеціальну “диригентську компетентність”, як провідну особистісну якість педагога-музиканта, необхідну йому для самореалізації у педагогічній діяльності.

Довідкова література дає такі тлумачення, де компетенцію визначають як “коло питань, в яких хто-небудь добре обізнаний” [6], де загальним є їх змістова основа: знання, які повинна мати особа; коло питань, в яких особа повинна бути обізнана; досвід, необхідний для успішного

виконання роботи у відповідності з установленими правами, законами, статутом. В. Луговий визначає компетенцію як узагальнююче поняття, що виражає будь-які здатності до діяльності [1].

В. Байденко вважає, що “компетенція – це здатність робити щось добре, ефективно в широкому форматі контекстів з високим ступенем саморегуляції, саморефлексії, самооцінки, з швидкою, гнучкою й адаптивною реакцією на динаміку обставин і середовища; відповідність кваліфікаційним характеристикам з урахуванням вимог локальних і регіональних потреб ринків праці; здатність виконувати особливі види діяльності й робіт у залежності від поставлених завдань, проблемних ситуацій і т. ін.” [2, с. 5].

С. Бондар подає таке означення компетенції: “Компетенція – це здатність розв’язувати проблеми, що забезпечуються не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей учнів” [3, с. 9], далі наголошує, що “...компетентність – це здатність особистості діяти. Але жодна людина не діятиме, якщо вона особисто не зацікавлена в цьому. Природа компетентності така, що вона може проявлятися лише в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості в даному виді діяльності... Отже, цінності є основою будь-яких компетенцій” [3].

А. Хуторський вважає, що “компетенція включає сукупність взаємозв’язаних якостей особи (знань, умінь, способів діяльності, досвіду) і є відчуженою, наперед заданою соціальною вимогою (нормою) до освітньої підготовки учня, необхідної для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері” [9].

Розділяючи компетенції в загальному їх розумінні, без прив’язки до якої-небудь сфери діяльності, і щодо сфери освіти, В. Матюхін визначає освітню компетенцію як “сукупність взаємозв’язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня по відношенню до певного кола об’єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особисто і соціально значущої продуктивної діяльності” [5].

Із означеного бачимо, що загальним для переважної більшості визначень компетенції є розуміння її як властивості або якості особистості, потенційної здатності особи виконувати різноманітні завдання, як сукупність знань, умінь, навичок і способів діяльності особи, які взаємозв’язані між собою, необхідних для здійснення якісної продуктивної діяльності. При цьому спостерігається взаємодія когнітивних і афективних навичок, наявність мотивації і відповідних ціннісних настанов.

Спираючись на фундаментальні дослідження означених науковців, ми пропонуємо таке визначення компетенції: компетенція – це здатність людини в межах певних питань розв’язувати проблеми, які забезпечуються не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей. До поняття компетенції належать постійні прагнення “здогадатися”, “винайти”, “дошукатися”, “співпрацювати”, “братися за справу”.

Диригентська компетенція належить до спеціальних компетенцій. Говорячи про диригентську компетенцію, як складову класу професійних компетенцій, слід сказати, що вона є фундаментом для професійного розвитку майбутнього педагога-музиканта, яки ми, погоджуючись із думкою Н. Сегеди, розглядаємо як складно організований процес, у якому з творчим потенціалом педагога-музиканта відбуваються різноманітні трансформації, пов’язані з етапами професійного становлення, стадіями професіоналізації тощо, проте, його особистісно-діяльнісна основа виступає визначальною [8, с. 69].

До змісту і сутності диригентської компетенції майбутнього вчителя музичного мистецтва відносимо базові загально-професійні знання, уміння у вибраній сфері діяльності: володіння музичним інструментом та співацьким голосом, здатність до аналітики музичного твору на предмет художнього змісту, інтерпретація вокально-хорових творів, відтворення образно-емоційного змісту музичного твору, синтезування різних видів творчої діяльності тощо.

Важлива відмінність компетентнісного підходу від традиційної системи навчання – орієнтація не на зміст навчальних курсів, а на кінцеві результати навчання, виражені у конкретних показниках того, що студент повинен знати, розуміти і вміти після завершення певної частини або циклу освітньої програми і загалом – після закінчення ЗВО. Власне ж компетенції –

динамічне поєднання знання, розуміння, навичок і здібностей, а також цінностей, якими буде керуватися випускник закладу освіти.

Розглянувши поняття “компетенція” з точки зору різних поглядів науковців та наукової літератури, ми дійшли висновку, що компетенція – це здатність людини в межах певних питань розв'язувати проблеми, що забезпечуються не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей. У науковій літературі компетенції у сфері професійної освіти диференціюють на загальні та спеціальні.

На нашу думку, диригентська компетенція належить до спеціальної, а тому ми її визначаємо як інтегровану здатність диригента, що забезпечується когнітивним (знання), дієво-кінетичним (інформативні рухи диригентського апарату) та особистісно-творчим (особистісні якості, що зумовлюють творчий зміст диригентської діяльності вчителя музичного мистецтва) компонентами, зміст яких дозволяє вирішувати художньо-виконавські проблеми у межах професійної діяльності вчителя музики.

Список використаних джерел

1. Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо оцінювання якості вищої освіти в умовах євроінтеграції // Ін-т вищої освіти НАПН України; ред. В. Лугового, Ж. Таланової. Київ : Ін-т вищої освіти НАПН України, 2018. 172 с.
2. Байденко В.И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате. Москва : Издательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004 19с. URL: http://www.rc.edu.ru/rc/bologna/works/baidenko_ll_sod.pdf (дата звернення 05.10.2019).
3. Бондар С. Компетентність особистості інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / Біологія і хімія в школі. 2003. № 2. С. 8-9.
4. Вища освіта України і Болонський процес: навчальний посібник / М.Ф. Степко, Я.Я. Балюбаш, В.В. Грубієнко та ін. Тернопіль : Богдан, 2004. 384с.
5. Матюхін В.П. Проблеми впровадження Болонської системи на виконавчих факультетах у вищих навчальних закладах мистецтв. URL:http://knmau.com.ua/chasopys/03_NBUV/web/04_Matyukhin.pdf (дата звернення 05.10.2019).
6. Новий тлумачний словник української мови (у трьох томах), том1 / Укладачі: В.В. Яременко, О.М. Сліпушко. Київ, Вид-во “АКОНІТ”, 2006. 926 с.
7. Освітні стандарти вищої школи. URL: <https://mon.gov.ua> (дата звернення 05.10.2019).
8. Сегеда Н.А. Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: історія, методологія, теорія : монографія / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2012. 273 с.
9. Хуторський А.В. Ключевые компетенции. Технологии конструирования // Народное образование. 2003. № 5. С. 14.

Based on a thorough analysis of scientific, methodological, pedagogical, and art literature, the article reveals the essence and content of the concepts of “competence”, “competency-based approach”, “conducting competence”. The described reasons for the emergence and development of a competency-based approach as a methodological basis of the educational process of the twentieth century, there are presented the names of domestic and modern Ukrainian scientists that studied this issue. The author defines the ways of forming professional competence in future teachers of musical art in the conditions of training in institutions of higher professional education.

To the content and essence of the conducting competence of the future teacher of musical art, the author of the article includes basic general professional knowledge, skills in the chosen field of activity: possession of a musical instrument and singing voice, the ability to analyze a musical work for artistic content, interpretation of vocal and choral works, figurative reproduction of emotional content of a musical work, the synthesis of various types of creative activity.

The publication defines the difference between the competency-based approach and the traditional learning system and the orientation towards the final learning outcomes, expressed in specific indicators of what the student should know, understand and be able to do after completing a certain part or cycle of the educational program and in general after graduation. The author considers competencies proper as a dynamic combination of knowledge, understanding, skills, and abilities, as well as values that a graduate of an educational institution will be guided by in his further professional activity.

Having examined the concept of “competency” from the point of view of various views of scientists and scientific literature, we came to the conclusion that competence is a person's ability to solve problems within certain issues, provided not only by the possession of ready-made information, but also by the intense participation of the mind, experience, creative abilities. In scientific literature, competencies in the field of vocational education are differentiated into general and special. Therefore, the author provides his own view of conducting competence as an integrated ability of the conductor, which is ensured by cognitive (knowledge), action-kinetic (informative movements of the conductor apparatus) and personal-creative (personal qualities that determine the creative content of the conduct of a musical art teacher) components, the contents of which allows you to solve performance problems within the professional activities of a music teacher.

Key words: competence, competency-based approach, conducting competence, professional competence, professional development.

УДК 377.8+371.134

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–27.179-185

Тетяна Горобець, Василь Шкоба
Tetiana Horobets, Vasyl Shkoba

ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВА Й ІНСТРУМЕНТАЛЬНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ ВІДДІЛЕННЯ “МУЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ” В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

CONDUCTOR-CHORAL AND INSTRUMENTAL TRAINING OF THE STUDENTS OF MUSIC EDUCATION DEPARTMENT IN PEDAGOGICAL COLLEGE IN THE CONTEXT OF PREPARATION FOR PEDAGOGICAL PRACTICE

У статті висвітлено поняття “педагогічна практика” студентів педагогічного коледжу відділення “Музичне виховання”, розкрито її мету та завдання, розглянуто цикл навчальних дисциплін професійної та практичної підготовки, визначено зміст та значення диригентсько-хорової та інструментальної підготовки студентів у проходженні практики в закладах дошкільної освіти та загальної середньої освіти.

Ключові слова: педагогічний коледж, педагогічна практика в закладах дошкільної освіти та загальної середньої освіти, відділення “Музичне виховання”, студент-практикант, диригентсько-хорова та інструментальна підготовка.

Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття) свідчить, що головна увага у підготовці майбутніх спеціалістів має бути зосереджена на підготовці нового покоління творчо мислячих, професійно компетентних педагогічних працівників. У зв'язку з цим сучасний учитель музичного мистецтва закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО) та керівник музичний (ЗДО) має самостійно визначати цілі педагогічної діяльності, проявляти нестандартність і творчість у педагогічних рішеннях, застосовувати ефективні форми і методи

навчання, створювати і втілювати у практику інноваційні методики. Загальні проблеми підготовки студентів музичних факультетів педагогічних навчальних закладів вищої освіти з предмета “Музичне мистецтво” щодо проведення педагогічної практики у закладах загальної середньої освіти висвітлили у своїх працях А. Болгарський, Т. Бодрова, Л. Булатова, Ж. Дебеля, Л. Ісаєва, Г. Кондратенко, Г. Кожевніков, І. Пелячик, Л. Пічугіна, К. Тюрєбаєва, О. Щолокова.

Загальні проблеми підготовки студентів музичних факультетів педагогічних навчальних закладів вищої освіти з предмета “Музичне мистецтво” щодо проведення педагогічної практики у закладах загальної середньої освіти висвітлили у своїх працях А. Болгарський, Т. Бодрова, Л. Булатова, Ж. Дебеля, Л. Ісаєва, Г. Кондратенко, Г. Кожевніков, І. Пелячик, Л. Пічугіна, К. Тюрєбаєва, О. Щолокова.

На наш погляд, питання диригентсько-хорової та інструментальної підготовки студентів педагогічних коледжів відділення “Музичне виховання” саме в контексті підготовки до педагогічної практики у ЗДО та ЗЗСО досліджено мало.

Завданням статті є висвітлення поняття “педагогічна практика”, розкриття змісту та значення диригентсько-хорової та інструментальної підготовки студентів педагогічних коледжів відділення “Музичне виховання” саме в контексті підготовки до педагогічної практики у ЗДО та ЗЗСО.

У музично-педагогічних дослідженнях О.П. Щолокової наголошено, що необхідною складовою забезпечення якісної методичної підготовки майбутнього вчителя музики є педагогічна практика [13].

Педагогічна практика (ПП) – вид практичної діяльності, яка є джерелом надбання теоретично-методичних знань, які здобувають студенти в процесі її проходження під час спілкування з викладачами-методистами педагогічного коледжу, вчителями музичного мистецтва ЗЗСО та учнями.

ПП – особливий вид навчальної діяльності, спрямований на формування в студента інтересу до обраної професії, знань, умінь та навичок роботи щодо різних видів музичної діяльності, здатності до педагогічно доцільного спілкування з дітьми та ефективного застосування набутих загальнопедагогічних і методичних знань та вмінь в реальному педагогічному процесі [2, с. 58].

Зазначимо, що метою ПП є: здійснення практичної діяльності на базі ЗДО і ЗЗСО; формування мистецьких умінь і навичок відповідно до завдань сучасної педагогіки й програм; оволодіння професійно-мистецькою діяльністю і засобами її організації; вирішення конкретних методичних завдань педагогічного процесу; виявлення творчо-індивідуального самовизначення себе як майбутнього музичного керівника та вчителя музичного мистецтва.

Основні завдання ПП полягають у використанні сучасних методів і прийомів навчально-пізнавальної діяльності під час музичних занять у ЗДО та уроків музичного мистецтва у ЗЗСО; проведенні виховної і навчальної роботи з дітьми з використанням різних теорій навчання, практичних навичок і вмінь, методичних знань із мистецьких дисциплін; упровадженні дослідницько-педагогічної діяльності на підґрунті сучасних інтегративних технологій навчання; здійсненні самоосвітнього процесу, формуванні та реалізації професійної компетентності, використовуючи особистий творчий потенціал; закріпленні та вдосконаленні вже існуючих знань, застосовуванні їх для вирішення конкретних педагогічно-навчальних завдань; поглибленні самоконтролю, самоаналізу та об'єктивної самооцінки власної педагогічної діяльності [3, с. 102].

На нашу думку, у сучасній науковій літературі недостатньо розкриті диригентсько-хорова та інструментальна підготовка студентів педагогічного коледжу відділення “Музичне виховання” саме в контексті підготовки до ПП. Відомо, що до складу циклу навчальних дисциплін професійної та практичної підготовки студентів педагогічного коледжу відділення “Музичне виховання” входять такі предмети, як хорове диригування, хоровий клас і практикум

роботи з хором, хорознавство, аранжування, основний і додатковий музичний інструмент, акомпанемент.

Зазначимо, що питання ПП майбутніх учителів “Музичного мистецтва” ЗЗСО та керівників музичних ЗДО досить докладно висвітлено сучасними науковцями. Хоча ПП є комплексною дисципліною, на наш погляд, її якість залежить від рівня диригентсько-хорової та інструментальної підготовки майбутнього музичного керівника та вчителя музики.

Диригентсько-хорова підготовка майбутнього викладача здійснюється шляхом формування обов'язкових фахових умінь. Диригентсько-хоровий цикл складається з таких дисциплін, як хорове диригування, хорознавство, практикум роботи з хором, хоровий клас, хорове аранжування.

Метою курсу “Хорове диригування” є підготовка студентів до самостійної роботи, розвиток у них виконавської майстерності та формування основних знань, умінь та навичок управління хоровим співом в умовах індивідуальних занять. Курс охоплює такі види діяльності, як засвоєння та гра хорової партитури, спів хорових партій, аналітичний розбір твору, диригування, створення виконавської концепції, моделювання хорового звучання, методи управління хоровим колективом, комунікативне спілкування. Визначальним аспектом предмету є формування виразної мімічно-мануальної техніки. Важливим елементом анотації до хорового твору є вокально-хоровий аналіз. Складовою цієї підготовки є вивчення пісенного репертуару ЗЗСО та ЗДО та репертуару практики роботи з хором, а також удосконалення практичних навичок і прийомів роботи над піснею, володіння методикою розучування пісенно-хорового репертуару [10].

Предмет “Практикум роботи з хором” удосконалює диригентські та хорознавчі навички студента в процесі роботи з хоровим колективом, уміння спілкуватися та керувати дитячим хоровим колективом. Цей предмет містить такі методи опрацювання твору: демонстрація хорової партитури та її аналітичний розбір, формування мануальної техніки, спів та перевірка виконання музичного та літературного текстів усіма хоровими партіями [9].

Мета курсу “Хоровий клас” – підготовка фахівців за обраною спеціальністю, удосконалення професійних умінь і навичок хормейстерської діяльності, співацької культури, формування творчого підходу до професії.

Завдання курсу: забезпечення підготовки висококваліфікованих фахівців у сфері хорового співу під час взаємозв'язку з виховними задачами, пов'язаними з формуванням особистості; формування умінь і навичок хорового співу та їх удосконалення; розвиток вокально-хорових технічних та виконавсько-творчих навичок у системі свідомого володіння голосом; ознайомлення з прийомами та методами керування хором та їх практичне опанування; формування вміння свідомо сприймати і аналізувати звучання хору.

Під час практичних занять, індивідуальної та самостійної роботи студенти набувають таких умінь та навичок: володіння диханням та звукоутворенням; осягнення механізмів співацького процесу та критеріїв якості співу; розуміння можливостей розвитку вокально-хорового слуху; вміння відтворювати інтонаційний зміст партії в поєднанні з метроритмом; відтворення відповідності між літературним та музичним змістом твору; удосконалення навичок співу різноманітних хорових творів без супроводу; засвоєння принципів ансамблевого співу; художньо-естетичного виховання на кращих прикладах спадщини хорової музики. Опора на програму ЗЗСО з предмету “Музика”. Беручи участь у заняттях хорового класу, студенти набувають не лише навичок і умінь співу в ансамблі, а й спостерігають за методами розвитку цих навичок [12].

Метою викладання навчальної дисципліни “Хорознавство та хорове аранжування” є надання знань щодо теоретичних основ хорового мистецтва, практичних навичок щодо організаційно-творчих і методичних принципів та прийомів роботи з хоровим колективом; умінь перекладення хорових і сольних вокальних творів для різного складу хору.

Основними завданнями окресленої дисципліни є: формування знань щодо теоретичних основ хорового мистецтва; умінь практичного оволодіння прийомами досягнення хорового звучання; навичок щодо методів репетиційної роботи з хором та методикою перекладення хорових, вокальних та інструментальних творів для різних складів хору; прийомів ознайомлення зі специфікою хорового письма та аранжування; практичного застосування різних видів аранжувань та перекладу для дитячих хорів різного віку.

У процесі вивчення дисципліни “Хорознавство та хорове аранжування” в студента мають бути сформовані такі компетентності: загальнокультурні компетенції: застосування методів самовиховання, орієнтованих на систему індивідуальних, національних, загальнокультурних цінностей; розуміння сутності обраної професії; прагнення до успішної творчої самореалізації; фахові компетенції: уміння розкривати у виконанні ідейно-художній зміст твору та передавати його образно-емоційну виразність, створення художньої цілісності твору завдяки трактовці аранжування; знання щодо основ теорії освіти та виховання, педагогіки та психології; навички щодо традиційних і сучасних вітчизняних та зарубіжних методик музично-педагогічної освіти й виховання; уміння використовувати інформаційно-комунікативні засоби та іноваційно-педагогічні технології у процесі вирішення професійних завдань; предметні компетенції: володіння основними прийомами хорового диригування; володіння академічною манерою співу, емоційним і тембровим забарвленням звуку, виразною мімікою, артистичністю; здатність визначити типи та види хорів; здатність до теоретичного та музикознавчого аналізу хорової партитури; здатність характеризувати інтонаційно-звукову специфіку творів різних стилів; здатність до визначення хорових труднощів і вміння застосувати методичні прийоми їх подолання; вміння аналізувати хорове звучання та якість виконання; вміння створювати єдність і цілісність музично-художнього образу твору; знання жанрово-стильових особливостей музики, здатність до яскравого та образного відтворення хорового репертуару; здатність до виявлення власної творчої інтерпретації хорових творів; володіння знаннями основних принципів аранжування; знання та володіння основними видами хорових перекладень; володіння знаннями базової хорознавчої термінології [11].

Отже, в окреслених вище навчальних дисциплінах активно синтезують фахові вміння здобувача освіти, набуті в процесі вивчення всіх музично-теоретичних дисциплін, які дозволяють студентіві максимально проявити себе під час проведення педагогічної практики як у ЗЗСО, так і в ЗДО.

Інструментальна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва ЗЗСО та керівників музичних ЗДО у педагогічному коледжі здійснюється педагогами коледжу під час занять з основного та додаткового музичного інструменту, акомпанементу на предметно-циклових комісіях (ПЦК) народних інструментів (бандури, баяна, акордеона, сопілки) та фортепіано.

Робота викладачів спрямована на розкриття потенціалу всіх студентів відповідно до їхнього початкового рівня підготовки на момент навчання в коледжі. Адже студенти-першокурсники мають різний рівень природних здібностей та попередньої музичної підготовки (музична школа, Палац учнівської молоді), музичні гуртки в ЗЗСО, приватні заняття з музичного інструмента та вокалу тощо).

Курс “Основний музичний інструмент” входить до циклу обов’язкових фахових дисциплін. Його метою є формування складових фахової підготовки керівника музичного ЗДО та вчителя музичного мистецтва ЗЗСО: навичок гри на музичному інструменті та вміння виконавської інтерпретації музичного твору [8].

Завданнями курсу є: формування виконавської майстерності, вдосконалення техніки звуковидобування та майстерності володіння тембровою палітрою інструменту; вироблення вміння виконавської інтерпретації обраних творів, поглиблення розуміння жанрової та стильової естетики твору; ознайомлення з проблемами інструментального виконавства та педагогіки; залучення студентів до активної концертної та просвітницької діяльності; розвитку творчої особистості майбутнього фахівця.

Метою курсу є: професійна підготовка вчителя музичного мистецтва та музичного керівника, які володіють основами музично-інструментального виконавства та навичками розкриття художнього змісту творів, готові до самостійної виконавської й педагогічної діяльності. Унаслідок вивчення цього курсу студент набуває базових музично-інструментальних умінь на рівні сучасних вимог; оволодіває знаннями щодо типових рис музики різних жанрів, стилів, епох, національних шкіл та художніх напрямів; формує індивідуальний репертуарний фонд для майбутньої професійної та музично-просвітницької діяльності [8].

Метою навчального курсу “Додатковий інструмент” є опанування студентом навичок гри на другому музичному інструменті, які можна застосовувати в майбутній музично-педагогічній діяльності.

По-перше, під час професійної діяльності викладачам музичного мистецтва та музичним керівникам необхідно володіти вміннями та навичками гри на декількох музичних інструментах під час створення мініоркестрів та ансамблів. По-друге, не завжди, на жаль, усі заклади освіти укомплектовані необхідними музичними інструментами. Часто матеріально-технічна база ЗЗСО та ЗДО не відповідає сучасним вимогам. Тому необхідність практичних умінь майбутніх працівників освіти щодо навичок гри на декількох музичних інструментах є досить актуальною.

Отже, завдання цього курсу полягають в опануванні студентом технікою гри на додатковому інструменті; розвитку його музичних здібностей (музичного слуху, музичної пам'яті, відчуття метро-ритму); розвитку навичок читання нот з аркуша, гри нескладних творів на слух тощо.

Вивчення проаналізованого предмета сприяє формуванню у студентів таких компетентностей: вільне володіння музичним інструментом і здатність його використовувати в освітній і концертно-виконавській діяльності; володіння навичками читання нот з аркуша, транспонування, добору музики на слух; уміння організувати інструментальне музикування дітей; здатність до самостійної пізнавальної діяльності, самоорганізації та саморозвитку; спрямованість на розкриття особистісного творчого потенціалу та самореалізацію у фаховій діяльності; прагнення до особистісно-професійного успіху [7].

Метою та завданням навчальної дисципліни “Акомпанемент” є підготовка фахівця, який володіє навичками концертмейстерсько-акомпаніаторської роботи з урахуванням професійного спрямування та специфіки роботи з дитячим колективом, здатного здійснювати музично-педагогічну діяльність з високим рівнем теоретичного й методичного осмислення.

Завдання курсу полягають у вихованні професійних якостей концертмейстера-акомпаніатора, опануванні концертмейстерськими компетенціями, формуванні у студентів художнього смаку й виконавської культури, почуття стилю; ознайомленні зі зразками класичної вітчизняної та зарубіжної музики, народної музичної творчості; оволодінні музично-педагогічним репертуаром, створенні репертуарного фонду для майбутньої творчої самостійної роботи; формуванні практичних умінь і навичок роботи з дітьми шкільного та дошкільного віку; розвитку творчих здібностей студентів та набутті ними певної виконавської свободи у виконанні музичних творів; формуванні у студентів вміння застосовувати в навчально-виховному процесі надбань класичних і сучасних педагогічних досліджень, новаторських ідей [6].

Отже, у статті визначено поняття “педагогічна практика” студентів педагогічного коледжу, висвітлено її зміст й окреслено мету такого виду практичної діяльності, зазначено основні завдання практичної підготовки студентів закладів загальної середньої освіти.

Список використаних джерел

1. Болгарський А.Г., Бодрова Т.О. Педагогічна практика у загальноосвітніх навчальних закладах з предмету “Музика”: навч.-метод. посіб. НПУ ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2008. 130 с.

2. Горобець Т.В. Методичні засади організації практики з музики студентів педагогічного коледжу: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2012. 310 с.
3. Горобець Т.В. Педагогічна практика як основа професійної підготовки майбутніх музичних керівників дошкільних навчальних закладів та вчителів музики загальноосвітніх шкіл // Наук. часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. Київ, 2009. Вип. 13. С. 100-103.
4. Калашник М.П. Роль гри на фортепіано у фаховій підготовці студентів музично-педагогічних факультетів вищих навчальних закладів // Наук. часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Вип. 14: Серія: Теорія і методика мистецької освіти. Київ, 2009. № 8 (13). С. 117-121.
5. Прокулевич О.В. Основи хорового диригування : навч. посіб. Умань, 2016. 140 с.
6. Робоча програма з навчальної дисципліни “Акомпанемент” // Режим доступу: https://eenu.edu.ua/sites/default/files/Files/akompanement_-_4_roki_bakalavrministerstvo_osviti_i_nauki_ukrayin1.pdf – (дата звернення: 04.10.19).
7. Робоча програма з навчальної дисципліни “Додатковий музичний інструмент” // Режим доступу : <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/18154/> – (дата звернення: 04.10.19).
8. Робоча програма з навчальної дисципліни “Основний музичний інструмент” // Режим доступу : <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/18154/> (дата звернення: 04.10.19).
9. Робоча програма з навчальної дисципліни “Практикум роботи з хором” // Режим доступу : <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/21818/> (дата звернення: 04.10.19).
10. Робоча програма з навчальної дисципліни “Хорове диригування” // Режим доступу : http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/11569/2/Makarova_Horove%20durugyvannya.pdf (дата звернення: 04.10.19).
11. Робоча програма з навчальної дисципліни “Хорознавство” та “Хорове аранжування” // Режим доступу : https://eenu.edu.ua/sites/default/files/Files/horoznavstvo_ta_aranzhuvannya_ms_korolchuk.pdf – (дата звернення: 04.10.19).
12. Робоча програма з навчальної дисципліни “Хоровий клас” // Режим доступу : <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/21818/> (дата звернення: 04.10.19).
13. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя : навч. посіб. Київ : КДПУ, 1996. 170 с.

The purpose of the article is to determine the content and the role of conductor-choral and instrumental training of the pedagogical college students at the Music Education Department precisely in the context of preparation for pedagogical practice in pre-primary educational establishments and general comprehension educational establishments.

The conductor-choral training of the future teachers is carried out by the way of obligatory professional skills formation. The conductor-choral cycle consists of the subjects as choral conducting, choir study, choral class, choral arrangement. “Choral Conducting” course is used to prepare the students to independent work, to develop their performing skills and to form the basic knowledge, skills and abilities of choral singing management in the context of individual lessons. “Workshop of work with a choir” improves the student's skills as a conductor and his knowledge of a choir in the process of work with a choir, his abilities to manage a children's choir. The aim of the “Choir Class” course is the preparation of the specialists in their chosen professional field, the improvement of their professional skills and abilities of choirmaster's activity, singing culture. The purpose of teaching the subject “Choral Studies and Choral Arrangement” is to give knowledge of the theoretical foundations of choral art, practical skills as to methodical principles and techniques of working with the choir crew; abilities to interpret works for different choir cast.

The purpose of “Basic Musical Instrument” is to form the components of the professional training of the leader in the musical pre-school educational establishment and the teacher of musical art in the general comprehensive educational establishment: the abilities to play a musical instrument and the skills of performing interpretation of a music work.

The purpose of the course "Additional Instrument" is to master skills in playing a second musical instrument that can be used in students' future pedagogical work.

The purpose and task of the subject "Accompaniment" is to train a specialist who acquires the skills of concertmaster-accompanist work.

The authors analyzed the content and the practical concepts of the conductor-choral and instrumental training of the future musical art teachers and the leaders of musical crews during the studying in Pedagogical College at Music Education department in the context of their preparation to the fulfillment of pedagogical practice in a general comprehensive educational establishment and a pre-school educational establishment.

Key words: *pedagogical college, pedagogical practice in pre-school educational establishments and general secondary education establishments, "Music Education" department, student- trainee, conductor-choral and instrumental training.*

УДК 85.90.85.98

DOI: 10.32626/2309-9763.2019-27.185-191

Віталіна Гріньова
Vitalina Hriniova

НЕСТАНДАРТНІ ФОРМИ ПРОВЕДЕННЯ УРОКІВ ІЗ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У СУЧАСНІЙ МУЗИЧНІЙ ШКОЛІ

NON-STANDARD FORMS OF CONDUCTING LESSONS IN MUSICAL AND THEORETICAL DISCIPLINES IN MODERN MUSIC SCHOOLS

У статті розглядаються уроки з музично-теоретичних дисциплін, проведені в нетрадиційній формі. Нетрадиційні проведення уроків дають змогу не тільки виявити інтерес учнів до досліджуваного предмета, а й розвивати їх творчу самостійність, навчати роботі з різними джерелами знань. Нестандартні уроки дозволяють урізноманітнювати форми й методи роботи, позбавлятися шаблонів, створюють умови для виховання творчих здібностей школяра, розширюють функції вчителя, дають змогу враховувати специфіку певного матеріалу та індивідуальні особливості кожної дитини.

Ключові слова: *творчі здібності, імпровізація, гра, сольфеджіо, музична література*

Музично-теоретичні дисципліни мають важливе значення для комплексного навчання та виховання дитини, формують особисто-ціннісне ставлення до мистецтва, стимулюють творчий потенціал особистості, сприяють підвищенню культури слухання та сприйняття музики, виховують потребу в духовному самовдосконаленні.

За загального естетичного спрямування метою предмета сольфеджіо та музичної літератури є естетичне виховання юного музиканта, комплексний розвиток його загальних та спеціальних здібностей, особливо музичного слуху, музичної обізнаності (грамотності), музичного смаку і творчих здібностей, здатності до самостійного музичного мислення у процесі сприйняття або виконання музичного твору, розширення загального музичного кругозору. "Вміння слухати й розуміти музику – є однією з елементарних ознак, без якої неможливо уявити повноцінного виховання".

Доцільно зауважити, що навчально-виховний процес є двобічним, він об'єднує дії викладача й учня та має спрямування на вирішення завдань курсу музично-теоретичних дисциплін. Педагогічна діяльність викладача в організації цього процесу є визначальною. Вона пов'язана з плануванням, організацією уроків, вихованням та розвитком учнів, організацією контролю та коригуванням освітньої діяльності учнів.

Специфікою предметів сольфеджіо та музичної літератури є те, що жодна з форм роботи не є другорядною за своєю значущістю, кожна потребує постійної уваги. Починаючи урок, викладач повинен чітко знати, яку частку часу треба приділити тій чи іншій формі роботи, продумати використання методів та прийомів залежно від рівня індивідуальних здібностей, віку, якостей особистості учнів групи. З цього приводу музичні педагоги, а зокрема В.А. Вахромєєв, стверджують: “Питання самопідготовки викладача є таким само важливим, як і організація уроку” [1].

Ураховуючи реалії сьогодення (перенавантаження учнів у закладах загальної середньої освіти, дефіцит вільного часу, навчання в групах із музично-теоретичних дисциплін учнів різних здібностей і віку) викладачу необхідно планувати кожен урок за принципом оптимізації освітнього процесу, який передбачає системний підхід до організації навчання, підвищення якості викладання за рахунок раціональної організації уроку, застосування найбільш оптимальних методів і прийомів навчання, які забезпечать заощадження часу та сил учнів на уроці. Також слід приділити серйозну увагу розвивальному та виховному характеру завдань.

Для досягнення ефективності результатів на уроках сольфеджіо та музичної літератури всі форми роботи повинні бути об'єднані в одну систему, яка допоможе глибше та ширше розкрити тему уроку, розв'язати конкретні завдання кожного окремо взятого часового відрізка освітнього процесу. На кожен урок викладач обирає тему, що проходить через макро- й мікроструктури уроку та форми роботи. Вибір завдань обумовлюється конкретною метою, що повинна бути органічно пов'язана з темою уроку.

“...Дуже важливо побудувати заняття так, щоб одні учні дійсно відчували впевненість у можливості виконати запропоновані завдання, інші – рух уперед. Це дасть змогу учням пережити задоволення від виконаного завдання, створить позитивний емоційний настрій від процесу навчання, зацікавленість у роботі, задовольнить естетичні потреби, сформує інтерес до творчої самореалізації” [9] О.Л. Островського.

До основних методів музичного навчання молодших школярів на уроках музично-теоретичних дисциплін відносять: словесний, наочно-слуховий, методи стимулювання, узагальнення, емоційного впливу, аналізу, порівняння, репродуктивний, творчий тощо.

Педагог-психолог І.А. Зимня, в свою чергу, відзначає, що “необхідною умовою для формування в учнів інтересу до змісту навчання й безпосередньо до навчальної діяльності є можливість виявити у навчанні розумову самостійність та ініціативність” [3]. Також важливо використовувати в навчальній практиці такі завдання, розв'язання яких вимагає від учнів активної пошукової діяльності. Необхідно створювати на уроках проблемні ситуації. Пізнання нового повинне опиратися на вже наявні у школяра знання.

Отже, причина мотивації до певного предмета може бути різною:

- внутрішні стимули – прагнення більше знати, які походять від самої дитини;
- зовнішні стимули – стимули, що надходять із навколишнього середовища: проблемні ситуації на уроках, створені за допомогою вчителя, дискусія, що виникла на уроці із певного окремого учнівського запитання тощо.

Учені вважають, що виникнення інтересу, перш за все, пов'язане з потребою. Немає потреби, немає й інтересу, тобто інтерес походить від потреби. Однак ці два поняття не можна зводити у єдине ціле, оскільки не кожна потреба викликає інтерес. Як вказує В.М. Леонт'єв, “...у потребовому стані суб'єкта предмет, який здатен задовольнити потребу, жорстко не зафіксований. До свого першого задоволення потреба не знає свого предмета” [4]. Одного лише інтересу може бути недостатньо, оскільки інтерес може бути спрямований лише на те, щоб спожити щось новеньке й цим закінчитися. В освітній діяльності більш важливим є пізнавальний інтерес.

М.Н. Скаткін розглядає поняття “інтерес” так: “Це вибіркова спрямованість особистості, звернена до тієї або іншої сфери пізнання, до її предметної сторони й до процесу оволодіння знаннями”, і “як відносно стійке прагнення проникати в сутність явищ, опановувати способами здобуття знань”.

Усі дослідники виникнення, формування інтересу до предмета сходяться у думці, що інтерес є явищем не однорідним і має власні певні рівні розвитку.

Дослідниця інтересу Г.І. Шукіна [10] розробила градацію інтересу. Виокремлює чотири стадії:

1) цікавість, яка пов'язана з новизною ситуації, вона може бути не особливо значущою. Ця стадія ще не виявляє справжнього прагнення до пізнання;

2) допитливість: досить цінний стан особистості, вона характеризується прагненням людини проникнути за межі побаченого. Допитливий школяр не шукає легких завдань;

3) пізнавальний інтерес, зазвичай характеризується пізнавальною активністю, чіткою вибірковою спрямованістю навчальних предметів, ціннісною мотивацією, у якій головне місце займають пізнавальні мотиви;

4) теоретичний інтерес, який пов'язаний із прагненням до пізнання складних теоретичних питань і проблем конкретної науки, та із використанням їх як інструмента пізнання.

Для того щоб викликати інтерес до предмета, педагог повинен знати стимульовальні методи, прийоми й застосовувати їх у освітній практиці. Класифікацію стимулів пізнавальних потреб запропонував В. М. Леонт'єв. Вона складається з декількох груп:

“Перша група – це стимули значення: знання, поняття, факти, описи подій, числові значення, судження, знаки тощо.

Друга група – методичні стимули: різні форми організації навчальної діяльності учнів, методи, методичні прийоми, наприклад, самостійна робота, творчі й практичні роботи, дослідницькі елементи в процесі навчального пізнання тощо.

Третя група – комунікативні стимули: різноманітні форми спілкування вчителя та учнів, зв'язки й взаємозв'язки, стосунки і взаємостосунки учнів, діловий стиль діяльності учителя тощо.

Четверта група – оцінювально-престижні стимули: шкільна оцінка, відзнаки, звання, грамоти, засоби заохочення” [6]. Причому, стимули значення й методичні стимули В.М. Леонт'єв відносить до основних провідних стимулів, засобам спонукання до навчання. А серед них особливе місце займають власне знання.

Педагогу важливо знати не лише методи стимулювання учня до знань, до навчання, але й ознаки відставання за рівнем інтересу. Вони можуть виявлятися, коли учень “не шукає й не випробовує жодних додаткових до навчання джерел знань; не ставить певних запитань учителеві, що стосуються суті досліджуваного; є неуважним і неактивним у ті моменти уроку, які вимагають напруження розумових ресурсів; повсякчас уникає важких завдань, є пасивним при зіткненні із труднощами, чекає допомоги від учителя або від товаришів” [5].

Таким чином, рівень інтересу до предмета як в окремого учня, так і в учнівської групи загалом учитель може визначити за допомогою систематичних спостережень у процесі освітньої діяльності.

Використовуючи дидактичні ігрові технології, ми зможемо не тільки сформувати стійкий інтерес до уроків сольфеджіо та музичної літератури, але й задіяти в процесі освітньої діяльності різні види мислення учнів: емоційне, образне, раціональне й аналітичне.

За рахунок гри розширюються горизонти власного, ще небагатого естетичного досвіду. На уроках мистецької галузі на емоційно забарвлених, значущих для дитини художньо-ігрових моделях молодші школярі вчаться розуміти мову складних феноменів – інтонацій, знаків, символів.

Гра – це модель певного реального процесу, імітація, відтворення в умовних обставинах певних життєвих ситуацій. Експериментальне ігрове моделювання генетично походить із 50-х рр. ХХ століття, коли почали виникати ділові “штабні” ігри (перша ділова гра з ЕОМ була створена для військової служби США).

У процесі гри освоюються правила поведінки та ролі в них соціальних груп класу (міні-моделі суспільства), що переносяться потім у “велике життя”; розглядаються можливості тих самих груп, колективів, аналогів підприємств, фірм, різних типів економічних і соціальних інститутів у мініатюрі; здобуваються навички спільної колективної діяльності, відпрацьовуються індивідуальні характеристики учнів, необхідні для досягнення поставлених ігрових цілей; накопичуються

культурні традиції, привнесені у гру учасниками, учителями, збагачені додатковими засобами: наочним приладдям, підручниками, комп'ютерними технологіями тощо.

Ігровій діяльності притаманна й так звана ігротерапевтична функція. Суть її полягає у тому, що гра виступає могутнім механізмом подолання різних труднощів, що виникають у людини в поведінці, у спілкуванні з оточуючими, у навчанні тощо. Оцінюючи терапевтичне значення ігрових прийомів, психолог Д. Ельконін вказував, що ефект ігрової терапії визначається практикою нових соціальних відносин, які отримує дитина в рольовій грі.

Ігровій діяльності є притаманною також розважальна функція, яка пов'язується із можливістю надання дитині за допомогою гри досягти певного психологічного комфорту, широкердечної радості від вільної й невимушеної діяльності, реалізації різноманітних запитів тощо.

У дидактичних іграх ігрова діяльність спеціально планується і пристосовується для навчальних цілей.

Дидактичні ігри, які використовуються у роботі з учнями, виконують специфічні функції: активізують інтерес та увагу дітей, розвивають пізнавальні здібності, кмітливість, уяву, закріплюють знання, вміння і навички, тренують сенсорні вміння, навички тощо. Правильно побудована цікава дидактична гра збагачує процес мислення індивідуальними почуттями, розвиває саморегуляцію, тренує волюваті якості дитини. Однак, дидактична гра оцінюється не лише з позицій доцільності її застосування безпосередньо в освітньому процесі. Її цінність передусім у тому, що вона виконує роль емоційної розрядки, запобігає втомі дітей, знижує гіподинамію тощо.

В освітньому процесі ігрова діяльність має форму дидактичної гри, ігрової ситуації, ігрового прийому, ігрової вправи.

Дидактичні ігри можуть:

- утілюватися лише в словесній формі;
- поєднувати слово й практичні дії;
- поєднувати слово й наочність;
- поєднувати слово і реальні предмети [8].

Ігровій діяльності притаманна чітка структурованість, яка передбачає:

Наявність об'єкта ігрового моделювання, загальної мети.

- підготовчий етап;
 - розподіл класу на групи, ролей між учасниками гри;
 - взаємодія учасників гри;
 - підбиття підсумку, індивідуальна, групова, колективна оцінка діяльності (самооцінка).
- З'ясовується, що не вдалося зробити і чому.

Щоб розвивати творчі здібності учнів, поступово та систематично включати їх у самостійну пізнавальну діяльність та забезпечити співпрацю між учнями і вчителем, використовуємо у практиці нестандартні уроки.

Нестандартні форми уроків підвищують ефективність уроку і сприяють підтримці стабільного інтересу до освітньої роботи і кращого засвоєння програмного матеріалу. Нестандартний урок – це імпровізоване навчальне заняття, яке має нетрадиційну структуру.

У них представлені не тільки ігрові моменти, оригінальна подача матеріалу, зайнятість учнів не тільки під час підготовки уроків, а й у проведенні самих уроків через різні форми колективної і групової роботи. Завдання, які отримують діти на нетрадиційних уроках, допомагають їм жити в атмосфері творчого пошуку.

Ознаки нетрадиційного уроку:

- несе елементи нового, змінюються зовнішні рамки, місця проведення;
- використовується позапрограмний матеріал, організовується колективна діяльність у поєднанні з індивідуальною.

Типи нестандартних уроків:

- уроки “занурення”;

- уроки – ділові ігри;
- уроки – прес-конференції;
- уроки-змагання;
- уроки типу КВК;
- комп'ютерні уроки;
- уроки-конкурси;
- бінарні уроки;
- уроки-узагальнення;
- уроки-фантазії;
- уроки-гри;
- уроки-концерти;
- уроки-діалоги;
- уроки-рольові ігри;
- уроки-конференції;
- інтегровані уроки;
- уроки семінари;
- уроки – “кругові тренування”;
- міжпредметні уроки;
- уроки-екскурсії;
- уроки-квести тощо.

Відеоурок: Активізує розумову і мовну діяльність учнів, розвиває їх інтерес, служить кращому засвоєнню матеріалу, що вивчається, а також поглиблює знання матеріалу, оскільки відбувається процес запам'ятовування.

За допомогою комп'ютера можна забезпечити наочність у подачі будь-якої навчальної інформації – презентації. Наочним можна зробити не тільки заняття, присвячене поясненню музичного матеріалу, а також тренажер, тести, використовувати презентації різних інформаційних блоків у письмовій роботі учня.

Фрагменти уроків, на яких використовуються мультимедійні презентації, відображають один із головних принципів створення сучасного уроку – принцип привабливості. Тривимірність, анімація, відео, звук, імітація традиційних образотворчих технік, інтерактивність, гіпертекстуальність комп'ютерних програм дозволяє ефективніше розвивати всі види сприйняття і задіяти під час проведення уроку всі види пам'яті: зорову, слухову, моторну, образну, асоціативну. Це значно підвищує інтенсивність проведення уроку, а також сприяє розширенню міжпредметних зв'язків під час викладення матеріалу уроку. Інтерактивний принцип музично-творчої діяльності дає змогу долучити, таким чином, до високохудожніх музичних цінностей усіх дітей, сприяє значному підвищенню музичної культури школярів.

Інтегрований урок: Основними цілями інтеграції є вдосконалення комунікативно-пізнавальних умінь, спрямованих на систематизацію та поглиблення знань, і обмін цими знаннями в умовах мовного спілкування; подальший розвиток і вдосконалення естетичного смаку учнів.

Нововведення, що відбуваються, створили певні умови для перебудовних процесів у сфері культури і вимагають створення нових типів уроків, активного впровадження в уроки різних педагогічних методів і способів розвитку інтересу у дітей молодшого шкільного віку, авторських програм і підручників.

Організація нетрадиційного уроку передбачає створення умов для оволодіння школярами прийомами розумової діяльності. Оволодіння ними не тільки забезпечує новий рівень засвоєння, але і дає істотні зрушення в розумовому розвитку.

Нетрадиційні проведення уроків дають змогу не тільки підняти інтерес учнів до досліджуваного предмета, а й розвивати їх творчу самостійність, навчати роботі з різними джерелами знань. Такі форми проведення занять “знімають” традиційність уроку, оживляють думку.

Використання нестандартних уроків сприяє:

- підвищенню загальної обізнаності та освіченості дітей;
- поглибленню знань з предмета;
- розширенню кругозору учнів;
- перевірці знань учнів в ігровій та захопливій формі;
- зняттю втомленості учнів;
- активному розвитку пізнавальних процесів в учнів.

Нестандартні уроки дозволяють урізноманітнювати форми й методи роботи, позбавлятися шаблонів, створюють умови для виховання творчих здібностей школяра, розширюють функції вчителя, дають змогу враховувати специфіку певного матеріалу й індивідуальні особливості кожної дитини.

Однак занадто часте звертання до подібних форм організації освітнього процесу недоцільно, так як нетрадиційні уроки можуть швидко стати традиційними, що в кінцевому підсумку призведе до падіння в учнів інтересу до предмета.

Список використаних джерел

1. Вахромеев В.А. Вопросы методики преподавания сольфеджио в детской музыкальной школе. М. : Музыка, 1966. 88с.
2. Ворожейкіна О. М. “100 цікавих ідей для проведення уроку”.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология : Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. М. : Логос, 2005. 384 с
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 304 с.
5. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения в 2 т. Т.2. М. : Педагогика, 1983. 320 с.
6. Леонтьев А.Н. Психологические основы детской игры // Сов. педагогика. 1944. №7. С. 17-25.
7. Леонтьев А.Н. Развитие игры в детском возрасте // Вопросы психологии. 1966. №6. С. 34-40.
8. Малафіїк І. В. Різні види нетрадиційних уроків.
9. Островский А.Л. Методика теории музыки и сольфеджио : Пособие для педагогов Изд. 2-е, доп. Л. : Музыка, 1970. 296 с.
10. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М. : Педагогика, 1988. 208 с.

Musical-theoretical disciplines are important for comprehensive education and upbringing of a child, form a personal-value attitude to the arts, stimulate the creative potential of the individual, promote the culture of listening and perception of music, raising the need for spiritual self-improvement.

In the general aesthetic orientation of the subject Solfeggio and Music Literature is the aesthetic education of a young musician, the complex development of his general and special abilities, especially musical hearing, musical awareness (literacy), musical taste and creative ability, ability to independent musical thinking while performing piece, of music an extension of the general musical outlook. The ability to listen and understand music – is one of the elementary features without which it is impossible to imagine a complete education.

The article examines lessons in musical-theoretical disciplines conducted in non-traditional forms.

Didactic games used in working with students perform specific functions: activate the interest and attention of children, develop cognitive abilities, ingenuity, imagination, consolidate knowledge, skills, train sensory skills, etc. Properly constructed interesting didactic game enriches the process of thinking with individual feelings, develops self-regulation, trains the willed qualities of the child. However, the didactic game is evaluated not only from the point of view of its usefulness directly in the educational process. Its value is above all that it plays the role of emotional discharge, prevents fatigue of children, reduces hypodynamia, etc.

In the educational process, game activity takes the form of didactic game, game situation, game reception, game exercise.

Non-traditional lessons provide an opportunity not only to raise students' interest in the subject, but also to develop their creative independence, to learn to work with different sources of knowledge. Such forms of conducting classes "remove" the tradition of the lesson, enliven the thought.

Non-standard lessons allow to diversify forms and methods of work, to get rid of templates, create conditions for education of creativity of the student, expand the functions of the teacher, allow to take into account the specifics of certain material and individual features of each child.

However, referring to such forms of the educational process organization too often is inappropriate, as unconventional lessons can quickly become traditional, which will eventually lead to a fall in students' interest in the subject.

Key words: *creative abilities, improvisation game, solfeggio, music literature*

УДК : 378.016:785.071.2

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–27.191-196

*Жанна Карташова, Наталія Александрович
Zhanna Kartashova, Nataliia Aleksandrovych*

АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКИХ ДИСЦИПЛІН

ASPECTS OF ORGANIZATION OF FUTURE MUSIC TEACHER'S INDEPENDENT WORK IN THE PROCESS OF STUDYING INSTRUMENTAL-PERFORMING DISCIPLINES

У статті розглядаються особливості організації самостійної роботи майбутніх учителів музичного мистецтва з метою активізації виконавсько-пізнавальної діяльності студентів в освітньому процесі. Здійснено спробу довести, що самостійна робота є найвищою формою навчальної діяльності за критерієм саморегуляції, а також найважливішою і невід'ємною частиною інструментально-виконавського навчання. Автор наводить приклад позааудиторних завдань для самостійної роботи студентів, що сприяє формуванню умінь та навичок роботи в процесі вивчення художнього репертуару, а також формуванню навичок інтерпретації музичних творів

Ключові слова: *самостійна робота, виконавсько-пізнавальна діяльність, саморегуляція, мотивація, інтерпретація, інструментально-виконавські уміння та навички.*

Самостійна робота є специфічною формою освітньої діяльності, яка спонукається адекватними їй мотивами (власне самоудосконалення, особисте зростання, поглиблення знань, розширення світогляду тощо). Незважаючи на те, що самостійна робота є однією з найважливіших складових організації освітнього процесу, її широке впровадження у практику закладів вищої освіти дещо гальмується. Перш за все, це пов'язано з тим, що методика її організації ще недостатньо відпрацьована і є достатньо нелегкою й копіткою роботою. Студенти-першокурсники, як правило, мають недостатні навички самостійної роботи, що провокує переживання студентами кризи успішності й компетентності.

Організація самостійної роботи студентів, маючи достатньо давню історію в педагогічній теорії й практиці, ще недостатньо досліджена, зокрема в галузі інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Аспекти організації самостійної роботи студентів різнобічно висвітлюються в працях А. Алексюка, Ю. Бабанського, В. Бондаря, Г. Гецава, Н. Кічук, Є. Голанта, Н. Дайрі, В. Козакова, Б. Єсіпова, І. Лернера, О. Мороза, П. Підкасистого, В. Сластьоніна, Л. Спіріна, Л. Сущенко,

М. Шкіля, О. Ярошенко та ін. Учені по-різному підходять до визначення поняття “самостійна робота”, розкриттю сутності, класифікації видів, значення самостійної роботи в освітньому процесі.

У сучасній освітній моделі підготовки вчителя музичного мистецтва одне з головних завдань полягає в тому, щоб допомогти студентам зрости у творчій самостійності, переконати в здатності мислити творчо, самостійно орієнтуватись у сучасному інформаційному середовищі, навчити їх розуміти свої виконавські здібності й можливості через включення в самостійну творчу теоретично-практичну діяльність, забезпечити належні умови для професійної самоорганізації та самореалізації через активну комунікацію.

На сьогоднішній день питання підвищення ефективності професійної підготовки фахівців і максимального використання з цієї метою можливостей самостійної роботи набувають актуальності. Достатньо важливим чинником виступає й те, що майже у всіх закладах вищої освіти України пріоритетними в підготовці майбутніх спеціалістів є формування творчої, активної і самостійної особистості; розвиток інтересу до отриманих знань; формування фахово спрямованих мотивів освітньої діяльності. Проте, сьогодні у багатьох викладачів ЗВО відсутня чітка система, що передбачає використання завдань, спрямованих на розвиток самостійної роботи в процесі професійного становлення майбутніх спеціалістів.

Мета статті – розглянути організацію та ефективність застосування самостійної роботи студентів-музикантів в процесі вивчення інструментально-виконавських дисциплін.

Самостійна робота студентів закладів вищої мистецької освіти – є однією із форм організації освітнього процесу. Головна мета самостійної позааудиторної роботи в класі “Основного музичного музичного інструмента”, “Концертмейстерського класу”, “Додаткового музичного інструмента”, “Оркестрового класу” є формування виконавської, професійної компетенції, розвиток самостійності, індивідуальності як риси особистості, формування позитивного відношення до процесу самоосвіти.

Розвиток самостійного підходу до опанування навчальними дисциплінами професійно зорієнтованого циклу є профілювальним чинником у становленні особистості сучасного вчителя музичного мистецтва, формуванні його поліверсійних фахових якостей. Вирішення цієї проблеми є необхідним й у ході вивчення інструментально-виконавських дисциплін, і саме ця галузь є гарантом набуття неймовірно широкого спектра фахових умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Науковці, які займаються проблемою організації самостійної роботи студентів (С. Архангельський, В. Буряк, М. Гарунов, Є. Голант, Б. Юганзен, С. Зінов'єв, В. Козаков, Р. Нізамов, М. Нікандров, П. Підкасистий та ін.), вкладають у це поняття різний зміст. Так, поняття “самостійна робота” трактують як:

- самостійний пошук необхідної інформації, набуття знань, використання цих знань для розв'язання навчальних, наукових і професійних завдань (С. Архангельський);
- як діяльність, що складається з багатьох елементів: творчого сприйняття й осмислення навчального матеріалу в ході лекції, підготовки до занять, екзаменів, заліків, виконання курсових і дипломних робіт (О. Молібог);
- як різноманітні види індивідуальної, групової пізнавальної діяльності студентів на заняттях або у позааудиторний час без безпосереднього керівництва, але під наглядом викладача (Р. Нізамов);
- як система заходів, спрямованих на виховання активності та самостійності як рис особистості, на набуття вмінь і навичок раціонального отримання корисної інформації (Б. Юганзен).

Необхідною умовою успіху всякої діяльності є повноцінна її мотивація. Майбутній учитель музичного мистецтва буде прагнути до самовдосконалення та саморозвитку в тому випадку, коли в нього сильні й адекватні мотиви досягнення успіху та самореалізації. Рушієм

чинником формування умінь та навичок самостійної інструментально-виконавської діяльності, у тому числі самоорганізації, вважаємо урахування мотиваційно-цільового аспекту. Психолого-педагогічні дослідження свідчать про те, що мотивація є важливим чинником, що значною мірою впливає на продуктивність виконавської діяльності.

І. Зимня зазначає, що мотивація є “пусковим механізмом” будь-якої діяльності: праці, спілкування чи пізнання. Розглядаючи мотивацію як одну з необхідних умов у процесі пізнання, необхідно враховувати таку її складову як зацікавленість. Виховання інтересу до навчального предмета – одне з найважливіших проблем методики [5].

М. Добронравов розрізняє низку психологічних мотивів, які сприяють підвищенню інтересу до предмета:

- цікавість матеріалу, на якому побудоване навчання;
- особистість викладача і методичні прийоми, що ним використовуються;
- усвідомлення практичної потреби в знаннях із предмета [3, с. 144].

Серед окреслених мотивів останній є одним із найпотужніших спонукальних стимулів у пізнанні навчального предмета: якщо викладачу вдається зацікавити студента, тоді закладаються міцні наукові основи курсу, внаслідок чого студент, як правило, цікавиться самостійним продовженням роботи над предметом, шукає можливості поглиблення отриманих знань, результатом чого буде успішна самоорганізація власної навчальної діяльності студентом. Однак, щоб стан зацікавленості міг перетворитися у стійкий інтерес, його необхідно постійно підтримувати в процесі навчальної діяльності, і на цьому шляху можуть виникати різного типу труднощі. Ця проблема вимагає ретельного вивчення [1].

Головна мета самостійної пізнавальної діяльності студентів – навчитися індивідуально здобувати, оновлювати, поповнювати знання, плідно використовувати їх під час навчання та в подальшій професійній діяльності. Самостійна робота студентів базується на принципах розвивального навчання, відбувається без безпосередньої участі викладача, але під його керівництвом. У процесі самостійної роботи реалізується основна функція освітнього процесу – одержання студентом максимального обсягу знань, їх закріплення і перетворення у стійкі вміння і навички.

Завдяки самостійній роботі студенти набувають також здатність:

- більш чітко й усвідомлено проявляти мотивацію й цілеспрямованість та набутті знань, умінь і навичок;
- виховувати в собі самоорганізованість, самоконтроль та інші особистісні якості;
- заповнювати “інформаційний вакуум” необхідним науковими знаннями позбавитися від так званого “явища вторинної неграмотності”, зокрема, невміння осмислено аналізувати музичний твір, робити власні висновки;
- формувати виконавську компетентність;
- набувати навичок самостійної роботи для майбутньої професійної діяльності: брати на себе відповідальність, самостійно вирішувати проблеми, знаходити конструктивні рішення, виходити з кризових ситуацій.

Головною умовою успішного виконання самостійної роботи є ретельне планування і контроль з боку викладачів, тому що плідність самостійної роботи студентів – це, насамперед, результат постійної взаємодії студента й викладача. Саме тому пріоритетна мета викладача – не просто ретранслювати знання, а й стимулювати музично-виконавську активність студентів.

Необхідною передумовою успішного виконання самостійної роботи є достатньо розвинений самоконтроль, який разом з увагою важливо виховувати щоденно, щоб вони стали потребою, здатністю студентів, які могли б самостійно працювати так само, як і під керівництвом педагога. Самоконтроль – це самостійна оцінка відтворюваного звучання та дій, що його створюють. Така оцінка можлива лише за наявності у студента чіткого уявлення (знання) про те, що треба відтворити, і як це зробити, а також вміння зіставляти відтворюване звучання та

дії, що виконуються, зі звучаннями та діями, правильними у цій ситуації. Студента потрібно вчити умінню зіставляти, відзначати свої недоліки та досягнення. Такі уміння дозволять при самостійній роботі виявити свої помилки, попередити можливість їх появи та утриматися від небажаних дій.

Самоконтроль обов'язково передбачає певний рівень самостійності. Її треба виховувати на заняттях постійно. У процесі розвитку самостійності та оволодіння студентом навичкою правильної оцінки своєї гри буде відпадати необхідність у постійному втручанні педагога. Самостійна робота стає дієвим засобом на індивідуальних заняттях лише тоді, коли вона проводиться систематично і організована в чітко продуману систему завдань. В основі цієї системи повинно бути поступове збільшення ступеня самостійності студента. Педагогу важливо чітко усвідомлювати, що може зробити студент самостійно у певний конкретний період навчання. Так, у початковий період занять, коли у студента ще немає достатньо диференційованих понять про професійні якості музиканта-інструменталіста, він самостійно може працювати над руховими елементами, що спрямовані на правильну посадку, постановку виконавського апарату, аплікатуру тощо.

Організація самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі інструментально-виконавської підготовки потребує дидактичної конструктивності, що втілюється в систематизації методів самостійного опрацювання музичних творів. Особливості вивчення, а потім виконання складних та об'ємних музичних творів полягають у тому, що студенту-інструменталісту необхідно охопити музичну форму як єдине ціле, зрозуміти драматургію твору та закономірності розвитку музичних образів; необхідно виділити головне на тлі другорядного у звуковій масі, зберегти при цьому єдність виконавського задуму, досягти узгодженості всіх виконавських груп. Робота студента над творами проводиться в кілька етапів, що розробляються та пропонуються викладачем, мають логічну операційну послідовність та узгодженість з дидактичними принципами наочності, доступності, зв'язку теорії та практики.

Перший етап – підготовчий. Студент знайомиться з творчістю композитора, вивчає історію написання та виконання твору, прослуховує записи або переглядає відеофільм у комп'ютерному класі, користується Інтернет-ресурсами, за змоги відвідує концерти. Граматична та психологічна інтерпретація тексту: тлумачення частин (елементів) та їх єдність; вихід на уявлення та створення гіпотези про зміст цілого.

Другий етап – вивчення музичного тексту. Детальний розбір музичного твору, самостійно або з допомогою викладача, з урахуванням наскрізного розвитку музичної тканини, прослідковується музично-драматургічний розвиток окремих ліній. Безумовним є вивчення напам'ять тексту загалом, а також усіх його компонентів. Історична інтерпретація тексту, результат якої ствердить чи спростує гіпотезу: тлумачення стилю творчості автора, художнього стилю епохи, біографічних даних автора

Третій етап – створення мануальної трактовки музичного твору. Сюди відносимо добір необхідних штрихів, їхніх комбінацій, використання гнучкої комплементарності прийомів, з метою детального відтворення музичної мови та розкриття ідейно-художнього задуму композитора. Побудова теоретичної моделі тексту та створення виконавської концепції твору, виявлення виконавських труднощів та віднайдення шляхів їх подолання.

Четвертий етап – створення власної загальної виконавської інтерпретації. Цей заключний етап акумулює три попередні та становить фундаментальну основу для трактування твору на новому, вищому рівні. На цьому етапі особливого значення набуває підключення творчої уяви виконавця.

Заключний етап роботи над музичними творами базується на принципі від часткового до загального, що припускає створення єдиної виконавської концепції, яка втілює процесуальний підхід, жанрово-стилістичну адекватність та ґрунтується на інтонаційній теорії

Б. Асаф'єва [3]. Метою інтерпретаційного етапу роботи студента має бути розкриття таких виконавських якостей інтонацій, як можливість утілення у звучанні характерних історичних та національних засад музичної культури, певних жанрово-стильових ознак, змістовно-образних характеристик тощо.

Упродовж усіх етапів відбувається перетин двох методів пізнання: дедуктивний та індуктивний. Викладач визначає особливості самостійної роботи студента над сольним, ансамблевим та оркестровим творами. Метою поетапної роботи над музичним твором є створення композиційної цілісності усього твору на основі визначення ролі й місця кожного його елементу в структурі цілого. Умовний розподіл на стадії дає змогу виконавцю скласти схему, план вивчення твору, визначити важливі етапи цього процесу, зробити узагальнення для подальшої самостійної роботи над іншими творами. Розуміння, на якому етапі готовності знаходиться засвоєння твору, сприяє ефективному, цілеспрямованому, вдумливому вивченню нотного тексту, емоційно-логічному, технічно-досконалому оволодінню художніми піаністичними засобами у відповідності з музичним змістом.

Отже, виховання творчої-виконавської самостійності студентів у процесі інструментального навчання залежить від якісного поетапного педагогічного керівництва цим процесом та потребує:

- здійснювати педагогічну діагностику рівнів самостійності студентів, щоб з'ясувати, які виконавські уміння та навички вже сформовані, а які потребують подальшого розвитку;
- сприяти пробудженню інтересу до виконавсько-інструментального мистецтва, посилювати мотиваційне прагнення до досягнення найкращого виконавського результату;
- забезпечити поступовий перехід від роботи репродуктивного характеру до самостійно-творчої, створювати сприятливі умови для самовираження студентів;
- враховувати індивідуально-психологічні особливості студентів при визначенні змісту художнього матеріалу та обсягу самостійної роботи;
- підтримувати найменші спроби студентів до самостійних дій та висловлення власного судження, забезпечувати активізацію їх внутрішніх ресурсів;
- спрямувати роботу на набуття навичок раціональної організації домашніх занять, виховувати здатність працювати систематично та результативно;
- удосконалити структуру занять, відмовитись від нераціонального витрачання часу, систематично застосувати в освітньому процесі різні види самостійної роботи, здійснювати якісну перевірку її виконання.

Викладач бере участь в організації самостійної роботи студентів, створюючи відповідні умови, під якими розуміють чинники, які діють в освітньому процесі та впливають як на навчальну діяльність, так і на її результати. При визначенні умов організації самостійної роботи необхідно враховувати, що до її результатів належать продукти діяльності, отриманий досвід, стан особистості, її внутрішні потреби до розвитку самостійності. Самостійна робота може здійснюватися як опосередковано за допомогою використання методичних вказівок, так і безпосередньо під контролем викладача, шляхом проведення консультацій, бесід.

Ефективним і цікавим елементом організації освітнього процесу у вищих навчальних закладах є дискусія (від лат. *Discussio* – дослідження, розбір) – вид самостійної роботи студентів, під час якої відбувається колективне обговорення певного суперечливого питання або проблеми з метою виявлення їх сутності, протиріч, наукової трактовки, шляхів подолання. Модель навчання у дискусії сприяє формуванню таких важливих навичок, як аргументація, аналіз, виявлення причинно-наслідкових і міжпредметних зв'язків, комунікативних здібностей. Окрім того, регулярна участь у диспутах виховує культуру публічних виступів.

Для проведення академічної дискусії на належному рівні необхідна ретельна попередня підготовка студентів і контроль за опануванням ними навчального матеріалу з боку викладача. Дискусії проходять успішно, якщо студенти-учасники розуміють і дотримуються чітко

встановлених правил проведення дискусії, які допомагають їм вчитися користуватися своїми правами і відчувати відповідальність за слова та думки.

Ефективність і якість засвоєння теоретичних знань, практичних умінь і навичок у процесі інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва зумовлюється тим рівнем самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, на якому здійснюється цей процес, і тими психолого-педагогічними умовами, які створюються з метою засвоєння розробленого викладачем дидактико-технологічного конструкта.

Отже, реалії сьогодення вимагають значного підвищення ролі самостійної роботи у ЗВО, як спрямованої, організаційно та методично спланованої пізнавальної діяльності, яка виконує навчальну та творчу функції, тобто розширює та поглиблює набуті на заняттях з дисциплін інструментально-виконавського циклу знання, розвиває виконавські вміння та навички, виховує самостійність і здатність до самовдосконалення шляхом усвідомленого відбору, переробки та засвоєння музичної інформації.

Список використаних джерел

1. Брода М. Виховання самостійності особистості: історія, теорія і практика. Дрогобич : Ред.- видавн. відділ ДДПУ ім. І. Франка, 2006. 120 с.
2. Гризун Л.Є. Дидактичні особливості сучасного комп'ютерного підручника // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. ХДПУ, 2000.
3. Добронравов Н.П. Воспитание интереса к педагогической профессии и склонности заниматься ею // Ученые записки кафедры педагогики и психологии Иркут. гос. пед. ин-та иностр. яз. 1967. Вып. 1. С. 109-121.
4. Журавська Л. М. Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у ВНЗ // Освіта та управління. Т. 3. 1999. №2.
5. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М. : Просвещение, 1978. 159 с.
6. Петровский А.В., Брушлинский А.В., Зинченко В.П. и др. Общая психология. Учебн. для студентов пед. ин-тов. / Под ред. А.В. Петровского. 3-е изд., перераб. и доп. Москва : Просвещение, 1986. 464 с.
7. Мерлин В. С. Лекции по психологии мотивов человека // Учеб. пособие для спецкурсов. Пермь : Изд-во Пермск. ун-та, 1971. 119 с.

The article deals with the peculiarities of organization of future Music teachers' independent work with a piece of music in order to create its compositional integrity determining the role and place of each element in its general structure. Conditional partition at the primary stage enables the performer-instrumentalist to plan the scheme of learning the piece of music, to identify important stages of this process, to make generalizations for further independent work with other pieces of music, which will activate students' performing and cognitive activity.

It has been made an attempt to prove that independent work is the highest form of learning by the criteria of self-regulation, as well as the most important and integral part of instrumental-performing training. The author gives an example of after-class tasks for students' independent work, which promotes the development of their skills in the process of learning the artistic repertoire, as well as the formation of their skills to interpret pieces of music.

Future Music teachers' independent work is considered as organizationally and methodically planned cognitive activity, which performs educational and creative functions – extends and deepens the knowledge acquired in instrumental-performing disciplines, develops performing skills and independence, forms the capability to self-improvement through conscious selection, processing and assimilation of music information.

Key words: independent work, performing-cognitive activity, self-regulation, motivation, interpretation, instrumental-performing skills.

УДК 378.091.321:78.071.2

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–27.197-201

Лілія Коваленко
Lilia Kovalenko

ЗМІСТ І СПЕЦИФІКА РОБОТИ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА У ХОРОВОМУ КЛАСІ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

CONTENT AND SPECIFICITY OF WORK OF THE ACCOMPANIST IN THE CHOIR CLASS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

У статті представлена спроба розв'язати низку питань, щодо концертмейстерської діяльності у хоровому класі педагогічного закладу вищої освіти, основні моменти якої полягають у спеціальних здібностях, уміннях, навичках, необхідних концертмейстерові для ефективної роботи з хоровим колективом. Автор розглядає хоровий клас як природний музичний інструмент, а діяльність концертмейстера як його невід'ємну складову.

Ключові слова: концертмейстер, студент, хоровий клас, музична обдарованість, музичний слух, акомпанемент, артистизм, транспонування, інтерпретація.

Зміст сучасної вищої освіти в Україні передбачає спрямування вектора педагогічної діяльності на створення умов для повноцінного розвитку не тільки особистості студентів, а й надання можливості для самореалізації концертмейстера, як педагогічного працівника мистецької галузі. Реалізація закону України “Про вищу освіту” [7] дає змогу педагогічним працівникам стати повноцінними учасниками творчого процесу та мати можливість застосувати свої знання та компетентності на заняттях у хоровому класі. Це передбачає глибоке розуміння змісту і особливостей діяльності концертмейстера, визначення необхідних якостей для оволодіння концертмейстерською майстерністю, що і становить науковий інтерес і мету нашої статті.

До особливостей концертмейстерської діяльності зверталися відомі композитори, зокрема М. Лисенко, С. Рахманінов, В. Косенко та інші. Серед концертмейстерів-практиків можна назвати імена О. Мельник, І. Стотики, М. Скоробагатько та інші. Проблема специфіки концертмейстерської діяльності займалися Дж. Мур, М. Смірнов, Л. Ніколаєва та інші.

Беззаперечним є факт, що музичне мистецтво здатне пробуджувати найкращі людські якості, виховувати особистість та впливати на вибір ціннісних життєвих орієнтацій, а тому концертмейстерська діяльність постає у якості глибокого чуттєвого зв'язка між задумом композитора, виконавцем та слухачем [6]. Напевно саме тому концертмейстерство вважають найпоширенішою професією серед музикантів-піаністів.

Термін “концертмейстер” тлумачать по-різному. Наприклад, Короткова О. зазначає, що концертмейстером називають піаніста, який допомагає вокалістам, інструменталістам, артистам балету розучувати партії і акомпанує їм на репетиціях і концертах [4]. Кубанцева Є. акцентує увагу на визначенні терміну хорового концертмейстера як піаніста, який акомпанує хоровому колективу на репетиціях і концертах, що здійснюються під керівництвом диригента, а також за необхідності допомагає солістам і групам хору розучувати партії в процесі роботи над репертуаром. [5]. Окреслені визначення можна об'єднати як діяльність, що передбачає музичний супровід твору, що в змозі доповнити мелодію та стати гармонічною опорою виконавцю (музиканту-інструменталісту, солісту або співацькому колективу) і, звичайно, поглибити художній зміст виконуваного твору.

З окресленого стає зрозуміло, що діяльність концертмейстера є складною і дуже важливою, адже він має досягти єдності між усіма компонентами музичного твору, задумом композитора,

інтерпретацією диригента та виконанням співаків. Тому специфіку концертмейстерства як творчої діяльності вбачаємо у тому, що піаніст завжди підкорює своє виконання художнім задачам і смаку керівника хору, спів якого він супроводжує.

Е. Алієва у своєму дослідженні зазначає, що концертмейстер має вміння акомпанувати хоровому й сольному співу, показувати вступ солістові або хору, співати під власний супровід, читати з аркуша і транспонувати партію акомпанементу в різні тональності, добирати на слух мелодії і супровід до популярних пісень, володіти навичками перекладення та гри в ансамблі [1, с. 33].

Робота концертмейстера з хоровим колективом значно відрізняється від зайняття з вокалістами, солістами-інструменталістами і має свої специфічні особливості. Хор, як природний музичний інструмент, здатний на різні відтінки звуку, залишаючись у той же час вірним своїй співацькій природі. Професійний концертмейстер, акомпануючи хору, завжди повинен пам'ятати про голосову природу хорового звуку, ніколи не переходити на форсування звуку, а навпаки, завжди прагнути до подолання ударної природи фортепіано, наслідуючи хорове звучання.

Діяльність хорового концертмейстера не передбачає лише супровід концертного виконання колективу, а й має на увазі самостійну роботу концертмейстера над партитурою хорового твору та довготривалий репетиційний процес із колективом. Репетиційний процес передбачає роботу над хоровими партіями, уміння контролювати якість їх виконання, знання виконавської специфіки хору і причин виникнення труднощів у виконанні, а також уміння підказати правильний шлях до виправлення недоліків. Таким чином, в діяльності концертмейстера об'єднуються творчі, педагогічні і психологічні функції, які досить важко відокремити один від одного в освітніх, концертних і конкурсних ситуаціях.

Мистецтво хорового концертмейстера вимагає високої музичної майстерності, художньої культури та особливого покликання. Тому завданнями нашого дослідження є визначення основних виконавських труднощів хорового концертмейстера, з переліку яких ми виокремимо загальну музичну обдарованість, хороший музичний слух, розвинену уяву, уміння охопити образну суть і форму твору, артистизм, здатність образно, натхненно утілити задум автора в концертному виконанні.

Для того, щоб навчитися добре акомпанувати співацькому колективу, необхідно засвоїти закони ансамблевих співвідношень, розвинути чуйність до інтерпретації диригента, відчувати нерозривність і взаємодію між партією хоровиків і акомпанементом. Дотримання законів гучності фортепіанної партії, ритмічних моментів, виразність штрихів – все має бути приведені концертмейстером відповідно до реального хорового звучання, адже акомпанемент часто виконує такі виразні функції, як підкреслює і поглиблює психологічний і драматичний зміст музики, створює ілюстративний і образний фон, часто перетворюється на рівноцінну партію ансамблю [11].

Одним з важливих аспектів діяльності концертмейстера є здатність “читати з аркушу”. В освітній практиці часто бувають ситуації, коли у хорового концертмейстера немає часу для попереднього ознайомлення з нотним текстом, але від нього вимагають швидкість орієнтування в нотному тексті, чуйність і увагу до фразування хорового колективу, уміння відразу охопити характер і настрої твору. В таких ситуаціях концертмейстер повинен швидко проаналізувати нотний текст на предмет тональності, темпу, розміру та динамічної градації згідно композиторського задуму. Під час репетиції концертмейстер має підтримувати основну гармонію та метро-ритмічну пульсацію.

Приступаючи до гри, концертмейстер повинен мати випереджальне мислення: дивитися і чути трохи вперед, щоб реальне звучання йшло як би услід за зоровим і внутрішнім слуховим сприйняттям нотного тексту. Фактично втілення тільки що прочитаного тексту відбувається начеб-то по пам'яті, бо увага увесь час має бути зосереджена на подальшому. Не випадково

досвідчений концертмейстер перевертає сторінку за один або два такти до того, як вона дограна до кінця [1, с. 33].

Окрім читання з аркушу, хоровому концертмейстеру необхідно уміння транспонування музики в іншу тональність. Для успішного акомпанементу в транспорті піаніст повинен добре засвоїти курс гармонії і мати навички виконання гармонійних послідовностей на фортепіано в різних тональностях. Тренування навичок транспонування відбувається у такій послідовності: спочатку на інтервали збільшеної прими, потім на інтервали великої і малої секунди, потім на терцію. Транспонування з листа на кварту надзвичайно складно і на практиці хорового виконання рідко зустрічається [4]. Є. Алієва стверджує, що ця якість належить до одного з проявів виконавської культури, яка визначається не лише рівнем володіння музичним інструментом, а й умінням осмислювати музичний матеріал і, творчо інтерпретуючи, доносити його до слухачів. Робота над розвитком акомпаніаторських умінь і навичок читання з аркуша має здійснюватись систематично і планомірно [1, с. 34].

Специфіка роботи концертмейстера припускає необхідність володіння такими уміннями, як підбір на слух супроводу до мелодії, елементарна імпровізація вступу, варіювання фортепіанної фактури акомпанементу при повторенні куплетів і тощо. Це може знадобитися під час розучування народних і популярних пісень, у випадку, коли до них немає нотного супроводу з повною фактурою. Підбір акомпанементу за слухом є не репродуктивним, а творчим процесом, особливо якщо концертмейстер не знайомий із оригінальним нотним текстом. В цьому випадку він створює власний варіант фактури, що вимагає від нього самостійних музично-творчих дій [9].

Піаніст-концертмейстер у процесі роботи з хоровим колективом повинен опанувати комунікативні навички із співаками хору. Він має уміти показати хорову партитуру на фортепіано, задати хору тон, розуміти такі прийоми, як ланцюгове дихання, активна дикція, артикуляція, чисте інтонування тощо. Ситуація концертмейстера хору щодо інформаційного розкиду задач відноситься до психотехніки, що стала на сьогодні, за М. Карасевою, єдиною “метамовою” або “дійовим інструментом” у сфері концертмейстерської діяльності [3, с. 301].

Одним із головних чинників, що відрізняють концертмейстера хору від піаністів, що акомпанують солістам, є той, що йому необхідно постійно стежити за жестами диригента під час виконання, тому він зобов'язаний знати основи диригентської техніки (поняття “ауфтакта”, “точки”, “зняття звуку”, жести, що зображують штрихи і відтінки, диригентські сітки простих і складних розмірів [2]. Загалом це називається здатністю концертмейстера розуміти диригентські жести і наміри. Треба пам'ятати також, що показ відтінків, штрихів і інших виразних засобів багато в чому залежить від індивідуальності диригента.

На занятті у хоровому класі концертмейстерові (на етапах розучування репертуару) на прохання диригента необхідно показувати звучання окремих фрагментів музики, програючи все або окремі голоси хорової партитури. Грати партитуру треба так, щоб максимально наблизити звучання інструменту до хорової звучності. Показуючи хорову партитуру, концертмейстер зобов'язаний підкорятися основним вокально-хоровим законам (співучість, плавне голосоведення, виконання цезур, штрихів, дотримання цезур для узяття дихання тощо), що допоможе хористам точніше зрозуміти суть нового твору.

У процесі творчої взаємодії з хоровим колективом концертмейстер бере участь як мінімум у чотирьох різних видах загального ансамблю. Найбільш очевидний вид загального ансамблю відкривається піаністові з нотним текстом твору, призначеного для хору і фортепіано, коли концертмейстер виступає безпосередньо в ролі ансамбліста-аккомпаніатора і є помічником диригента в створенні музичного образу, наслідуючи його жест під час виконання і складаючи єдиний ансамбль з хором [8]. Важливим у цьому аспекті є ансамбль піаніста-концертмейстера з виконавським планом диригента, який вимагає від нього розуміння диригентської мови, смислових спрямувань, досягнення ідейно-художньої концепції виконуваного твору. Зазвичай утримувати диригентські жести в полі своєї уваги концертмейстерові допомагає периферійний зір, а тому концертмейстер, диригент і хор повинні складати злагоджений ансамбль.

Уміння слухати і грати з партнером (у нашому випадку з диригентом та хором) є дуже важливою деталлю професійної майстерності концертмейстера. Під час спільного музичного виконання потрібне однаковою мірою як уміння захопити партнера своїм задумом, так і уміння захопитися задумом партнера, зрозуміти його наміри і прийняти їх; випробувувати під час виконання не лише творче переживання, але і творче співпереживання, що зовсім не одно і те ж. Природне співпереживання виникає як результат безперервного контакту партнерів, їх взаєморозуміння і згоди [10].

Отже, розкриваючи зміст і специфіку діяльності хорового концертмейстера, який працює у закладі вищої освіти педагогічного або мистецького спрямування, зауважимо, що окрім високої духовної культури та музичної майстерності, він має знати закони ансамблевих співвідношень, чуйність до інтерпретації диригента, здатність до швидкого “читання з аркуша”, розвинене випереджальне і образне мислення, уміння транспонувати твір в іншу тональність, підбирати на слух музичний супровід та володіти спектром комунікативних навичок. Спираючись на той факт, що у сучасній практиці хорового виконання все частіше з'являються твори у супроводі різних музичних інструментів, перед сучасним концертмейстером виникають нові завдання в оволодінні навичками гри на різних інструментах.

Список використаних джерел

1. Алієва Е.Ш. Актуальні питання концертмейстерської підготовки майбутнього вчителя музики // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. Кримський гуманітарний ун-т, 2013. Вип. 39 (2). С. 31-35.
2. Коленик І.В. Теоретичні аспекти формування концертмейстерських умінь майбутніх учителів музики // Актуальні питання мистецької педагогіки. Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, 2013. Вип. 2. С. 50-53.
3. Карасева М.В. Сольфеджио – психотехніка розвитку музикального слуха. Москва : Композитор, 1999. 371 с.
4. Короткова О.М. Діяльність концертмейстера в дитячій школі мистецтв. URL: <http://detkam.in.ua/diyaleniste-koncertmejstera-v-dityachij-shkoli-mistectv> (дата звернення 10.10.2019)
5. Кубанцева Е.И. Концертмейстерский класс. Москва : Академия, 2002. 183с.
6. Молчанова Т.О. Мистецтво піаніста-концертмейстера у культурно-історичному контексті: історія, теорія, практика: монографія. Львів : Ліга Прес, 2015. 558с.
7. Освітні стандарти вищої школи. URL: <https://mon.gov.ua> (дата звернення 10.10.2019).
8. Психотехніка концертмейстера хору. URL: http://4ua.co.ua/music/sb3ac78b4c53b89421216d37_2.html (дата звернення 8.10.2019).
9. Сапфірова А.Л. Професійна майстерність акомпаніатора, як запорука розвитку музичності вихованця. URL:<https://naurok.com.ua/vistup-profesiyna-maysternist-akompaniatora-yak-zaporuka-rozvitku-muzichnosti-vihovancya-92708.html> (дата звернення 11.10.2019).
10. Теорія і практика акомпанементу: навч.-метод. посіб. /Мелітопольський державний педагогічний університет імені Б. Хмельницького; ред. І.Г. Стотика. Мелітополь : МДПУ, 2018. 127 с.
11. Творчі та педагогічні аспекти діяльності концертмейстера URL:<https://vorota-alf.ru/uk/ozdorovitelnye-praktiki/koncertmeister> (дата звернення 10.10.2019).

The article presents an attempt to solve the low-key issues related to accompaniment in the choral class of a higher pedagogical educational institution, the main points of which are: special abilities, abilities, a skill that concert masters needs for effective work with the choral team. The author considers the choral class as a natural musical instrument. It provides substantiation for the core competencies necessary for a choral accompanist, which are some of the important aspects of his work. He notes that the famous composers

M. Lysenko, S. Rakhmaninov, V. Kosenko and others studied the features of accompaniment. Among the practicing concert masters of our time, there are O. Melnyk, I. Stotyky, M. Skorobahatko and others.

The article reveals the characteristics of the concertmaster's ability to "read from the sheet", the ability to transpose a choral work into a different key, the need to possess such skills as picking the accompaniment to the melody by ear. It draws attention to the fact that the activities of the choral accompanist do not only provide accompaniment of the concert performance of the collective, but also imply the independent work of the accompanist of the choral work, accompaniment of the rehearsal process with the singing collective: learning with the soloists their parts, the ability to control the quality of performance, knowledge of their specifics and the causes of difficulties in performance, the ability to suggest the right way to correct certain deficiencies.

Thus, the activity of the accompanist combines creative, pedagogical and psychological functions and it is difficult to separate them from each other in educational, concert and competitive situations.

The author defines the concept of the accompanist's activity as one that provides musical accompaniment that can complement the melody and become a harmonious support for the performer (instrumental musician, soloist or singing group), and deepens the artistic content of the musical work.

The scale of the sound of the piano part plays an important role, everything must be brought into line with the real choral sound, because the accompaniment often emphasizes and deepens the psychological and dramatic content of the music, creates an illustrative and figurative background, can turn into an equivalent part to an ensemble. It implies deep understanding of the content and characteristics of the accompanist, determining the necessary qualities for mastering the accompaniment, that is a scientific interest and the purpose of this article.

Key words: accompanist, student, choir class, musical talent, an ear for music, accompaniment, artistry, transposition, interpretation.

УДК 378.011.3-051:78

DOI: 10.32626/2309-9763.2019-27.201-208

Віктор Лабунець, Наталія Александрович
Viktor Labunets, Nataliia Aleksandrovych

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

FORMATION OF FUTURE MUSIC TEACHERS' READINESS TO INNOVATIVE ACTIVITY

Стаття знайомить із поняттям "інновація", розкриває його зміст і сутність, доводить необхідність творчого розвитку сучасного вчителя музичного мистецтва шляхом упровадження інноваційних технологій в освітній процес. Розглядаючи інноваційну діяльність, як найвищу ступінь педагогічної творчості майбутнього вчителя музичного мистецтва, яка забезпечує модернізацію різних ланок загальноосвітньої, музичної освіти і сприяє розвитку сталого інтересу до опанування й впровадження в музично-педагогічну практику інноваційних технологій, автор звертає увагу на вагомість окресленої проблеми в системі сучасної фахової підготовки студентів.

Ключові слова: інноваційна діяльність, педагогічні умови, інтеграція, інтерактивні засоби навчання, педагогічна технологія, готовність.

Концептуальною ідеєю запровадження методичної системи фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є модернізація мистецької освіти, що базується на засадах інноватики. Дослідження історичного аспекту впровадження інновацій у систему освіти дає змогу зробити висновок, що інноваційний напрям інтегрує в собі різноманітні підходи до здійснення нововведень в освітню сферу, основою яких є філософські, психологічні,

психосоціальні, педагогічні розробки та нові досягнення у сфері інформатики. Окрім цього, на думку І. Богданової, мають вплив також сучасні напрями, які створюються в результаті поєднання кількох вже існуючих, наприклад: педагогічна психологія, педагогічна соціологія, педагогічна інформатика [1, с. 33].

Сутність поняття “інноваційна діяльність учителя” відбиває не лише особливості процесу оновлення, внесення нових елементів у традиційну систему освітньої практики, а й органічно включає в себе характеристики індивідуального стилю діяльності педагога-новатора. Інноваційна діяльність вчителя музичного мистецтва передбачає вищий ступінь педагогічної творчості, педагогічне винахідництво нового в педагогічній та виконавській практиці, що спрямоване на формування творчої особистості, враховує соціально-економічні та політичні зміни в суспільстві й проявляється в цілі покладанні, визначенні мети, завдань, а також змісту і технологій інноваційного навчання.

Аналіз наукової літератури свідчить, що окремі аспекти інноваційної діяльності вчителя висвітлено в сучасних педагогічних дослідженнях українських науковців: філософські (І. Зязюн, О. Остапчук та ін.), психологічні (І. Бех, Т. Гальцева, С. Лубянська та ін.), педагогічні (А. Вірковський, І. Дичківської, О. Дубасенюк, О. Козлова, К. Макогон та ін.), історичні (І. Аносов та ін.), соціокультурні (І. Гавриш, М. Романенко та ін.), предметно-методичні (О. Ковальчук, І. Манькусь, Л. Мельник та ін.). Належна увага щодо підготовки вчителя до інноваційної діяльності приділяється і зарубіжними дослідниками: Дж. Нів, А. Адамс, В. Туласевич, Л. Хіггінсон, В. Холстід, Ш. Лоулор, Б. Мун, М. Галтон, Т. Гусен, Т. Послтвейт, А. Тайджнман, Р. Фергюссон, М. Кемерон-Джоунз, П. Хоггетт, Р. Прінг, Л. Тікл, К. Джіпс, Т. Гіленд, Дж. Елліотт, П. Бродфут та ін.

Не дивлячись на те, що аспект досліджень щодо інноваційної діяльності вчителя досить широкий, проблема формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до інноваційної діяльності досліджена недостатньо як з точки зору розкриття її сутності, так і виявлення умов організації.

Метою статті є визначення педагогічних умов підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інноваційної діяльності.

Суспільство двадцять першого століття чекає на вчителя музичного мистецтва, який володіє системою професійних знань, виконавських умінь і навичок, уміє підтримувати рівень психолого-педагогічної та фахової підготовки, знайомий із новітніми досягненнями і науково-педагогічними дискусіями на національному та світовому рівнях, прагне до постійного творчого саморозвитку та самовдосконалення, тобто є готовим до педагогічної діяльності.

У психолого-педагогічних джерелах “готовність” визначається як активно-діяльнісний стан особистості, установку на певну поведінку, мобілізованість сил на виконання завдання.

Готовність особистості до діяльності виявляється, перш за все, в її здатності до організації, виконання і регулювання своєї діяльності, окрім того, готовність до діяльності зумовлюється багатьма чинниками, найважливішим з яких є система методів і цілей, наявність професійних знань і вмінь, безпосереднє включення особистості в діяльність, у процесі якої найбільш активно формується потреби, інтереси і мотиви здобуття суттєвих, значущих, найбільш сучасних знань і вмінь.

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності – особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії.

Історичний аналіз розвитку різноманітних систем освіти свідчить, передусім, про філософський фундамент нововведень, до яких належать:

- теорія наукового пізнання;
- загальна теорія систем;
- теорія філософської освіти;

- ідеалістичний та матеріалістичний напрями у розробці нововведень;
- позитивістський, неопозитивістський, прагматичний, антропософський, гуманістичний напрями;
- діалектико-матеріалістичний напрям;
- концепції екзистенціалізму, сцієнтизму тощо.

До психологічного фундаменту нововведень належать такі теорії та концепції: психоаналітичні теорії розвитку особистості, біхевіористична теорія навчання, когнітивна теорія розвитку особистості, феноменологічна та гуманістична теорія розвитку особистості, теорія випереджаючого навчання, концепція розвитку розумових здібностей, концепція сугестопедагогічного навчання та нейролінгвістичного програмування.

До психосоціального фундаменту нововведень належать:

- соціально-біологічна теорія;
- соціально-когнітивна теорія;
- теорія особистісно зорієнтованої освіти;
- теорія змістового узагальнення;
- теорія розвивального навчання;
- асоціативно-рефлекторна концепція навчання тощо.

До кібернетичного фундаменту нововведень належать: теорія інформації, теорія інформаційної грамоти, концепція інформатизації освіти, концепція штучного інтелекту, концепція комп'ютеризації навчання [5, с. 181].

До загальнопедагогічного фундаменту нововведень належать:

- теорія цілісного навчального процесу (Ю. Бабанський, К. Платонов, М. Сорокін та ін.);
- теорія оптимізації навчально-виховного процесу (Ю. Бабанський, С. Лисенкова та ін.);
- теорія поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Тализіна, М. Волович та ін.);
- теорія укрупнення дидактичних одиниць засвоєння математичного матеріалу (П. Єрднієв та ін.);
- концепції програмованого та проблемного навчання (М. Гузик, В. Фірсов, В. Шаталов та ін.);
- концепції індивідуалізації та диференціації навчання (А. Границька, Ю. Макарова, І. Унт, В. Шадриков та ін.);
- концепції перспективно-випереджаючого навчання (В. Гузеєв, С. Лисенкова та ін.);
- концепція акмеологічного навчання (А. Деркач, Н. Гузій, Н. Кузьміна та ін.).

Предметом педагогічної інноватики є актуально значущі та системно організовані інноваційні процеси, які стають перспективними для еволюції освіти та позитивно впливають на її розвиток, а також на розвиток більш широкого мультикультурного простору.

Зміст педагогічної інноваційної освіти – складне поняття, оскільки ґрунтується на педагогічних закономірностях, принципах, методах і прийомах навчання, включає світоглядні й морально-етичні норми існуючих суспільних відносин. Зважаючи на це, в загальному плані зміст освіти розуміють як систему наукових знань, практичних умінь і навичок, а також світоглядних і морально-етичних ідей, якими повинні оволодіти майбутні учителі музичного мистецтва в процесі навчальної діяльності. Якість змісту освіти визначається ступенем її відповідності соціальному замовленню – тобто реалізації ідеї всебічного розвитку особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, здатного на високому рівні фахової підготовленості компетентісно забезпечувати освітній процес у середніх закладах освіти. З огляду на це, на думку В. Кременя, важливою є орієнтація на людину, “фундаментальні цінності, рішуча демократизація освіти – ось ті підвалини, на яких має базуватися освіта третього тисячоліття. Гармонійно розвинена особистість має стати головною метою і змістом усієї системи освіти. Пріоритетним завданням державної політики в освітянському просторі на перше місце має бути поставлена людина” [2, с. 7].

Визначаючи основні чинники сучасної освіти, доцільно виявити наявність позитивних концептуальних положень педагогіки, котрі ґрунтуються на перспективних тенденціях розвитку суспільства. Традиційно, структура педагогічної діяльності включає професійну активність учителя, спрямовану на вирішення завдань розвитку й навчання підростаючого покоління. Освітній процес як за змістом, так за формами організації і проведення занять доцільно будувати як процес розвитку, а оволодіння знаннями, вміннями й навичками доцільно розглядати як складовий елемент розвитку, як його основний засіб. У зв'язку з цим структура педагогічної діяльності вчителя буде наповнюватися новим змістом. Згідно з сучасним теоретичним базисом вона включає: педагогічні цілі та завдання, діапазон яких охоплює як загальні цілі окремого педагогічного закладу, школи, всієї освітньої системи тощо, так і окремі оперативні завдання; педагогічні засоби вирішення поставлених завдань; аналіз та оцінка педагогічних дій вчителя (порівняльний аналіз запланованого і реалізованого в його діяльності), котрі спрямовані на усвідомлення і корекцію педагогом своєї праці.

З цієї позиції доречно зазначити, що ми виокремили чинники, які сприяють чи перешкоджають ефективній фаховій підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва, а саме об'єктивні та суб'єктивні, що впливають на зміст мистецької освіти. Об'єктивні чинники, що спрямовані на досягнення оптимального результату відзеркалюють потребу суспільства у нових наукових розробках, інноваційних ідеях тощо. Суб'єктивні чинники складають внутрішні передумови успішної інструментально-виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, що визначають пріоритет тих або інших музично-педагогічних течій у розвитку освітньої сфери.

Під педагогічними чинниками розуміємо внутрішні та зовнішні обставини, які безпосередньо обумовлюють ефективність формування успішної особистості вчителя. Поряд з умовами, які охоплюють коло основних базових психолого-педагогічних передумов формування професійної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва суттєвого значення набуває комплекс визначених чинників, наявність яких оптимізує цей процес. Визначення чинників, які сприяють чи перешкоджають ефективній професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва є надзвичайно важливим, адже досягнення досконалості у педагогічній діяльності – це завдання, яке постійно вирішує педагогіка. Чинник, як педагогічний феномен, стає рушійною силою інших явищ, що безпосередньо призводять до виникнення предмету, а умови сприяють цьому. Вирішуючи це питання ряд учених відносить до причин чинники, які змінюються, а до умов – постійні.

У сучасних умовах університетської освіти нагальним є питання підвищення якості фахової підготовки майбутніх учителів як одного з основних об'єктивних чинників їх успішної фахової підготовки. Цей процес проходить у постійній взаємодії суб'єктів навчально-виховної діяльності: викладачі, котрі забезпечують вирішення студентами професійних завдань у самостійній продуктивній діяльності та студенти як суб'єкти навчально-пізнавальної діяльності у вищій школі та одночасно суб'єкти майбутньої практичної професійно-педагогічної діяльності.

У процесі інноваційної педагогічної діяльності необхідно враховувати як об'єктивні, так і суб'єктивні чинники, що впливають на зміст освіти. Об'єктивні чинники залежать від реального стану справи та спрямовані на досягнення оптимального результату. Суб'єктивні – складають внутрішні передумови успішної фахової діяльності майбутнього вчителя.

До об'єктивних чинників науковці відносять потреби суспільства в перетворенні загальнолюдоїської природи; науковий розвиток, що супроводжується розвитком нових теоретичних ідей і експериментальними дослідженнями. Важливу роль у розробці змісту освіти відіграють також суб'єктивні чинники: суспільні відносини, що так чи інакше відбиваються в педагогіці; пріоритет тих або інших педагогічних течій у розвитку освіти тощо.

Отже, взаємодія основних об'єктивних чинників (соціально-економічних, родинно-побутових, умов набуття практичного досвіду і якість навчання, суспільна потреба у фахівцях

такого профілю) та суб'єктивних чинників (мотивації, потреби, спрямованості на досягнення освітньої мети, здібностей та якостей особистості, її компетентність, креативність, комунікативність) дозволяє створити сприятливі умови для впровадження інновацій у процес підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Педагогічну інноватику доцільно розглядати як учіння про утворення педагогічних нововведень, їх оцінку педагогічним товариством і, нарешті, використання та застосування на практиці. Таке визначення педагогічної інноватики, на нашу думку, відрізняється суттєвою новизною, оскільки у ньому вказується на єдність процесів утворення, освоєння та застосування педагогічних нововведень. Це визначення і характеризує у цілому сутність педагогічної інноватики. У цьому зв'язку можна говорити про інноваційні процеси у освітній сфері як процеси утворення, освоєння та застосування педагогічних нововведень (новацій), які й має вивчати педагогічна інноватика.

Доречно зазначити, що педагогічні інновації включають у себе умови для утворення нового типу педагогічної діяльності з безперервним оновленням освітнього процесу та послідовним його аналізом. У зв'язку з цим, можна визначити інноваційний процес як динамічну єдність педагогічних нововведень, їх освоєння педагогічною громадою та ефективно використання у практиці навчання і виховання на науковій основі [3, с. 11].

Аналіз наукової літератури дозволив виокремити три блоки понять та ідей педагогічної інноватики:

- перший, що сприяє визначенню особливостей створення нововведень, їх джерел, класифікацій, критеріїв новизни;
- другий, який дозволяє розкрити досліджувану проблему, її сприйняття, оцінку та опанування педагогічною громадою;
- третій, що узагальнює дані про застосування нового у сфері освіти.

Пошукові дослідження з цього напрямку проводяться у площинах: історичних досліджень інноваційних процесів, аналізу інноваційних педагогічних технологій, вивчення впливу мотиваційних чинників на організацію інноваційної діяльності, дослідження специфіки управління інноваційною діяльністю в освітній сфері, визначення особливостей впливу педагогічних інновацій вчителя на досягнення учнів у навчально-виховній роботі, формування творчої особистості вчителя у процесі інноваційної діяльності тощо.

У цьому складному інноваційному процесі відповідно починають розвиватися:

- педагогічна неологія (учіння про нове);
- аксіологія (наука про педагогічні цінності);
- праксиологія (учіння про ефективність діяльності, її впровадження);
- акмеологія (наука про досягнення людиною вершин особистісно-професійного розвитку).

Ці складові входять частинами цілого у педагогічну інноватику – одну з фундаментальних дисциплін, утворення якої може істотно прискорити процеси оновлення системи вітчизняної освіти. Адже вчитель-новатор – це реалізатор провідних ідей педагогіки творчості школи майбутнього. Інноваційна діяльність вчителя забезпечує постійне оновлення і вдосконалення форм, методів і засобів навчання й виховання, що сприяє загальному прогресу не лише освітньої сфери, а й усього суспільства.

Для мистецької педагогіки якісні характеристики новизни особливо суттєві. З проблемою новизни пов'язані також проблеми типології нововведень. Зокрема, мова йде про радикальні, комбінуючі, досконалюючі нововведення, замінюючі, відмінючі тощо. У цьому процесі важлива роль належить мистецькій освіті, котра за визначенням О. Рудницької [6, с. 47], є такою освітньою сферою, котра спрямована на самореалізацію особистості, а саме:

- усебічний розвиток здібностей та смаку учнів;
- естетичного досвіду і ціннісних орієнтацій;
- здатності до спілкування з художніми цінностями у процесі активної спільної творчої діяльності.

Про особливості інноваційної мистецької освіти свідчить “зміна акцентів у співвідношенні типових для освіти діалогічних пар, в яких пріоритетність надається: емоційному розвитку в його взаємозв'язку з розумовим; суб'єктивному чиннику осягнення художнього смислу поряд із засвоєнням об'єктивної інформації про мистецтво; образному мисленню у взаємозв'язку з логічним; підсвідомим процесам “освяння”, які супроводжують усвідомлення образного змісту мистецького твору; задоволенню духовних потреб, а не прагматичному споживанню мистецтва” [6, с. 29].

Вирішення цих завдань можливе лише за умови гуманізації та гуманітаризації освіти, котра передбачає інноваційний підхід до організації освітньої справи, завдяки якому підготовка майбутніх фахівців має забезпечувати створення “максимально сприятливих умов для розкриття й розвитку здібностей дитини, її самовизначення; орієнтацію школи не лише на підготовку дитини до майбутнього життя, але й на забезпечення повноцінності її сьогоденного життя на кожному з вікових етапів” [4, с. 48].

Розуміння структури інноваційного освітнього процесу має важливе практичне значення, адже розуміння вчителем власних функцій у педагогічній діяльності дозволяє не лише впроваджувати новітні технології навчання, а й здійснювати взаємозв'язок єдності й цілісності цих технологій у взаємодії виховання, навчання та розвитку. Взаємодіючи з навколишнім світом, що як складна система складається із взаємопроникаючих елементів “біо-соціо-дух”, суб'єкт освіти одночасно бере участь в існуючих компонентах діяльності: предметної (праця), комунікативної (спілкування), розумової (теоретичної). Їхнє гармонічне сполучення в навчальній діяльності забезпечує якісне виконання професійних функцій.

Для розгляду проблеми модернізації фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва важливим є діалектичне розуміння взаємозв'язку філософських категорій одиничного, особливого та загального, що має особливе значення у ракурсі теоретичного та практичного розв'язання нагальних питань сучасності, співвідношення загальних закономірностей і специфічних особливостей. У педагогічних процесах інновації, які трансформуються через кваліфікацію викладача, рівень підготовки студентів й умови їхньої взаємодії завжди специфічні, особливі, що й відбиваються в методиках. Методики усвідомлюються й втілюються в досвіді, що є одиничним та неповторним. Взаємопроникнення досвіду, методики, технології їх поєднує, а особливість статусу кожної з цих категорій суб'єктів вимагає розрізнення.

Урахування окреслених ідей свідчить про існування різних методологічних підходів до визначеної проблеми. Враховуючи це, О. Рудницька визначила, що завданням філософії мистецької освіти не є “акцентування якогось одного з них, а знаходження принципових позицій консенсусу їх узагальнення дає підстави сформулювати такі актуальні для філософії мистецької освіти ідеї:

- найхарактернішими ознаками специфіки художньої форми є її цілісність та самодостатність. Вона завжди виражає певний смисловий зміст, який розуміється як власне мистецький феномен;
- сприйняття і розуміння мистецького твору містить не тільки констатацію конкретного артефакту, а й намагання усвідомити, що саме становить цей факт у смисловому відношенні, осягнути його як вираження образного смислу;
- принципом відтворення смислу в мистецтві є символічність, що визначає художню цінність твору;
- мистецьке спілкування є процесом пошуку смислу через розкриття символічних значень твору та їх особистісне усвідомлення;
- виваженість у художньому явищі суб'єктивного світобачення митця передбачає глибоко особистісний характер його сприйняття;
- мистецький твір є результатом співвідношення того, що пізнається, і того, хто пізнає, що зумовлює відмінності його розуміння та оцінки, однак не заперечує можливості схожих моделей індивідуальної інтерпретації” [4, с. 45].

Ураховуючи вищезазначене, доцільно підкреслити, що поняття “інноваційна діяльність”, “інноваційні процеси” глибоко проникають у свідомість педагогічної громади, входять у лексикон широких учительських мас, адже кожен творчо працюючий та прагнучий до оновлення педагогічної практики вчитель мимоволі звертається до нововведень. За останні роки у педагогічній теорії виникли нові поняття, терміни, запозичені із різних дисциплін, що свідчить про зв'язок педагогіки з іншими науками. Такі терміни приходять в основному із техніки та економіки, тому що саме вони більше всього впливають на розвиток суспільної думки. Сьогодні часто говорять про економічність та раціоналізацію навчання, про навчальну техніку і технологію, про філософію та економіку освіти, комп'ютеризацію навчання тощо.

На нашу думку, ефективність формування інструментально-виконавської підготовленості майбутнього вчителя музичного мистецтва до мистецької інноваційної діяльності та її теоретико-методичне обґрунтування може здійснюватись за таких основних педагогічних умов:

- актуалізації життєтворчої мотивації студентів у потязі до самостійного наукового пізнання, активної професійної позиції, здатності до постійного фахового розвитку;
- досягнення діалогових засад у процесі творчої взаємодії в інструментальному класі;
- інтеграції різновидів діяльності студентів, спрямованих до досягнення мети; забезпечення освітнього процесу сучасними технічними засобами (відіо і аудіо апаратурою, Інтернет та іншими медіа технологіями), навчально-методичною літературою даного напрямку; стимуляції інноваційного навчання інтерактивними засобами;
- використання в педагогічній практиці форм, методів і засобів мистецьких інновацій, новаторства та самоосвіти, створення нових оригінальних методів навчання музики;
- спонукання майбутніх учителів музичного мистецтва до творчого самовираження в інноваційній виконавській діяльності.

Отже, інноваційна педагогічна діяльність учителя музичного мистецтва буде продуктивною тільки тоді, коли він повністю відмовиться від відомих штампів, стереотипів у навчанні, вихованні й розвитку особистості, чинних нормативів, створить нові цілі та принципи своєї діяльності на засадах педагогічної інноватики, що, загалом, сприяє модернізації мистецької освіти.

Список використаних джерел

1. Богданова І.М. Педагогічна інноватика: навч. посібник. Одеса : ТЕС, 2000. С. 5-34.
2. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. / В. Кремінь, С. Ніколаєнко, М. Степко та ін.; за ред. В. Кременя. Тернопіль : Богдан, 2004. 384 с.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
4. Овсянкіна Г.П. Музыкальная психология. М. : Союз художников, 2007. 240 с.
5. Педагогика профессионального образования : учеб. пособие / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др. ; под ред. В.А. Слостенина. М. : Академия, 2004. 368 с.
6. Рудницька О.П. Педагогіка. Загальна та мистецька. Тернопіль : Навч. кн. Богдан, 2005. 360 с.
7. Сисоєва С.О. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження //Освітологія : витоки наукового напрямку : монографія / за ред. В.О. Огнев'юка ; авт. кол. : В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва, Л.Л. Хоружа, І.В. Соколова, О.М. Кузьменко, О.О. Мороз. Київ : ВП “Едельвейс”, 2012. 336 с.

The article deals with the notion “innovation”, defines its meaning and essence, proves the necessity of creative development of modern Music teacher by introducing innovative technologies into the educational process. Considering innovative activity as the highest level of pedagogical creativity of the future Music teacher, which provides modernization of various parts of general and musical education, and promotes the development of steady interest in mastering and introduction of innovative technologies into musical and pedagogical practice, the author draws attention to the importance of this problem within the system of modern professional training of students.

The author proves that innovative activity of a Music teacher is manifested in the timely projecting of the educational process, in purpose-setting, the definition of goals, objectives, content and specific technologies of artistic innovative education. It reflects not only the features of the renewal of the traditional system of education through rationalization, or the introduction of innovative experience, or modernization, but also presents the individual style of a Music teacher as a specialist of the highest degree of pedagogical creativity.

The author considers innovative pedagogical activity of a Music teacher to be productive under the condition he/she will refuse all the stereotypes in education, upbringing and development of personality; and will create new goals and principles of his/her activity on the basis of pedagogical innovations, which in general promote the modernization of art education.

Key words: *innovative activity, pedagogical conditions, integration, interactive learning technologies, pedagogical technology.*

УДК 378.02:785

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–27.208-213

Дмитро Мазур
Dmytro Mazur

КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ КЕРІВНИКА ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО КОЛЕКТИВУ

COMPONENT STRUCTURE OF PROFESSIONAL REFLECTION DEVELOPMENT OF THE LEADER OF THE INSTRUMENTAL ENSEMBLE

У статті досліджується компонентна структура розвитку професійної рефлексії керівника інструментального колективу. Розкрито ціннісно-мотиваційний, пізнавально-когнітивний, особистісно-комунікативний та діяльнісно-творчий компоненти професійної рефлексії керівника інструментального колективу.

Ключові слова: *професійна рефлексія, керівник інструментального колективу, компонент, професіоналізм.*

Важливість оволодіння керівником інструментального колективу вмінням професійної рефлексії диктується сучасними умовами модернізації системи освіти і зміною навчальної парадигми, яка спрямована на перехід від масово-репродуктивних форм і методів викладання до креативних і особистісно зорієнтованих, а також потребою підготовки професіоналів, які б мали дієвий “інструмент” для фахової самоосвіти, саморозвитку та повноцінної самореалізації.

Метою статті є розкриття компонентної структури розвитку професійної рефлексії керівника інструментального колективу.

Ґрунтовно розкрито феномен професійної рефлексії, її специфіку, сутність та структуру, використання у різних галузях педагогіки та мистецтвознавства у наукових працях А.К. Маркової, А.О. Бізяєвої, Б.З. Вульфова, В.А. Гусака, В.К. Єлісеєвого, В.Н. Харькіна, В.О. Сластеніна, В.Ф. Орлова, Г.М. Падалки, Г.С. Сухобської, Е.Б. Абдуліна, І.А. Зязюна, І.О. Зимньої, І.П. Парфентьевої, Л.В. Путляєвої, Л.М. Мітіної, Л.С. Подимової, М.М. Марусинець, Н.В. Кузьміної, О.В. Піскунової, О.М. Городиської, О.М. Олексюк, О.П. Рудницької, О.Я. Ростовського, С.А. Кушнірука, С.Д. Максименка, Т.В. Юрової, Ю.М. Кулюткіна, Я.В. Сверлюка та ін.

Процес керування інструментальним колективом висуває перед суб'єктом діяльності різноманітні вимоги і виклики. Професіоналізм керівника визначається як компетентна відповідь на наявні проблеми творчого акту. Тому майбутньому фахівцю необхідно усвідомлювати особистісну відповідність нормам і цінностям даної професії.

Першочерговим завданням фахової підготовки є формування особистості професіонала з яскраво вираженою індивідуальністю та професійною мотивацією, фундаментом яких є психологічні закономірності професійної рефлексії. Вона забезпечує розвиток творчих здібностей керівника шляхом активної взаємодії, інтеграції та акумуляції досягнень психолого-педагогічної науки, надбання в галузі мистецтвознавства та досвіду професійної діяльності.

Вважаємо, що професійна рефлексія є необхідною складовою професійної освіти майбутнього керівника інструментального колективу і системоутворювальним чинником успішного управління колективним виконавством зокрема.

На підставі узагальнення та аналізу філософської, психологічної, педагогічної і мистецтвознавської наукової літератури за проблематики дослідження професійної рефлексії окреслили та обґрунтували компонентну структуру розвитку професійної рефлексії керівника інструментального колективу, яка складається з ціннісно-мотиваційного, пізнавально-когнітивного, особистісно-комунікативного та діяльнісно-творчого компонентів.

Ціннісно-мотиваційний компонент професійної рефлексії керівника інструментального колективу розглядаємо в призмі аксіологічної науки. Такий компонент розкривається як ціннісна установка професійного буття керівника і виражається його прагненням до активної динамічної та ефективної фахової діяльності, мотивації бути висококласним і компетентним спеціалістом шляхом постійного самоаналізу та професійної рефлексії.

Категорія “цінність” широко використовують у філософській, психологічній, педагогічній та іншій спеціальній літературі та вказує на матеріальне або ідеальне явище дійсності, яке є вагомим для окремої людини чи суспільства загалом, заради якого особистість діє, згідна витратити власні ресурси, зокрема, як здоров'я, енергія, час, кошти тощо. Згідно з сучасним словником з етики, цінності класифікують на позитивні і негативні. Позитивні моральні цінності, в свою чергу, залежать від виховання та вироблення практичної звички постійно робити добро, бути щедрим і милосердним; тільки ту людину можна назвати Людиною, яка в своїх думках і помислах, діях і вчинках завжди орієнтується на принципи добра і справедливості [7, с. 384]. Моральні цінності можна окреслити як універсальні зразки, вимоги та ідеали моралі; добротності та відповідні їм норми поведінки; як етичні поняття такі, як добро і зло, щастя та гідність, честь та обов'язок тощо; як етичні принципи такі, як альтруїзм, гуманізм тощо [9, с. 708-709].

Цінності особистості та її мотивація перебувають у постійному діалектичному взаємозв'язку. В процесі життєдіяльності керівник набуває загальнолюдських культурно-педагогічних цінностей, які проходять через призму суб'єктивного сприйняття. Така характеристика відображає внутрішній світ особистості, її рівень самосвідомості.

За твердженнями В.А. Сластеніна, саме так звана “педагогічна свідомість” дозволяє фахівцю самовизначатися і самореалізовуватися, вирішувати для себе проблему сенсу професійної діяльності [6]. Дана якість тісно пов'язана з такими явищами, як рефлексивний аналіз різних сторін “Я” особистості і власне професійної діяльності та визначає межі та перспективи особистісного сенсу, внутрішню мотивацію. Ціннісно-мотиваційний компонент формує майбутні ціннісні орієнтації керівника інструментального колективу, його музичні інтереси і смаки.

Мотивація професійної діяльності керівника інструментального колективу є внутрішньою особистісною потребою, рушієм, що спонукає його до здійснення поставлених художніх завдань, підкорення нових творчих висот. Вона тісно пов'язана з ціннісною сферою, яка включає в себе ідеали, фахові інтереси, професійні погляди та світогляд, соціальні настанови, які, в свою чергу, слугують основоположним поштовхом до появи позитивних мотивів у здійсненні професійної діяльності. Згідно з С.Л. Рубінштейном, вища форма мотивації особистості ґрунтуються на усвідомленні нею своїх моральних обов'язків, завдань, цілей перед суспільством і регулюється усвідомленою необхідністю [4, с. 624].

Ціннісно-мотиваційний компонент передбачає бажання керівника інструментального колективу плідно працювати в обраній сфері, його інтерес до взаємодії з учасниками колективу,

пошуку дієвої методики подолання непередбачуваних проблемних ситуацій у процесі художнього акту. Такий компонент характеризується визначеною професійною позицією, мотиваційним спрямуванням, самопізнанням та професійною рефлексією.

Отже, на основі ціннісно-мотиваційного компоненту відбувається цілеспрямований процес формування особистісноцінного відношення до власної художньої діяльності, до самовдосконалення, пробудження рефлексивних дій, які наповнюють особистість смисловою спрямованістю, потребою в самопізнанні та самооцінці, в адекватному розумінні почуттів і думок учасників колективу і оточуючих, пошуку ефективних шляхів і методів самореалізації в творчому процесі.

Пізнавально-когнітивний компонент (лат. *cognitio* – спілкування) професійної рефлексії керівника інструментального колективу визначає розвиток його особистісних якостей і комунікативних здібностей, які є важливими і необхідними у практичній діяльності з ансамблем.

Особисті якості та комунікація перебувають у постійному взаємозв'язку, впливаючи один на одного. Для успішної комунікації керівник інструментального колективу повинен володіти такими особистісними якостями, як воля, впевненість, наполегливість, відповідальність, вимогливість, організованість, врівноваженість, терплячість, доброзичливість, толерантність, спостережливість, етикет, емпатія, позитивність, артистичність, художній смак, широкий кругозір, креативність, інноваційність, професійна рефлексія. Така характеристика дозволить встановити здорові суб'єкт-суб'єктні відносини керівника з учасниками колективу в процесі професійної діяльності.

У контексті особистісно-комунікативної сфери є важливим принцип діалогічності, який є провідним у розвитку професійної рефлексії керівника, оскільки професійна рефлексія дозволяє йому відображати точки зору, думки, погляди учасників колективу і передбачає рівність позицій сторін, взаєморозуміння, повагу та довіру до кожної особистості, вміння налагоджувати стосунки, створювати позитивну атмосферу спілкування в морально-етичній площині. Окреслені чинники реалізують комфортне комунікативне середовище, де встановлюються інтерактивні взаємовідносини і творча співпраця між керівником та учасниками колективу, створюються умови для уникнення конфліктів. Згідно з Т.І. Туркотом, знання індивідуальнопсихологічних особливостей своїх підлеглих, адекватна та об'єктивна реакція на їх поведінку і психічний стан, вміння застосовувати особистісно зорієнтований підхід, добираючи до кожної людини у певній ситуації таку манеру спілкування, яка б відповідала загальнолюдським цінностям, моралі суспільства і була гуманною, – все це характеризує високий рівень комунікативної культури особистості [8].

Важливими якостями керівника інструментального колективу в контексті особистісно-комунікативної сфери є толерантність і емпатія, які тісно взаємопов'язані з професійною рефлексією. Згідно з С. Я. Батишевим, толерантність – це шанобливе та добродушне ставлення до поглядів, думок, переконань, традицій, вірувань, звичок і поведінки інших людей [10]. Для керівника інструментального колективу толерантність виявляється в сприйнятті думок і поведінки оточуючих, які можуть і не співпадати з його власними поглядами. Емпатія – у співпереживанні, емоційному відгуку, співчутті, чуйності в міжособистісних стосунках і створює сприятливі умови для розкриття особистості, на яку вона спрямована, робить її відкритою до перемін, що дуже важливо для партнерських взаємовідносин. Рівень глибини толерантності та емпатії залежатиме від застосування керівником професійної рефлексії, оскільки для добре розвиненої професійної рефлексії характерно аналіз як власних, так і сторонніх почуттів і думок, вчинків, результатом чого, відповідно, є корекція керівником своїх намірів, дій, поведінки, тобто відбувається процес саморегуляції.

Діяльнісно-творчий компонент професійної рефлексії керівника інструментального колективу характеризується процесом набуття ним ключових компетентностей та фахових умінь і застосування сукупності теоретично-методичної бази в його практичній діяльності; передбачає різноманітну систему дій у процесі художнього акту та є засобом розвитку

і становлення його як особистості, яка, здійснюючи пошукову діяльність, знаходить, виокремлює, аналізує, програмує, конструює та реалізує різні види творчої діяльності, набуваючи і стверджуючи в такому процесі креативні здібності та музично-естетичні цінності; визначається спрямуванням до самоосвіти, професійної самореалізації, творчої активності, створенням новітніх, раніше невідомих духовних та матеріальних цінностей. Згідно з О.М. Олексюк, діяльність особистості є одночасно і умовою, і метою, і самим процесом її актуалізації та розвитку. Саме в процесі діяльності особистість нагромаджує власний досвід, який впорядковується і структурується відповідно до потреб активності [2, с. 79]. Вагомим чинником діяльнісно-творчого компоненту є навички та уміння керівника інструментального колективу, через які втілюються його художні задуми та концепції, що сприяють творчій інтерпретації змісту виконуваних музичних творів шляхом рефлексивного зіставлення власного бачення та емоційного сприйняття музичного твору із певною епохою та художнім змістом і образним рядом, який задумано композитором. Практично застосовуючи знання та набутий досвід творчо-виконавської діяльності та реалізуючи особистісні комунікаційні здібності, керівник діагностує та переосмислює професійну сферу діяльності загалом, тобто аналізує та оцінює вже виконану роботу інструментальним колективом, координує поточну діяльність ансамблю, здійснює інтелектуальну діяльність, спрямовану на уявлення, планування і пошук нових ідей щодо майбутньої перспективної художньо-естетичної роботи інструментального колективу. За твердженням Г.М. Падалки, діяльнісно-творчий компонент визначається не тільки як спроможність особистості споживати, а і як діяти та творити, утілюючи в процесі життєдіяльності власні переконання; даний компонент містить орієнтири духовної самореалізації особистості в процесі мистецької діяльності [3, с. 33].

Не менш важливим чинником діяльнісно-творчого компоненту професійної рефлексії керівника інструментального колективу є його цілеспрямована організаційна діяльність, суть якої полягає в реалізації на практиці художніх проєктів; уміння ефективно планувати творчий процес відповідно до поставлених цілей шляхом використання сукупності вмінь та навичок практичного вирішення творчих та професійних завдань, володіючи різноманітними оптимальними видами, методами та прийомами фахової діяльності; спроможність передбачати можливість виникнення конфліктних ситуацій щодо їх запобігання шляхом створення комфортного комунікаційного середовища при активному застосуванні професійної рефлексії.

Науковець М.Я. Сайгушев розглядає професійну рефлексію через призму фахової діяльності та трактує таке явище як процес формування професійної самосвідомості майбутнього спеціаліста, як складного особистісного утворення, що виникає в результаті оцінки якостей своєї особистості з точки зору умов конкретної діяльності [5]. Вважаємо, що керівник інструментального колективу повинен розуміти професійну рефлексію як мислення, спрямоване на самого себе та на продукти творчої діяльності.

У такому процесі професійна рефлексія проявляє себе як сукупність цілей керівника: сфокусувати, виявити й усвідомити основні компоненти творчої діяльності – власне зміст роботи, її типи та способи виконання, проблеми та шляхи їх вирішення, аналіз отриманих результатів тощо, оскільки, не усвідомлюючи сутності виконуваної праці, не маючи механізмів пізнання та осмислення власної діяльності, керівник не зможе засвоїти на практиці ті знання та вміння, які він вже отримав, і буде й надалі в майбутньому наштовхуватися на схожі проблемні ситуації. Як висновок – професійна рефлексія допоможе керівнику інструментального колективу сформулювати отримані результати, переглянути цілі подальшої роботи, скоригувати свій професійний шлях.

Предметом професійної рефлексії є власне досвід особистості: її знання та уявлення, почуття та переживання, поняття, бажання та відносини, цінності, діяльність тощо. Відсутність професійної рефлексії у керівника інструментального колективу говорить про те, що його внутрішній світ, його духовність і моральність відчужені від самого процесу художньої діяльності, тобто викреслені та не задіяні на практиці. І, навпаки, наявність професійної

рефлексії у керівника інструментального колективу передбачає осмислення його творчої діяльності, усвідомлення мотивів, цілей, причин, через які виникають труднощі, що забезпечить в подальшому корекцію виконуваної роботи.

Згідно з Л.Н. Борисовою, розвиток професійної рефлексії – це цілеспрямований плано-мірний та поетапний процес, що складається з взаємопов'язаних та взаємообумовлених етапів [1]. Під час першої фази відбувається процес самопізнання, коли суб'єкт розвиває загальну технологію творчого пошуку – з'ясовує особистісну рефлексивну позицію та оцінює себе. Далі – період самотворення, коли здійснюється трансформація особистісної позиції суб'єкта в фахову позицію, коли особистість проектує себе в майбутній професійній діяльності, тобто відбувається процес становлення професійної “Я-концепції”. Кінцевим етапом є фаза самореалізації, для якої є характерним розвиток здатності суб'єкта до організації фахового простору, застосування професійної рефлексії у фаховій діяльності, критичності мислення та креативності.

Діяльнісно-творчий компонент професійної рефлексії керівника інструментального колективу розглядаємо:

- як цілеспрямований процес усвідомлення ним власної творчої діяльності та її соціальної значущості в мистецькому просторі;
- як самооцінка та аналіз власних знань, що лежать в основі професійної рефлексії, які забезпечують виявлення недоліків і допущених помилок у процесі творчого акту, та визначення шляхів подолання проблемних ситуацій;
- як осмислення особистісно-професійного зросту та відповідальність за результати своєї фахової діяльності;
- як формування в особі керівника інструментального колективу активного та креативного суб'єкта, який утілює та реалізує в художньому процесі свій індивідуальний та непере-січний спосіб життєдіяльності та особистісну сутність, а також здатний на власне бачення та інтерпретацію музичних творів.

Компонентна структура професійної рефлексії керівника інструментального колективу формується під час освітнього процесу в закладі вищої освіти мистецького спрямування так:

- відвідуючи заняття зі спеціального інструменту, майбутній керівник отримує базову музично-виконавську підготовку, розвиває та удосконалює власні музично-педагогічні здібності, музично-слухові уявлення, пізнає методичні закони виконавського процесу загалом;
- здобуваючи навички концертмейстерства, беручи участь в ансамблі, оркестрі та у будь-яких інших формах колективного музикування, він здобуває навички колективного виконавства й осягає сутність механізму внутрьошньої дії музичного організму зсередини;
- відвідуючи заняття з класу диригування, практикуму управління колективним виконавством та, врешті, керуючи великим колективом під час репетиційної діяльності та під час концертних екзаменаційних виступів, майбутній керівник здобуває безцінний досвід управління колективним виконавством, усвідомлює специфіку організації власного колективу та планування його майбутньої творчої діяльності, нагромаджує досвід вивчення музичних здібностей і психологічних особливостей учасників колективів;
- вивчення музично-теоретичних, мистецтвознавчих, спеціальних та методичних дисциплін сприяє формуванню фахової компетентності майбутнього керівника;
- знання суміжних та загальноосвітніх наук розширює кругозір та формує різностороннє образне мислення.

Однак основною ціллю освітнього процесу у даному контексті є сприяння появи у майбутнього керівника стійкої ініціативності та наполегливого волевиявлення, бажання самовдосконалюватися та самостверджуватися шляхом створення та організації власних музичних інструментальних колективів, не боятися експериментувати та шукати нового у творчості, бути непересічним, не виходячи за межі морально-етичної площини та істинних культурологічних цінностей.

Отже, ціннісно-мотиваційний, пізнавально-когнітивний, особистісно-комунікативний та діяльнісно-творчий компоненти професійної рефлексії керівника інструментального колективу перебувають у складному діалектичному взаємозв'язку. Така компонентна структура формується в ході творчого шляху керівника і невід'ємно пов'язана з освітнім процесом у закладі вищої освіти мистецького спрямування. Професійна рефлексія в такому контексті є засобом розвитку його фахової компетентності і професійної зрілості та одночасно і ціллю, оскільки професійна рефлексія потребує цілеспрямованого та послідовного розвитку.

Список використаних джерел

1. Борисова Л.Н. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии у студентов педагогического колледжа : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Курск, 1999. 16 с.
2. Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості : сфера музичного мистецтва : навч. посіб. Київ : Знання України, 2004. 264 с.
3. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва : (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Київ : Освіта України, 2008. 274 с.
4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Изд-во Питер, 2002. 720 с.
5. Сайгушев Н.Я. Рефлексивное управление процессом профессионального становления будущего учителя : монография. Магнитогорск, 2002. 272 с.
6. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика : учеб. пособ. для студентов высш. пед. учеб. заведений. Москва : Изд. центр "Академия", 2013. 576 с.
7. Тофтул М.Г. Сучасний словник з етики : словник. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 416 с.
8. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студентів магістратури вищ. навч. закладів непер. профілю / М-во освіти науки України. Херсон, 2011. 608 с.
9. Філософський енциклопедичний словник : енциклопедія / НАН України, Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди; голов. ред. В.І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
10. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. Т. 2 / под ред. С.Я. Батышева. Москва : АПО, 1999. 440 с.

The importance of mastering the ability of professional reflection by the leader of instrumental ensemble is dictated by the modern conditions of modernisation of the educational system and by the change in the educational paradigm, which aims at the transition from mass-reproductive forms and teaching methods to creative and personality-oriented ones, as well as by the need of training the professionals who would have an effective "tool" for professional self-education, self-development and full-fledged self-realization.

The process of managing the instrumental ensemble puts forward various requirements and challenges for the subject of activity. The professionalism of the leader is defined as the competent answer to the existing problems of creative act. Therefore, the future specialist should be aware of personal compliance with the standards and values of the indicated profession.

We believe that professional reflection is a necessary component of the professional education of the future leader of the instrumental ensemble and the cornerstone principle of successful management of any ensemble performance in particular.

The purpose of the article is to clarify the component structure of professional reflection development of the leader of the instrumental ensemble. In accordance with generalisation and analysis of philosophical, psychological, pedagogical and art history literature on the problem of professional reflection research, we outlined and substantiated the component structure of professional reflection development of the leader of the instrumental ensemble, which consists of value-motivational, cognitive, individually-communicative and activity-creative components.

Key words: professional reflection, leader of the instrumental ensemble, component, professionalism.

Іван Маринін, Наталія Александрович
Ivan Marynin, Nataliia Aleksandrovych

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ЕСТРАДНО-ДЖАЗОВОГО АКОРДЕОННО-БАЯННОГО ВИКОНАВСТВА В УКРАЇНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ–ПОЧАТОК ХХІ ст.) (ДЖЕРЕЛОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ)

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF STAGE-JAZZ ACCORDION PERFORMANCE DEVELOPMENT IN UKRAINE (SECOND HALF OF THE XX–BEGINNING OF THE XXI CENTURY) (SOURCE-STUDY ASPECT)

У статті висвітлені джерелознавчі аспекти з історії, теорії й практики вітчизняного естрадно-джазового акордеонно-баянного виконавства, тенденції його розвитку на тлі певних історико-культурних процесів, які відбувалися у другій половині Х–початку ХХІ століть.

Проаналізовано низку наукових праць відомих мистецтвознавців – М. Булди, Г. Голяки, А. Гончарова, Ю. Дяченка, А. Душиного, І. Єргієва, Д. Кужелева, С. Карася, В. Князева, В. Марченка, Я. Олексіва, А. Сташевського, А. Черноіваненко, М. Черепанина, де висвітлено: історико-мистецьку хронологію становлення і розвитку естрадно-джазового акордеонно-баянного виконавства в Україні та його сучасні тенденції; історико-культурні передумови зародження композиторської творчості в Україні та формування естрадно-джазового репертуару; періодизацію етапів становлення вітчизняного і зарубіжного естрадно-джазового акордеонно-баянного виконавства; синтез естрадно-джазового стилю з академічними стилями в творчості українських композиторів кінця ХХ–початку ХХІ ст.; функціонування акордеона/баяна в тандемі з класичними інструментами; аналіз чинників розвитку баянної виконавської техніки в творчості відомих українських виконавців у тісному поєднанні із сценічними артистично-театральними засобами впливу; нові музичні течії в естрадно-джазовій акордеонно-баянній музиці в творчості сучасних українських композиторів.

Ключові слова: *естрадно-джазове акордеонно-баянне мистецтво, акордеонно-баянне виконавство, акордеонно-баянний репертуар.*

Новим знаковим явищем сучасного розвитку акордеонно-баянної музики є поява естрадно-джазового напрямку в творчості українських композиторів і виконавців. У другій половині ХХ ст. активний поступ акордеонно-баянної естрадно-джазової музики створив підґрунтя для композиторів, котрі у власних творчих жанрово-стилістичних пошуках, спираючись на тенденції розвитку світового акордеонно-баянного мистецтва, внесли вагомий внесок у розвиток естрадно-джазового стилю в Україні. Процес становлення акордеонно-баянного естрадно-джазового виконавства дало потужний поштовх українським композиторам сучасності: В. Власову, А. Білошицькому, А. Гайденку, В. Зубицькому, Я. Олексіву, В. Рунчаку, А. Сташевському, Л. Самодаєвій, К. Цепколенко, О. Щетинському в створенні естрадно-джазового репертуару.

Розвиток естрадно-джазового акордеонно-баянного мистецтва в Україні тісно перегукується з процесом академізації та появою нових стильових напрямів інструментальної музики, які активно формувалися та еволюціонували за загальними законами розвитку музичного мистецтва. Без сумніву, зазначена тенденція стимулювала процес формування українського естрадно-джазового репертуару для акордеона/баяна. Акордеоністи/баяністи відчували значні якісні зміни в перших сучасних естрадно-джазових творах, де простежуються не тільки

народно-танцювальні традиції, а й спроба розвитку синтезу академічних жанрів. Надалі поява естрадно-джазового репертуару для різних за складом інструментальних сполучень з акордеоном та баяном значно активізувала цей процес.

Як свідчить практика, акордеон і баян легко вживаються та функціонують у тандемі з класичними інструментами: флейтою, гобоєм, кларнетом, скрипкою, віолончеллю, фортепіано, гітарою тощо.

Надалі на авторитетних міжнародних конкурсах акордеоністів та баяністів серед номінацій сольного й ансамблевого академічного напрямку виконавства з'являється “естрадно-джазова” категорія.

Вищезазначені тенденції стали основою для актуалізації досліджень, присвячених різним аспектам естрадного напрямку в академічному акордеоно-баянному виконавстві.

Сучасні українські дослідники-мистецтвознавці вивчають акордеонно-баянне мистецтво через призму складової української народно-інструментальної культури. Безумовно, що їх погляд спрямований на найактуальніші питання теорії, історії та педагогіки академічного виконавства на акордеоні/баяні.

На сьогодні дослідження проблематики різнобічних аспектів естрадно-джазового виконавства в Україні перебуває в полі зору низки українських науковців: Р. Безуглої [4;5], М. Булди [11], Г. Голяки [14], А. Гончарова [15], Ю. Дяченка [28], І. Єргієва [30], Д. Кужелева [51], В. Марченка [56], Я. Олексіва [69], А. Семешка [80; 81; 82; 83; 84], А. Сташевського [87; 88; 89], А. Черноіваненко [96], М. Черепанина [109], Ю. Чумака [101; 102]. Серед таких прослідковується: історія зародження та розвитку естрадного виконавства, аналіз композиторських стилів, формування естрадно-джазового репертуару для акордеона/баяна тощо.

Автори передбачають мету – простежити основні тенденції становлення та розвитку естрадно-джазового акордеонно-баянного виконавства України в наукових дослідженнях вітчизняних мистецтвознавців другої половини ХХ – початку ХХІ ст.

Для досягнення зазначеної мети окреслено низку завдань: комплексно опрацювати різноманітні джерела з метою визначення сучасних тенденцій становлення та розвитку естрадно-джазового акордеонно-баянного виконавства в Україні; з'ясувати тенденції формування вітчизняного естрадно-джазового репертуару для акордеона/баяна в аспекті комплексного аналізу всього еволюційного процесу; виокремити й охарактеризувати нові музичні течії в естрадно-джазовій акордеонно-баянній музиці в творчості сучасних українських композиторів.

На сьогодні, нагальна необхідність в осягненні основних методологічних, концептуальних основ, тенденцій та проблематиці естрадно-джазового виконавства, яке суттєво зміцнило позиції в сучасному акордеонно-баянному мистецтві України, спонукає науковців з посиленням інтересом ґрунтовно досліджувати його основні аспекти.

Так, науковцем Ю. Дяченком у дисертаційному дослідженні “Естрадно-джазовий напрям баянно-акордеонного мистецтва ХХ – початку ХХІ століть: композиторські та виконавські виміри” (2017) окреслено шляхи розвитку акордеонно-баянного мистецтва і, зокрема, естрадно-джазового напрямку. Автор з'ясував характерні риси етапів його зародження та становлення: появу перших композицій і проникнення в них естрадної, джазової стилістики, професіоналізацію композиторського та виконавського мистецтва, розгалуження елементів естрадності та джазовості в творчості композиторів та виконавців, появу перших композиторських опусів [6]. На думку автора, “естрадно-джазовий напрям” є органічним поєднанням двох дефініцій – джазовості та естрадності” [6, с.3].

Науковець розгорнуто характеризує естрадний напрям, що об'єднує твори розважальної музики, які вирізняється простою будовою мелодичної лінії, простотою побудови фраз та речень, простотою гармонічно-ритмічних побудов. На думку Ю. Дяченка, “джазова стилістика” в оригінальних баянно-акордеонних творах має прояв у використанні ускладненої музичної мови та гармонії, складними ритмічними сполученнями, різноманітністю тем та наявністю джазових імпровізацій [6]

У процесі дослідження Ю. Дяченко окреслює роль домінантних жанрів композиторської та виконавської діяльності, висвітлено прояв естрадності як компонента композиторського та виконавського стилів, визначено роль естрадно-джазових творів у сучасній виконавській практиці.

Значимість баянного мистецтва в соціокультурних і політичних процесах другої половини ХХ століття детально представлено в праці Р. Безуглої “Баянне мистецтво в музичній культурі України” (2004) [1]. Так, у дослідженні розкрито сутність, природа, характерні особливості і соціальні функції баянного мистецтва. Особлива увага дослідниці фокусується на висвітленні проблеми розвитку масового мистецтва радянської естради кінця ХХ ст. і, зокрема, її складової – естрадного акордеонно-баянного виконавства в контексті “легкої музики” та розважального жанру. Авторка досліджує еволюцію баянного інструментарію й, зокрема, електронного баяна; появу вокально-інструментальних ансамблів, де епізодично використовувалися баян та акордеон тощо.

У колі підвищеного наукового інтересу українських музикознавців початку ХХІ століття знаходиться питання формування вітчизняного оригінального репертуару для баяна в контексті його еволюційного розвитку. Відомий науковець А. Шашевський у науковому дослідженні “Баянне мистецтво України: тенденції розвитку оригінальної музики та індивідуальне втілення жанрово-стильового аспекту у творчості Володимира Рунчака” (2004) [11] висвітлює етапність формування оригінальної літератури для баяна; появу нових стилів для баянної музики через “осучаснення” метро-ритміки, дисонанзації, використання нових прийомів гри та звуковидобування.

У власних наукових пошуках мистецтвознавець зосереджує увагу на використанні Володимиром Рунчаком інноваційних підходів у конструйовані інноваційних жанрових і стилістичних компонентах сучасних естрадно-джазових акордеонно-баянних творів для камерно-інструментальних ансамблів, де йому вдається реалізувати через перетворення жанрових прототипів трансформацію всього жанро-стильового комплексу акордеонно-баянної музики. Дослідник привертає увагу на трансформацію системи жанрово-стилістичних складових баянної музики. Особливу увагу автор фокусує на радикальні зміни в 70-х роках музичної мови (введення в навчальний процес готово-вибірною баяна, появу нових художньо-технічних прийомів гри та сучасних виражальних засобів, визнання композиторської творчості в галузі акордеонно-баянного мистецтва).

На думку автора, в композиторській діяльності В. Рунчак вдало технологічно синтезує та майстерно вдосконалює композиторські техніки, його твори посідають першість серед усіх надбань сучасної авангардної світової музики, а значимість творчості В. Рунчака полягає, насамперед, у висвітленні самотутньої творчої постаті в площині поєднання композиторської та виконавської діяльності митця, де камерно-інструментальна творчість композитора й, зокрема, акордеонно-баянний напрям, вирізняється новизною у жанрово-стильовому аспекті.

Таким чином, композитор на якісно новому професійному рівні здійснює якісне поповнення акордеонно-баянного репертуару. Саме з означених міркувань, його інноваційні підходи в творчості привертають увагу мистецтвознавців.

У вітчизняній науці акордеонно-баянне мистецтво, як правило, охоплює різнобічну проблематику, де висвітлюються питання теорії та історії виконавства чи педагогіки (І. Алексєєв, Ю. Бай, М. Давидов, Є. Іванов, Д. Кужелев, В. Самітов, Д. Юник); творчості окремих композиторів присвячені монографії, статті та розробки (В. Подгорному (А. Семешко), К. Мяскову (К. Стельмашенко), М. Різолю (Ю. Акімов), І. Яшкевичу (В. Власов), В. Власову (А. Семешко).

У переліку основних публікацій науковців є праці, де проаналізовано різні аспекти української оригінальної музики для акордеона/баяна. Дослідження естрадно-джазового оригінального репертуару в творчості українських композиторів, наразі, є актуальними.

Зростання професійно-виконавського рівня провідних українських акордеоністів/баяністів віддзеркалює загальну тенденцію до підвищення творчого потенціалу і появи

арсеналу музично-інтонаційних та артистично-театральних засобів мистецького впливу в галузі естрадно-джазового акордеонно-баянного мистецтва. Так, саме еволюція виконавської техніки в українській акордеонно-баянній школі стала предметом наукового дослідження мистецтвознавця В. Князева (2005) [8]. Автор простежує процес виконавства і процес формування репертуару, основ методики та еволюцію вдосконалення конструкції інструмента з різних ракурсів. Так, наприклад, науковець помічає появу творів синтетичних музичних жанрів. Надалі його науковий погляд фокусується на аналізі чинників розвитку баянної виконавської техніки в творчості відомих українських виконавців у тісному поєднанні із сценічними артистично-театральними засобами впливу тощо.

Також, у контексті нашого дослідження, особливої уваги заслуговує наукова праця Н. Попович “Педагогічні умови розвитку художнього смаку у студентів класу акордеона засобами естрадного мистецтва” (2005) [10]. Авторка переконливо обґрунтовує й здійснює експериментальну перевірку педагогічних умов і методику розвитку художнього смаку студентів у класі акордеона засобами естрадного мистецтва. Зокрема, дослідниця виокремлює ефективні засоби художньо-виховного впливу естрадного музичного мистецтва на особистість, висвітлює його значимість у вихованні молоді.

Науковців усе більше привертає увага до відомих постатей українських композиторів-баяністів, які внесли вагомий внесок у формування акордеонно-баянного естрадно-джазового оригінального репертуару. Так, мистецтвознавець А. Гончаров [4] через призму аналізу творчості українського композитора-баяніста Володимира Зубицького, простежує чинники та умови зародження неофольклоризму на початку ХХ ст. У ракурсі співставлення творчості І. Стравинського та Б. Бартока, автор аналізує музично-теоретичні та жанрово-стилістичні аспекти неофольклоризму, простежує розвиток неофольклористичних тенденцій у творчості В. Зубицького. Зокрема, висвітлює роль творчої особистості композитора в системах “композитор-фольклор” та “традиція і новаторство” в площині розвитку неофольклористичного стильового руху в Україні.

Окрім аналізу біографій композиторів та їх творчості, А. Гончаров на зразках творів для баяна демонструє музично-теоретичної системи композитора В. Зубицького. Науковець дійшов висновку, що його композиторська творчість є новою гранню музичної естетики “нової музики” в баянному мистецтві.

Поява “модерн-баяна” в 90-ті роки ХХ століття значно підвищила інтерес науковців та дослідників до цієї проблеми. Так, науковець І. Єргієв у дисертаційному дослідженні “Український “модерн-баян” як феномен світового мистецтва” (2006) [7] висвітлює сучасне українське академічне мистецтво як результат плідної співпраці композиторів і виконавців-новаторів. Автор досліджує концепцію мистецтва “модерн-баяна” (друга половина ХХ ст.) як феномен спільного творчого продукту української естрадної акордеонної гри баяністів та єдності композиторської думки в створенні оригінальних концертних творів для баяна.

На сьогодні науковцями продовжуються активні наукові пошуки у з'ясуванні істини у питаннях зародження та становлення естрадно-джазового спрямування акордеонно-баянного виконавства в Україні. Зокрема, В. Марченко в дисертаційному дослідженні “Історико-культурні виміри еволюції акордеонного мистецтва в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.)” (2017) [9] з'ясовує причини злету акордеона на українській концертній сцені й фокусує увагу на суспільно-політичних й соціокультурних чинниках розвитку акордеонного мистецтва в Україні та специфічних особливостях акордеона (сценічна естетика, зовнішня привабливість, тембральне забарвлення тощо); входженні акордеона в склад різних інструментальних ансамблів та оркестрів; запровадженні масового фабричного виробництва акордеона; ввезенні трофейного інструментарію в Україну в роки Другої світової війни тощо.

Науковець на основі детального аналізу творчої діяльності відомих українських акордеоністів і колективів узагальнює провідні тенденції акордеонного виконавства України. Серед таких прслідковується: наявність академічного і естрадно-джазового напрямів.

У дисертаційній праці М. Булди “Естрадно-джазова музика в акордеонно-баянному мистецтві України другої половини ХХ–початку ХХІ століття: композиторська творчість і виконавство” (2007) [2] авторка висвітлює феномен “акордеонно-баянна естрадно-джазова музика” та її походження й становлення в контексті єдності композиторської і виконавської творчості.

У географічних та хронологічних межах досліджуваного періоду авторка висвітлює політичні та соціально-економічні чинники розвитку акордеонно-баянного мистецтва; аналізує новизну змісту естрадної та джазової музики; обґрунтовує поняття “естрадно-джазова музика”; зазначає активізацію процесу розвитку естрадно-джазового напрямку акордеонно-баянного виконавства в Україні.

У контексті осмислення динаміки розвитку сучасного репертуару для акордеона-баяна, мистецтвознавець Г. Голяка в дисертаційному дослідженні “Творчість Володимира Зубицького в контексті розвитку сучасного баянного репертуару” (2008) [3] аналізує композиторську і виконавську творчість композитора Володимира Зубицького. Його науковий пошук спрямований на з’ясування визначення сутності поняття “репертуар” як у мистецтвознавчому, так і в немистецьких аспектах; особливості використання поняття “репертуар” у музикознавчій літературі та інших немистецьких аспектах; обґрунтування класифікації акордеонно-баянного репертуару; з’ясування функції репертуару в системі комунікації “композитор–виконавець–слухач”; дослідження композиторської творчості українських митців тощо.

Аналізуючи твір В. Зубицького “Omaggio ad Astor Piazzolla”, Г. Голяка помічає інноваційність композиторського письма з використанням кластерів, тремоло, вібрато, міхового тремоловання, шумових ефектів, співу, що значно посилює сприйняття слухача та виконавські можливості акордеоністів/баяністів.

Концертні сценічні виступи провідних українських акордеоністів/баяністів красномовно свідчать про зростання рівня їх виконавського потенціалу через збагачення палітри виразально-інтонаційних засобів мистецького впливу в сучасному акордеонно-баянному виконавстві.

У науковому дослідженні “Принципи та фактори артикуляції у виконанні на баяні” (2010) [5] її автор В. Дорохін аналізує теоретико-методологічні основи функціонування артикуляції в музичних творах. Зокрема, мистецтвознавець уточнює низку понять: “музична артикуляція” та “штрих”, “артикуляційна модель” та “артикуляційний результат”. Зокрема, поняття “музична артикуляція” автор досліджує в контексті комунікативної функції, адже її реалізацію він вбачає у “музичному артикулюванні” баяністом. Автор простежує комплекс прийомів музичного артикулювання баяніста, їх варіативність у системі розвитку музичного полотна.

Отже, окреслені узагальнення стали підставою для подальших теоретичних пошуків дослідження проблеми розвитку акордеонно-баянного естрадно-джазового виконавства в Україні.

Список використаних джерел

1. Безугла Р. І. Баянне мистецтво в музичній культурі України (друга половина ХХ століття) : дисер. канд. мист.-ва : 17.00.01. Київ, 2004. 200 с.
2. Булда М. В. Естрадно-джазова музика в акордеонно-баянному мистецтві України другої половини ХХ – початку ХХІ століття : композиторська творчість і виконавство : автореф. дисерт. канд. мист.-ства : 17.00.03. Харків, 2007. 21 с.
3. Голяка Г. Творчість Володимира Зубицького в контексті розвитку сучасного баянного репертуару : автореф. дис. канд. мист. : 17.00.03. Харків, 2009. 16 с.
4. Гончаров А. Нефольклорні тенденції у баянній творчості у В. Зубицького : автореф. дис. канд. мист. : 17.00.03. Київ, 2006. 17 с.
5. Дорохін В. Г. Принципи та фактори артикуляції у виконанні на баяні: автореф. дисер. кандидата мист.-ства : 17.00.03. Київ, 2010. 19 с.
6. Дяченко Ю. С. Естрадно-джазовий напрям баянно-акордеонного мистецтва ХХ–початку ХХІ століть: композиторські та виконавські виміри: дисер. канд. мистецтв. : 17.00.03. Харків, 2017. 208 с.

7. Єргієв І. Український “модерн-баян” як феномен світового мистецтва : автореф. дис. канд. мист. : 17.00.03. Одеса, 2006. 21 с.
8. Князєв В. Ф. Еволюція виконавської техніки в українській баянній школі (друга половина ХХ століття) : автореф. дис... канд.. мист-ва : спец. 17.00. 03. Київ, 2005. 20 с.
9. Марченко В.В. Історико-культурні виміри еволюції акордеонного мистецтва в Україні (друга половина ХХ–початок ХХІ ст.). – дисер... ..канд. мистецтв. : 26.00.01. Київ. 2017. 211 с.
10. Попович Н.М. Педагогічні умови розвитку художнього смаку у студентів класу акордеона засобами естрадного мистецтва: автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2005. 18 с.
11. Сташевський А.Я. Баянне мистецтво України: тенденції розвитку оригінальної музики та індивідуальне втілення жанрово-стильового аспекту у творчості Володимира Рунчака : автореф. дис... канд.. мист-ва : спец. 17.00.03. Київ, 2004. 20 с.

The paper deals with the sources-study aspects of the history, theory and practice of the national pop-jazz accordion performance, tendencies of its development on the background of certain historical and cultural processes that took place in the second half of the XX – beginning of the XXI centuries.

A series of scientific works by well-known art historians – M. Bulda, H. Holiaka, A. Honcharov, Y. Diachenko, A. Dushnyi, I. Yerhiiev, D. Kuzheliev, S. Karas, V. Kniazev, V. Marchenko, Y. Oleksiv, A. Stashevskiy, A. Chornoivanenko, M. Cherepanin, where the following is highlighted: historical and artistic chronology of the formation and development of pop and jazz accordion-baian performances in Ukraine and its current trends; historical and cultural preconditions of the origin of composer's creativity in Ukraine and the formation of pop and jazz repertoire; periodization of the stages in formation of native and foreign pop and jazz accordion-baian performances; synthesis of pop and jazz style with academic styles in the works of Ukrainian composers at the end of the XX – beginning of the XXI century; accordion / baiian function in tandem with classical instruments; analysis of the factors of development of the accordion performing technique in the works of well-known Ukrainian artists in close conjunction with scenic artistic and theatrical means of influence; new musical currents in pop-jazz accordion music in the works of contemporary Ukrainian composers.

Key words: *pop-jazz accordion-baian art, accordion performance, accordion repertoire.*

УДК 37.018.54:784.1(477)"18"

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–27.219-225

Лариса Мержева, Ігор Назаренко
Larysa Merzheva, Ihor Nazarenko

СПЕЦИФІКА ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ МУЗИКАНТА-ПЕДАГОГА В ХОРОВИХ ШКОЛАХ ХІХ СТОЛІТТЯ

SPECIFIC CONTENTS OF MUSIC PREPARATION-EDUCATION IN CHRONICLE SCHOOLS OF THE XIX CENTURY

Автори статті на підставі проведеного історичного аналізу музичної освіти ХІХ століття, розглядають специфіку підготовки музиканта-педагога в галузі хорового мистецтва в різних освітніх закладах України. Завдяки ретроспективному аналізу досліджуваного процесу виокремлено визначальні характеристики педагога-музиканта, властиві музичній освіті ХІХ століття. З'ясовано стан художньо-естетичної підготовки педагогічних кадрів на теренах України наприкінці ХІХ – початку ХХ століття.

Такий процес знайшов свій вияв у прагненні зробити музичне виховання засобами хорового мистецтва предметом розвитку музичної культури і формування художнього смаку майбутніх

педагогів-музикантів. Доведено, що реалізації цієї гуманістичної ідеї мали місце відповідні ступені: доступність, регулярність, обов'язковість та безперервність музичного виховання протягом всього процесу навчання; висока художність музичного матеріалу, передусім, народного; поєднання колективних та індивідуальних форм навчання; висока професійна готовність майбутнього педагога-музиканта.

Ключові слова: музична освіта, музичне виховання, естетичне виховання, хорові колективи, хоровий спів.

В умовах сьогодення активізується інтерес до історичних досліджень, і людство заново осмислює пройдений шлях. Не є винятком і музична освіта. Історія педагогіки дає нам змогу встановити ефективність педагогічних теорій, напрямів, систем. У досвіді попередніх поколінь, як позитивному так і негативному, ми знаходимо відповіді на питання, котрі сьогодні ставить перед нами педагогічна реальність.

Важливе міркування про роль історії певної науки належить В. Вернадському, який зазначав, що “історія науки має критично складатися з кожним поколінням учених й знову заглиблюватись в минуле... Рухаючись вперед, наука не тільки створює нове, але й переоцінює старе, те, що вже було пережито” [3, с. 112].

Дослідження розвитку української хорової культури XIX – початку XX століття відображено в роботах учених А. Гриценка, Д. Ільченка, Я. Михайлюка. У сучасних мистецтвознавчих працях з хорового музикування можливо виокремити такі напрями: висвітлення проблем хорового мистецтва у контексті музичної культури регіону (Л. Кияновська, Т. Волошина, О. Васюта, С. Виткалов, П. Даценко та ін.); дослідження сутності хорового мистецтва у всіх його аспектах (І. Герасимова, В. Бойко, І. Бермес, І. Матійчин, М. Черепанін та ін.); безпосереднє вивчення хорового співу (Ж. Зваричук, О. Майчик, Л. Мороз, Г. Савельєва та ін.).

Усе занотоване у повній мірі стосується і музичної освіти у закладах вищої освіти, історія якої вивчена далеко недостатньо, зокрема щодо змісту, форм та методів навчання і виховання.

Метою статті постає виокремлення пріоритетних характеристик музиканта-педагога, притаманних музичній хоровій освіті XIX століття.

На початок XIX століття українська музична культура увійшла з багатими традиціями і досягненнями у царині духовної й світської музичної педагогіки. Віднесемо до них демократичне спрямування музичної педагогіки минулого, що виявилось у навчанні музики дітей нижніх верств населення в братських і парафіяльно-дяківських школах; у розквіті партесно-хорової культури; в музично-просвітницькому досвіді Києво-Могилянської академії із вершинним виявом професійного рівня у вихованні М. Березовського, А. Веделя, Г. Сковороди, Д. Рачинського; у підготовці кадрів духовної музики, що проводилася у монастирях, семінаріях, школах при соборах і церквах. Особливо відзначимо професійні освітні заклади, які через об'єктивні умови виникли саме на українських землях і були здебільшого унікальними установами на теренах усїєї царської Росії [2].

Педагогічні ідеї XVIII ст. сформували систему освіти, що утвердилася у XIX ст., й у загальному контексті цих ідей постійно домінувала думка про музичне виховання. У зв'язку з релігійною реформацією, активізувався розпочатий Відродженням світський напрямок суспільного життя і культури. На початку XIX ст. відбувається розподіл сфер впливу в галузі освіти між державою і церквою та завершується формування двох різних освітніх систем – світської і духовної [1].

Згідно з узаконеними положеннями про організацію освіти, вся територія російської держави була розподілена на навчальні округи, що контролювались університетами. Зазначимо, що музика як вокальна, так й інструментальна, викладалась майже в усіх університетах [6].

Одним із провідних центрів світського хорового виконавства став Харківський університет, заснований у 1805 р. Університетський хор брав участь у низки урочистих концертах,

виконуючи разом з архіерейським хором ораторії Г.-Ф. Генделя, патріотичні хоріві твори місцевих композиторів-харків'ян (Д. Вітковський, О. Шуман та ін.) [12, с. 109].

Багатогранну й плідну музичну діяльність проводили викладачі університету. Студенти навчалися гри на різних оркестрових інструментах, фортепіано, відвідували заняття з гармонії й контрапункту. Згодом наявний рівень підготовки учнів дав змогу виступати перед великою аудиторією із виконанням концертів для різних інструментів [9].

Численні заняття з музики, ознайомлення з музично-теоретичними працями, народно-пісенна творчість як постійний супутник студентського побуту, студентські концерти, жива естетична думка – усе це враховувалося у вихованні університетської культури студентів. Вплив музичної атмосфери навчального закладу невдовзі знайде вияв у музично-просвітницьких ідеях та численних наукових працях його найкращих випускників [15, с. 47].

У 1834 р. відкрито Київський університет св. Володимира, котрий від самого початку свого існування стає ідейним центром руху за розвиток української культури. В Київському університеті найбільшої популярності набула така форма музикування, як хорівий спів. Студенти брали участь в етнографічних експедиціях, збирали, записували й пропагували народнопісенну творчість. Для багатьох із них український фольклор став основою осягнення історико-культурних традицій України і сприяв формуванню національної самосвідомості [4].

Результат багаторічних музичних інтересів студентів яскраво виявився з приходом до керівництва університетським хором М. Лисенка. Велике обдарування молодого диригента, навички й знання учасників колективу в галузі етнографії та фольклору, захопленість заняттями, загальна любов до рідної культури множили виконавські можливості студентського хору і допомагали відігравати йому неабияку роль у музичному житті міста. Зважаючи на таке, першим кроком колективу став концерт, що повністю складався з українських народних пісень [5].

У 1843 р. з метою забезпечення відправ в університетській церкві було організовано церковний хор. Хористи, поряд з практичними заняттями, обов'язково опановували курс навчання нотної грамоти й постановки голосу. Професійну школу у цьому хорі пройшов університетський вихованець В. Станіславський. Неабиякий досвід хорового співу він отримав під час навчання в Київській першій гімназії. Вступивши до університету, В. Станіславський став помічником регента, а потім очолив колектив і працював з ним 25 років. Водночас він викладав хорівий спів у Фундуклеївській гімназії та Музичному училищі. Свідченням професійного зростання музиканта була його концертно-виконавська діяльність як керівника хору київського відділення Російського музичного товариства, що виконував масштабні твори світової хорової класики (ораторії “Месія” Г.-Ф. Генделя, “Створення світу” Й. Гайдна, “Псалом” Ф. Мендельсона та ін.) [13, с. 114].

Найбільш поширеним типом серед середніх загальноосвітніх навчальних закладів були гімназії. Затверджений у 1804 р. статут визначав мету гімназій: подати “відомості для добре вихованої людини”; підготувати учнів до прослухування університетського курсу і практичної педагогічної діяльності в початкових училищах [8].

З цією метою додатково вводився восьмий педагогічний клас. Після закінчення восьмого класу гімназії вихованці отримували диплом, який надавав право працювати вчителями в початкових училищах, домашніми вчителями, гувернерами [15].

Різні форми залучення до музичної культури (заняття на музичному інструменті, хорівий спів, безпосередня слухацька участь в учнівських концертах, музичні бесіди про прослухану музику тощо) ставали діючим елементом подальшого естетичного виховання гімназистів. У гімназії зароджувались музичні інтереси, що приводили з часом багатьох із випускників до аматорських хорів, а іноді й на професійну сцену.

Київську першу чоловічу гімназію відкрито у 1809 р. на базі Головного народного училища. Організація музичної освіти і виховання в цій гімназії мали досить високий рівень, про що завжди піклувалося керівництво навчального закладу, і заклад став взірцем для інших міських гімназій [7].

Першим учителем музики був С.І. Собачкін, котрий навчав гімназистів гри на скрипці, гітарі та флейті. Після проходження курсу у цього викладача уроки музики в гімназії надавали капельмейстер міської капели Ф.І. Фіхтнер, потім К. Бенюв, П. Керсновський. Також існував хор другої Київської гімназії (заснована у 1836 р.), до репертуару якого входила не тільки церковна, але й світська музика (твори М. Глінки, О. Даргомижського), численні народні пісні.

При кожній гімназії діяв православний гімназичний храм, де співав хор півчих, що складався з власних учнів. Так, і в Першій чоловічій гімназії було два хори півчих, які під час великих свят співали в храмі Першої гімназії по черзі з хором Другої чоловічої гімназії [14, с. 127].

На основі Головного народного училища у 1805 р. відкрито Новгород-Сіверську гімназію. Необхідно окремо відзначити видатних вихованців цієї гімназії: перший ректор Київського університету М. Максимович, вчений-педагог, новатор К. Ушинський, письменник І. Куліш. Майже понад десять років (1825-1838) навчальний заклад очолював доктор правознавства, у недалекому минулому професор Харківського університету І. Тимківський, який всіляко сприяв проведенню літературних вечорів, хоровому співу, музичному вихованню молоді [5, с. 214-215].

У 1840 р. у Полтаві відкрито Петровський кадетський корпус. Упродовж короткого часу було організовано учнівський хор, що співав у церкві при закладі, а педагогічний склад кадетського корпусу всіляко залучав учнів до музичних занять. У корпусі існувало два повноцінних хори, а в репертуарі старшокласників було понад 100 пісень [10, с. 159-161].

Статут навчальних закладів 1864 р. обмежувався рекомендаціями церковного співу і підготовки церковних хорів. Відтепер, у сфері уваги гімназичного керівництва знаходився лише хоровий спів.

У навчально-виховному процесі гімназій упродовжувалися різноманітні форми музичного мистецтва: а капел'ний хоровий спів, оркестрове, ансамблеве й сольне виконавство.

У другій половині XIX ст. починають формуватися професійні хорові колективи суто світського характеру. Перший професійний хор в Україні організував М. Лисенко. Хор під його керівництвом складався з 50 чоловік і був виключно чоловічим; до основи його репертуару входили українські народні пісні в обробці композитора.

Для концертних виступів у Києві, а також для мистецьких мандрів Україною композитор спеціально набирив співаків, кількість яких не перевищувала 40-50 осіб. Національні культурно-освітні та церковні традиції того часу позначилися на виконавському складі керованих М. Лисенком колективів. Маємо на увазі передусім широке культивування чоловічого хорового співу в навчальних закладах різного типу, що створювало сприятливі умови в комплектуванні суто чоловічої хорової капели. З іншої сторони, щільна співпраця М. Лисенка з українським музично-драматичним театром, в якому істотна роль належала хоровому співу, дозволяла композитору вільно комплектувати й мішаний хор.

Незважаючи на те, що основним жанром у репертуарі хору М. Лисенка була українська народна пісня (історична, обрядова, родинно-побутова тощо), досить часто в концертах хорового колективу презентувалися зразки російської та західно-європейської класики, російські народні пісні. Ця яскраво окреслена репертуарна тенденція разом із високим професіоналізмом виховання визначала концертну діяльність хору як унікальне художнє явище в процесі становлення та розвитку українського мистецтва.

Діяльність іншого відомого українського композитора, К. Стеценка, відіграла помітний слід у межах того часу. Важливою заслугою митця є створення Народного хору "Луцькяновського дома попечительства о народной трезвости" [7]. До складу хору входили молоді співаки, більшість з яких були робітниками. Репертуар хору складали в основному українські народні пісні, а загальний виконавський стиль хору К. Стеценка наближався до стилю хору М. Лисенка.

Слід відзначити діяльність видатного хормейстера О. Кошиця. Впродовж усього творчого життя він послідовно пропагував народну слов'янську музику. До репертуару хору входили болгарські, сербські, хорватські, великоруські та українські народні пісні, що надавало слухачам

отримати поняття про слов'янську (південно слов'янську) народну пісню та залучитися до краси національного музичного фольклору різних країн у професійній мистецькій інтерпретації. Підсумком багаторічної діяльності О. Кошиця стали концерти обрядових пісень (“Веснянки”, “Колядки” – 2 лютого та 29 березня у 1916 р.). У цих хорових концертах О. Кошиць вперше ознайомив широкі кола аматорів музики з шедеврами хорової творчості М. Леонтовича.

В історії розвитку українського хорового виховання та освіти в Західній Україні у другій половині XIX ст. позначене розгортанням музично-освітньої діяльності та активізацією хорового руху. Осередком хорового співу були переважно такі навчальні заклади, як гімназія, бурса, семінарія. Обсяг музичних знань, отриманих у гімназіях та духовних семінаріях, як і безпосередня участь у хоровій діяльності, надавали змогу музично обдарованим учням працювати з аматорськими хорами у майбутній професійній справі.

Такі осередки виникають у численних філіях “Руської бесіди” (1862) та “Просвіти” (1868). Помітним є внесок у розвиток української хорової культури аматорських колективів: концертні виступи львівського студентського хору і невеликих ансамблів, що організовувалися при студентських товариствах [8].

На той час особливо поширеною формою хорового музикування виступають невеликі хори-ансамблі. Композитор Д. Січинський був керівником “одинадцяти”. Цей колектив брав участь, зокрема, у заході на вшанування пам'яті других роковин смерті Ю. Федьковича, яке організувало “Академічне братство” у Львові, 4 березня 1890 р.

Вагоме місце в історії української музики посідає хор молоді, організований О. Нижанківським у 1885-1887 рр. у Львові. Завдяки активній праці, талановитий диригент і композитор О. Нижанківський вивів учнівський хор академічної гімназії на рівень злагодженого співочого колективу. О. Нижанківський сконцентрував свою діяльність при комерційному товаристві ремісників “Зоря”, і, зважаючи на підтримку меценатів, хор молоді отримав реальну можливість як найчастіше виступати з концертами, знайомити слухачів з новими різножанровими творами хорового мистецтва.

З метою підготовки вчителів міських училищ (за Положенням 1872 р.) було створено учительські інститути, до яких в основному вступали народні вчителі-чоловіки із стажем практичної роботи не менше 2-х років, що закінчили учительські семінарії або вищі початкові училища. Зміст і форми естетичної підготовки майбутнього учителя в учительських інститутах визначались навчальними планами і програмами та здійснювались загалом за допомогою дисциплін естетичного і педагогічного циклу.

Провідні педагогічні діячі звертали увагу не тільки на участь студентів у церковному хорі, а й прагнули до того, щоб народна і класична музика посіла чільне місце у навчально-виховному процесі та у практиці підготовки майбутнього вчителя. Значну увагу педагогічна громадськість звертала на специфічну роль музики в естетичному вихованні. Так, К. Ушинський вважав, що хоровий спів покликаний сприяти вирішенню важливого педагогічного завдання – вихованню почуттів дітей [11].

У більшій кількості учительських інститутів у цих роках співи було введено до обсягу обов'язкових занять, що проводились 2-3 рази на тиждень, а у деяких – і під час проведення щоденних ранкових занять. Поряд із церковним співом особлива увага приділялася народній і класичній музиці. Хоровий спів визнавався важливим засобом у формуванні особистості майбутнього вчителя, що плідно впливає на розвиток його духовних потреб.

Педагогічна громадськість того часу справедливо вважала, що поширення вокально-музичної освіти народних верств залежить не від консерваторій, а від раціонального освоєння й подальшого впровадження курсів співів і музики в учительських інститутах та семінаріях.

Отже, вступникам до учительських інститутів передбачалося проходження перевірки голосу, слуху і взагалі здатності до музики і співу, а при зарахуванні до інституту надавалися переваги тим, хто володіє, відповідно, гарним слухом і голосом. Першим іспитом, як правило, був іспит зі співу.

У програми зі співів учительських інститутів з 1910 р. були включені теми з методики викладання та вивчення історії музичної культури, світського співу, музики, репертуар із творів російських та зарубіжних класиків. До речі, твори української музики не входили до переліку вступних програм. Подібне мало підкреслити, що нібито студентство українських закладів вищої освіти навчається у зарубіжжі. З іншої сторони, здібні й допитливі студенти, які добре встигали по всіх навчальних дисциплінах з музики, отримували право викладати співи у вищих навчальних училищах.

Велика увага в учительських інститутах приділялась позанавчальній діяльності. У більшості випадків позакласна робота з естетичного виховання не була планомірною та обов'язковою.

Студентські хорові колективи посідали особливе місце в естетичному вихованні майбутнього вчителя. Керівництво учительських інститутів виявляло активну турботу щодо впровадження в життя студентів церковного співу. Студентські хори співали щоденно перед початком і наприкінці занять, а у деяких інститутах був ведений щоденний ранковий спів.

Окрім релігійного, практикувався і світський спів – розучування пісень, урочистих гімнів. Участь студентів у роботі хору в більшості випадків щільно пов'язувалася з навчальною діяльністю, всі твори опановувалися на основі нотної грамоти, вивчення теорії музики та сольфеджування [14].

Участь у хорі студентів, які мали пристойний голос і слух, була обов'язковою, незалежно від їх бажання. З урахуванням того, що вчительські інститути були закритими навчальними закладами, участь студентів у хорі розглядалася ще і з інших позицій: “Заняття музикою є разом з тим і відпочинком, і розвагою у вільний час, що має за мету відвернути від інших розваг, наразі шкідливих і недостойних занять вчителя” [15, с. 68].

Отже, із найбільш поширених позанавчальних форм і методів естетичного виховання майбутніх учителів можливо виділити такі: літературно-музичні вечори, до програми яких включалися виступи хорових, вокальних та музичних колективів; залучення студентів до діяльності у різних видах художніх колективів (хори, музичні, вокальні, драматичні) та до факультативного вивчення музики, співу й інших видів мистецтва.

На підставі ретроспективного аналізу досліджуваного процесу констатуємо, що художньо-естетична підготовка педагогічних кадрів на теренах України наприкінці ХІХ – початку ХХ століття набуває прогресивного гуманістичного характеру та не втрачає своєї актуальності в умовах сьогодення.

Список використаних джерел

1. Аскаченский В.И. История Киевской духовной академии, по преобразованию в 1819 г.: Санкт-Петербург, 1863. 282 с.
2. Березівська Л.Д. Проблеми освіти та виховання в діяльності Київських просвітницьких товариств (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1998. 212 с.
3. Вернадский В.И. Очерки и речи. Москва, 1922. Ч.2. Вып.2. С. 112.
4. Воспоминания Иосифа Самчевского. Киев : Киевская старина, 1894. Т.45. С. 214- 215.
5. Історія української музики / АНУРСР. Ін-т мистецтва, фолькл. та етногр. ім. М.Т. Рильського. Київ : Наукова думка, 1989. 464 с.
6. Історія української музики: в 6 т. / редкол.: С. Й. Грица та ін. Київ: Наукова думка, 1990. Т.3. 422 с.
7. Історія української музики: в 6 т. / редкол.: Т. П. Булат та ін. Київ: Наукова думка, 1989. Т.2. 458 с.
8. Лузан П.Г. Історія педагогіки та освіти в Україні : навч. посіб. Київ : ДАКККІМ, 2010. 296 с.
9. Михайличенко О. В. музично-естетичне виховання дітей та молоді в Україні (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.) : монографія. Київ : КДЛУ, 2000. 340 с.

10. Павловский И.Ф. Исторический очерк Петровского Полтавского кадетского корпуса. Полтава, 1890. С. 159-161.
11. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посіб. Київ : ІЗМН, 1998. 248 с.
12. Смирнова Т.А. Хорова культура та освіта в Україні // Українське мистецтво у полікультурному просторі / за ред. Рудницької О.П.: навч. посібник. Київ, 2000. С. 100-118.
13. Тітов Х. Стара вища освіта в Київській Україні XI – початку XIX століття. Київ : УАН, 1924. 433 с.
14. Цвігун О.А. Музична освіта у дореволюційних гімназіях Києва // Педагогіка і психологія професійної освіти. Київ, 1998 №5. С. 126-128.
15. Шамаєва К.І. Музична освіта в Україні у першій половині XIX ст. : навч. посіб. Київ : ІЗМН, 1996. 112 с.

The authors of the article study the specific nature of choir musician-teacher training in the field of choir art in different Ukrainian educational establishments. Owing to the retrospective analysis of the researched process the main teacher-musician's characteristics of the XIX century musical education are determined. The state of art-aesthetic training of teachers on the territory of Ukraine at the end of the XIX century and at the beginning of the XX century is characterized.

Ukrainian musical culture has gained rich traditions and achievements in the field of spiritual and public musical pedagogic by the end of the XIX and the beginning of the XX century. It also includes democratic nature of music teaching tradition of the past, which was found in music teaching of children of low segments of population in sister parish and church run school. It involves the rise of part-choir culture; musical educational experience of Kyiv-Mohyla Academy; professional training of spiritual music in monasteries, seminaries, church run schools. It is necessary to note professional educational establishments, which initially appeared on the territory of Ukraine. They were unique ones on the whole territory of the Tsar Russia. Pedagogical ideas of the XVIII century formed the system of education consolidated in the XIX century. The musical education dominated in the general context of these ideas. In connection with religious reformation, started by the Renaissance, the secular branch of public life became urgent.

At the beginning of the XIX century the distribution of the influence between state and the church takes place in the field of education. The formation of two different educational systems, the public and clerical ones, finished. Leading teachers paid attention not only to the students, participation in the church choir, but they strived for making folk and classical music take leading position in the teaching process and in the training of future teachers.

Teachers of that time rightly considered that the development of vocal-musical education of public sectors doesn't depend on conservatory only but it also depends on rational development and further introduction of music and singing courses in Pedagogical institutes and seminaries. Among the widespread extracurricular forms and methods of aesthetic education of future teachers it is possible to highlight the following: literary-musical parties with choirs, vocal and music art groups; involvement of students in the activity of various art groups (choirs, musical, vocal, drama). and students' study of music, singing and other types of art.

Pedagogues paid significant attention to the role of music in the aesthetic education. It was realized in making musical education the subject of musical culture development and formation of artistic taste of future teacher-musicians by means of choir art. When realizing this humanistic idea there were made corresponding steps: availability, regularity, compulsory nature, continuity of musical education during the whole process; high artistic musical material, first of all folk as well as combination of collective and individual teaching and high professional training of a future teacher-musician.

Key words: education, musical, aesthetic education, choirs, choir singing.

Олена Переверзева
Olena Pereverzieva

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА У ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОМУ ТА МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОМУ РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE CONCERTMASTER'S PROFESSIONAL ACTIVITY IN GENERAL CULTURAL AND MUSIC- AESTHETIC DEVELOPMENT OF THE FUTURE TEACHER OF MUSICAL ART

Статтю присвячено аналізу професійної діяльності концертмейстера в системі закладів вищої освіти. У статті досліджується важливий аспект професійної діяльності концертмейстера, який пред'являє до нього високі вимоги і накладає на нього певну відповідальність. Розглядаються форми участі концертмейстера в загальнокультурному і музично-естетичному розвитку студентів. Визначається роль концертмейстера і його загальнокультурологічна допомога студентам і викладачам на заняттях із виконавських дисциплін.

Ключові слова: концертмейстер, професійна діяльність, музичне мистецтво, культура, естетичний розвиток.

Концертмейстер і акомпаніатор – найпоширеніша професія серед піаністів, однак концертмейстерське мистецтво дається далеко не всім піаністам. Воно вимагає високої музичної майстерності, художньої культури та особливого покликання. Дослідження проблеми професійної діяльності концертмейстера в закладах вищої освіти має теоретичне і практичне значення та заслуговує на особливу увагу, тому що вона сприяє загальнокультурному та музично-естетичному розвитку студентів на заняттях з виконавських дисциплін.

Тема статті безпосередньо пов'язана з загальною проблематикою роботи кафедри хорового диригування. Концертмейстерська діяльність, акомпанування взагалі є необхідними атрибутами хорових кафедр, оскільки це практично входить у повсякденну роботу кожного викладача. І ті напрями концертмейстерської діяльності, які розглядаються у нашій роботі, значно розширюють діапазон професійних інтересів концертмейстерів, розкривають нові можливості в роботі зі студентами на заняттях з виконавських дисциплін.

Мистецтву акомпанементу і питанням концертмейстерської діяльності присвячені дослідження Н. Крючкова “Искусство аккомпанементу как предмет обучения”, А. Люблінського “Теория и практика аккомпанементу”, Є. Шендеровича “В концертмейстерском классе” [7]. Ці автори детально висвітлюють важливі для концертмейстера методичні аспекти роботи над музичним твором. Багато цінного матеріалу, зокрема практичних порад концертмейстерам, міститься у відомій книзі Джеральда Мура “Певец и аккомпаниатор” [4].

Корисні рекомендації концертмейстерам, що працюють з вокалістами, і докладний виконавський аналіз вокальних творів видатних композиторів є в статтях Л. Живова, Т. Чернишовой, Є. Кубанцевої [2], І. Радіної [6]. Ці автори у працях допомагають роботі молодого концертмейстера над втіленням художніх образів музичних творів, дають можливі варіанти їх виконавських трактувань. Над концертмейстерством у класі струнних смичкових інструментів працюють Є. Шендерович [7], С. Уриваєва, Г. Брикіна. Специфіка діяльності концертмейстера в

роботі з хором майже не висвітлена в літературі, окрім статей А. Осипової [5], О. Абрамової [1], Т. Стрельцової, Є. Кубанцевої [3]. Наукові і методичні роботи, які цілеспрямовано присвячені діяльності концертмейстера у закладах вищої освіти на заняттях з виконавських дисциплін нам невідомі.

Мета статті – дослідити та обґрунтувати необхідність певних змін і доповнень у професійній підготовці концертмейстерів та виявити можливі шляхи вдосконалення процесу професійної підготовки концертмейстерів у спеціальних освітніх закладах.

Музичне мистецтво споконвіку було і залишається мистецтвом багатоскладовим. Неможливо уявити його без постійної підтримки літератури, живопису, танцювального мистецтва і, навіть, архітектури. Своєрідність роботи концертмейстера у суміжних видах мистецтва обумовлюється специфікою цих мистецтв і методикою їх викладання. Тому, щоб гарантувати плідність та ефективність роботи концертмейстера в окреслених галузях, необхідно доповнити його професійну підготовку загальним знанням про інші види мистецтва і глибоким ознайомленням його з методикою викладання кожного з цих мистецтв.

Без розуміння цієї єдності ані створення, ані відтворення-сприйняття музики практично стають неповноцінними. Але в педагогіці такого підходу до музики не передбачає жоден з чинних навчальних планів. Прогресивна диференціація людської діяльності призвела до появи так званих “вузьких” фахівців, які можуть досить добре знати свою конкретну ланку роботи, проте взагалі не уявляють усю сферу обраної діяльності, і тому не завжди мають змогу реально оцінити своє місце у такій сфері.

Якщо звернутися до історії даного питання, то можна відзначити, як багато десятиріччя поняття “концертмейстер” позначало музиканта, що керував оркестром, потім групою інструментів в оркестрі. У 19 столітті кінцевою метою всіх консерваторських класів була підготовка випускників – так званих вільних художників – до різноманітної практичної діяльності у сфері музики. Зразком тут служили різнобічні творчі спрямування видатних піаністів, рівною мірою підготованих до творчої праці в галузі сольного та ансамблевого виконання, концертування з оркестром, диригування, акомпанування співакам та інструменталістам. Яскравими прикладами цього може вважатися діяльність братів Рубінштейнів, М. Мусоргського, В. Сафонова, Ф. Blumenфельда. Великі піаністи К. Ігумнов, А. Гольденвейзер, Г. Нейгауз, С. Ріхтер, Г. Гінзбург і багато інших уважали корисним періодично з'являтися на концертній естраді в ролі акомпаніаторів-ансамблістів. Видатний англійський піаніст Джеральд Мур довгі часи був акомпаніатором таких визнаних майстрів, як Д. Фішер-Діскау, Е. Шварцкопф, І. Менухін.

З часом історично об'єктивні процеси обумовили тенденцію вузької спеціалізації. У середніх і вищих музичних закладах відкрилися спеціальні класи концертмейстерської майстерності. Це помітно позначилося на розділенні сольної та ансамблевої діяльності піаністів. З'явилась можливість досягти вражаючих результатів не тільки в сольному, але і в ансамблевому, зокрема, акомпаніаторському мистецтві. Доказ тому – видатна творча практика чудових піаністів-концертмейстерів М. Біхтера, С. Давидової, М. Карандашової, А. Єрохіна, В. Ямпольського, Є. Шендеровича, В. Чачави та ін.

Концертмейстерство як окремих вид виконання з'явилося в другій половині ХІХ століття, коли велика кількість романтичної камерно-інструментальної і пісенно-романсової лірики створила необхідність в особливому умінні акомпанувати солісту. Цьому також сприяло збільшення кількості концертних залів, оперних театрів, музичних навчальних закладів. У той час концертмейстери, як правило, були “широкого профілю” і вміли виконувати багато різних функцій: грали з листа хорові і симфонічні партитури, читали в різних ключах, транспонували фортепіанні партії на будь-які інтервали тощо. (До речі, така багатопрофільність взагалі була невід'ємною рисою музикантів ХVІІІ століття).

З часом ця універсальність поступово втрачалася. Це було пов'язано з усе більшою диференціацією музичних спеціальностей, технічним ускладненням і зростанням кількості

творів, написаних у кожному жанрі. Відповідно до цих умов концертмейстери також стали спеціалізуватися для роботи з певними виконавцями.

Цікаво, що сьогодні термін “концертмейстер” частіше використовується в контексті фортепіанної методичної літератури. Термін же “акомпаніатор” у методичній літературі найчастіше адресують музикантам-народникам, перш за все, баяністам. Музична енциклопедія взагалі не дає поняття “акомпаніатор”. У ній є поняття “акомпанемент” і “концертмейстер”. Тенденція до синонімії двох термінів спостерігається в роботах піаністів-практиків. Так В. Чачава в передмові до книги про Дж.Мура пише: “Звичайно акомпаніатор є і концертмейстером в строгому значенні цього слова – він не тільки виконує твір зі співаком, але і працює з солістом на попередніх репетиціях” [7, с. 3].

Робота концертмейстера у закладі вищої освіти пов'язана, частіше за все, з виконанням великої кількості фрагментів тих чи інших музичних творів, іноді – достатньо значних за своїми масштабами, зі складною внутрішньою структурою і багатоплановим змістом. Студенти, які працюють над цими фрагментами, дуже рідко знають такі твори загалом і не часто мають змогу звернутися до першоджерела, тобто продивитись клавір або партитуру, щоб оглянути їх у повному обсязі. Відсутність таких знань ускладнює для них процес уходження у внутрішній світ твору, його емоційну атмосферу та ідейну спрямованість. Якщо не звертати уваги на цей момент роботи, загальна підготовка виконавців (вокалістів, і особливо – диригентів) може стати вкрай односторонньою, поверховою, спрямованою лише на технічні аспекти вокалізації. Отже, відсутність необхідної естетичної і загальнокультурної підготовки має бути певним чином компенсована.

У вітчизняній педагогіці ще з ХІХ століття склалася дуже цікава традиція: компенсувальну роль “за замовченням” брав на себе піаніст-концертмейстер. Звичайно, роль педагога при цьому не зменшується, але в нього залишається багато інших завдань, і така активна допомога з боку концертмейстера стає вкрай доречною і навіть необхідною. Окрім того, піаністи в процесі свого професійного зростання мають можливість практично ознайомитися з таким широким колом різноманітної музики, що їхня загальнохудожня культура і професійна ерудиція стають об'єктивно вищими, ніж, наприклад, у тих же диригентів або вокалістів. Тому їм легше охоплювати той “ореол думок” (Асаф'єв), який тягнеться за кожним із серйозних музичних творів, і вони мають змогу швидше поповнювати або відновлювати власні знання. Наявність таких знань викликає в них природне бажання поділитися з іншими, зручніше за все зробити це з тими учнями або студентами, з якими концертмейстер безпосередньо працює. Таким чином, концертмейстери, особливо ті, що в силу специфіки своєї роботи значну частину робочого часу проводять без прямої участі педагога, стають для студентів проміжною ланкою між нотним текстом фрагмента і загальною концепцією першоджерела, яка пов'язує технічні етапи роботи з високим мистецтвом і полегшує студентам підготовку до реальних умов концертного виступу. Щоправда, така функція пред'являє до концертмейстера дуже високі вимоги і накладає на нього певну відповідальність. Підкреслимо, що все це не зазначається у переліку прямих, безпосередніх обов'язків концертмейстера, і виконується “на громадських засадах”, нібито за власним бажанням самого концертмейстера.

Найбільш повно цей принцип розподілення праці між педагогом та концертмейстером прослідковується в класах спеціального вокалу; теж саме – меншою мірою – має місце в класах струнних смичкових інструментів (скрипка, альт, віолончель). Узагальнюючи це спостереження, можна сказати, що взагалі роль концертмейстера і його загально-культурологічна допомога більш за все відчуваються там, де самий процес виконавства вимагає обов'язкової присутності концертмейстера. Певною мірою це стосується також ансамблевого виконавства і моментів підготовки будь-яких солістів до виступу з оркестром.

Особливою рисою професійної ерудиції саме концертмейстерів є їхній досвід особистої роботи над тими чи іншими творами з різними виконавцями – різними за віком, за національною або регіональною виконавською школою, за особистою своєрідністю темпераменту, відчуття твору та його загальної трактовки. В процесі такої роботи концертмейстер усвідомлює

можливості варіативної трактовки творів, знайомиться з різними підходами до подолання тих чи інших труднощів технічного порядку, запам'ятовує окремі ефективні виконавські прийоми, що складають характерну “родзинку” творчої манери того чи іншого виконавця. Спираючись на подібні ресурси своєї пам'яті, концертмейстер може розкрити перед учнями історичну панораму сценічного життя певного твору, показати їм сутність виконавських традицій та яскраві приклади виходу за межі таких традиційних уявлень. Зустрічі з такою живою пам'яттю мають величезне значення для творчого становлення молодих виконавців, стимулюють їхні творчі імпульси, стають на деякий час високими зразками, своєрідними еталонами виконавської творчості.

Звичайно, такі широкі знання і конкретна музично-слухова ерудиція не приходять самі собою – вони складаються поступово і досить повільно в процесі багаторічної педагогічної праці. Майже обов'язковим чинником такого розвитку вважається чинник великого міста, тобто загальнокультурний вплив музичного життя великого культурного центру. У невеличких містах такий процес здійснюється набагато складніше, оскільки культурне життя у таких містах не забезпечує інтенсивних контактів педагогічної спільноти з високими зразками живого виконавства. Зазвичай педагог чи концертмейстер, які сумлінно ставляться до своєї роботи, намагаються компенсувати таку недостатність живих естетичних вражень за рахунок активного самовдосконалення (читання книжок та періодики, перегляд за інструментом великих обсягів нотного матеріалу, прослуховування музичних творів в інтернеті тощо). За останні роки сформувався неосяжний за розміром масив найрізноманітнішої інформації, в тому числі і художньо-естетичного плану (маємо на увазі інтернет і взагалі весь комплекс сучасних комп'ютерних технологій). Певною мірою це дійсно компенсує бідність культурного життя маленьких міст і взагалі усуває самі поняття “провінція” і “провінціальність”, хоча безпосередніх живих контактів, звичайно, не замінює.

Концертмейстер у сфері музичної діяльності – дуже поширена, можна сказати, масова професія. Однак, як не дивно, саме така спеціалізація у переліку підготовки молодих фахівців практично відсутня. До концертмейстерської роботи залучаються будь-які музиканти з загальним рівнем професійно виконавської підготовки. Чи всі вони здатні відповідати високим умовам такої складної і своєрідної професії – питання майже риторичне.

На сьогодні необхідність окремої, цілеспрямованої підготовки концертмейстерів відчувається дуже чітко і конкретно. Можна передбачити, що найближчим часом така спеціалізація з'явиться в планах спеціальних освітніх закладів. Цілком імовірно, що програми такої підготовки будуть насичені великою кількістю різноманітних практик, від акомпанування солісту – до виступів у складі різних колективів і супроводжування взагалі не музичних концертних номерів (художнє читання, супровід інсценування, фрагменти циркових вистав тощо). Це дійсно потрібно і повинно бути. Але виникає певне побоювання, що розвиток професійної ерудиції і накопичування якомога більшого фонду власних художньо-естетичних уявлень знову можуть залишитися поза межами уваги укладачів і розробників навчальних планів.

Звернемось до відомого висловлення Г. М.Когана, який справедливо вказує на те, що в основі будь-якої культури завжди лежить культура сприйняття. Там, де вона не розвинута або втрачена, немає і не може бути ніякої культури. Де не вміють читати – не вміють писати, де не вміють слухати – не вміють грати.

Отже, в процесі планування програми спеціальної підготовки концертмейстерів необхідно передбачити дуже серйозний момент: розвиток культури музично-аналітичного сприйняття музики і формування професійної слухової ерудиції, достатньо великої за обсягом і жанровим складом. Підкреслюємо, що для цього недостатньо одного “чергового” лекційного курсу. Музика – мистецтво, яке розгортається у часі, і тому навіть одноразове сприйняття серйозного музичного твору потребує для себе певного ліміту часових витрат. У свою чергу, розвиток музично-аналітичного мислення вимагає неодноразового звертання до тих самих музичних творів, і це теж необхідно передбачити. Звичайно, лекційний курс також є необхідним,

оскільки неминуче виникне потреба обговорювати і мовно відпрацьовувати певні розумові дії, спрямовувати і корегувати аналіз музичних творів, обговорювати і оцінювати результати студентських зусиль. Але “левова частка” роботи і часових витрат повинна, все ж таки, приділятися постійному, інтенсивному сприйманню музики в будь-яких її формах. Тільки таким шляхом можуть бути закладені фундаментальні основи тієї високої ерудиції, про яку було сказано вище. І тільки за цих умов молодий фахівець отримує можливість у подальшій своїй роботі піднятися до рівня майстра, справжнього митця у своїй справі.

Список використаних джерел

1. Абрамова О.А. Некоторые особенности работы концертмейстера в классе специального дирижирования на дирижерско-хоровом отделении // Державинские чтения. Искусствоведение. Социально-культурная деятельность : Материалы научной конференции преподавателей и аспирантов. Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2000. С. 71-72.
2. Кубанцева Е. И. Концертмейстерство – музыкально-творческая деятельность // Музыка в школе. 2001. № 2. С. 38-40.
3. Кубанцева Е. И. Процесс учебной работы концертмейстера с солистом и хором // Музыка в школе. 2001. № 5. С. 72-75.
4. Мур. Дж. Певец и аккомпаниатор: Воспоминания. Размышления о музыке / Перевод с англ. Предисловие В. И. Чачавы. М. : “Радуга”, 1987. 432 с.
5. Осипова А. С. О специфике работы концертмейстера в классе хорового дирижирования // Державинские чтения. Культурология. Искусствоведение. Социально-культурная деятельность: Материалы научной конференции преподавателей и аспирантов (февр. 1998 г.) / Тамбовск. гос. ун-т. Отв. ред. Б. С. Гейко. Тамбов : Изд-во ТГУ, 1998. С. 65-66.
6. Радина И. О работе концертмейстера со студентом-вокалистом // О мастерстве ансамблиста. Сб. науч. трудов. Л. : Изд-во ЛОЛГК, 1986. С. 73-83.
7. Шендерович Е. М. В концертмейстерском классе: Размышления педагога. М. : Музыка, 1996. 207 с.

The article is devoted to the analysis of the concertmaster's professional activity in the higher education institutions system. The article examines an important aspect of the concertmaster's professional activity, which imposes high demands and certain responsibility on him. The forms of the concertmaster's participation in general cultural and musical-aesthetic development of students are considered. The role of the concertmaster and his general cultural help to students and teachers in classes on performing disciplines is determined.

The concertmaster's work in an educational institution is associated with the performance of a large number of certain musical work's fragments, sometimes – sufficiently large in scale, with a complex internal structure and multifaceted content. Students, who work on these fragments rarely know such works in general and often do not have the opportunity to refer to the original source, that is to look at the claviers or score in order to view them in full. The lack of such knowledge makes it difficult for them to enter the inner world of the work, his emotional atmosphere and ideological orientation. Concertmasters, especially those who, due to their specifics of work, spend a significant part of their work time without direct participation of the teacher, become for students an intermediate link between the musical text of the fragment and the general concept of the primary source, which links the technical stages of work with high art and makes it easier for students to prepare for the real conditions of a concert performance.

The special feature of the concertmaster's professional erudition is his dedication to personal work on those or other works with different performers – different in age, at the national or regional performing school, in the personal peculiarity of temperament, the sensation of the work and its general interpretation. In the process of such work, the concertmaster understands the possibilities of work's variational treatment, gets acquainted with different approaches to overcoming certain difficulties of the technical order, memorizes some effective performance techniques, which constitute the artist's creative manner.

Key words: concertmaster, professional activity, musical art, culture, aesthetic development.

Майя Печенюк
Maïia Pecheniuk

ТВОРЧА СПАДЩИНА Т. ГАНИЦЬКОГО В ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛАХ

THE CREATIVE HERITAGE OF T. HANYTSKYI IN LITERARY SOURCES

У статті характеризується освітня та творча спадщина першого професора музики Т. Ганицького, який організовував музичну освіту у Подільській губернії, зокрема у місті Кам'яниці-Подільському, на початку ХХ століття; розкривається зміст монографії В. Іванова “Тадеуш Ганицький”, присвяченій видатному вітчизняному музичному діячу, педагогу, професору, засновнику ґрунтовної музично-професійної освіти Поділля першої половини ХХ сторіччя, який зайняв почесне місце в розвитку національної освіти і культури України.

Ключові слова: творча спадщина, професор музики, монографія, освіта Поділля.

Українське національне мистецтво є складовою частиною культурного рівня життя народу і розвиток держави неможливий без духовного оновлення суспільства. Ось чому проблема вивчення, дослідження, збереження й розвитку національного духовного багатства є однією з актуальних на сучасному етапі.

Невичерпну скарбницю української національної освіти і культури складає музична спадщина Поділля. У Кам'яниці-Подільському шліфувалась майстерність багатьох музикантів. Народні пісні Поділля опубліковані у збірках М. Закревського, М. Лисенка, М. Леонтовича, Б. Грінченка, П. Чубинського, С. Руданського, К. Широцького та ін.

Культура України формувалася впродовж багатьох століть зусиллями, розумом і талантом не лише представників корінних мешканців, а й представників інших етносів, які з різних причин і обставин опинилися на теренах етнічних українських земель. Об'єктивно відтворюючи самобутні духовні й матеріальні надбання українського народу необхідно врахувати її багатонаціональний характер й ту обставину становлення та розвитку, що на різних етапах вносили і вносять конкретні особи, діячі. Тому актуальною і надзвичайно злободенною є проблема дослідження персоналій творців культури України. У цьому контексті важливе науково-теоретичне і практичне значення має монографія професора В. Іванова, присвячена вивченню багатолітньої та культурно-освітньої творчості Т. Ганицького, пов'язаної з Поділлям і Кам'янцем-Подільським.

Кам'янецьчина багата музикантами-педагогами, які займалися виконавством, писали музику, збирали музичний фольклор. Одним із таких був Т. Ганицький (22.07.1844 – 22.07.1937). У 1903 р. заснував музичну школу у місті, про яку писала свого часу українська, польська, німецька, французька преса. Відомо, що, працюючи в школі (профшколі, музичному технікумі), Т. Ганицький написав чимало творів для фортепіано, а також для скрипки з фортепіано, навчальні підручники для скрипалів. У книзі “Музыкальная школа О. Д. Ганицкаго» (1903-1913) зазначено, що на концерті 5.10.1927 року дочка славнозвісного мецената театру лікаря Едмунта Гольдентрестера, талановита піаністка виконувала вальс Тадеуша Діонісовича [5, 14-15].

В. Гериневич, тодішній ректор Кам'янець-Подільського інституту народної освіти, у статті, присвяченій 55-річчю музичної діяльності Т. Ганицького, пише, що професор займався і збиранням народних пісень: “Тадей Діонісович продовжує свою музику і композиторську продукцію. Кожний рік збагачує своїми музичними творами убогу нашу музичну літературу. Багато часу присвятив Тадей Діонісович збиранню селянських народних мелодій. Збірка вже

готова до друку” [1]. Дуже мало дійшло до нас творів Т. Ганицького, пошуком яких тепер займаються музикознавці.

Досліджуючи музично-педагогічну діяльність Т. Ганицького, переконуємось у тому, що його творчості присвячена лише одна робота, це – монографія В. Іванова (13. 11. 1937 р.н., с. Сербка Комінтернівського району Одеської області, помер 06. 07. 2010, м. Миколаїв) – доктора мистецтвознавства, професора, академіка Академії педагогіки і соціальних наук України, академіка Міжнародної Академії енергоінформаційних наук, члена Національної спілки композиторів України, фольклориста. Фрагментарно і досить лаконічно подаються біографічні дані про Т. Ганицького у підручнику “Нариси з історії української музики” [6], окремі згадки про музиканта-педагога знаходимо у періодичній пресі початку ХХ ст.

Для успішного вирішення фундаментального завдання реформування художньої освіти є вивчення історичного музично-педагогічного напрямку, як в державі загалом, так і в регіонах. Саме подібне завдання і виконано у монографії В. Іванова. Монографія привертає до себе увагу тим, що автор вперше у вітчизняній науці та освіті ґрунтовно і об’ємно аналізує музично-творче надбання одного з видатних українських педагогів і творців першого тридцятиріччя ХХ сторіччя Тадеуша Ганицького. Будучи високопрофесійним фахівцем своєї справи (професор музики), визнаним композитором-педагогом (засновник музичної освіти на Поділлі), скрипалем-виконавцем і диригентом (Німеччина, Італія, Польща, Росія, Україна), громадсько-музичним діячем (керівник музичного товариства імені М. Леонтовича в Кам’янець-Подільському), його творча постать досі в українській музичній культурі та освіті не була широко відомою і ця обставина обумовила актуальність обраної автором теми.

Народився Т. Ганицький поблизу старовинного міста-фортеці Бар у дрібномаєтковій сім’ї поміщиків, власників села Чемериси Волозькі (тепер село Журавлівка Барського району Вінницької області). Діоніс Ганицький та його дружина, музиканти-піаністи, виховали двох синів Тадеуша та Ігнаці, які присвятили своє життя музиці. Вчився Тадеуш Ганицький у Кам’янець-Подільській та Одеській гімназіях, мав бажання продовжувати навчання у вищій школі, але після польського повстання 1863 р. царський уряд вживав жорстких заходів щодо поляків, забороняючи їм навчатись у вищій школі. Тому поїхав у Відень (Австрія), там упродовж 1868-72 рр. навчався у найкращого скрипаля Якова Донта. Навчання музики продовжував у Берліні в Королівській Вищій музичній школі у відомого на той час музиканта Йоахіма, після закінчення школи став її професором. Згодом виступав у складі всесвітньовідомого оркестру “Берлінський симфонічний” та оркестру “Більзе”. Концертне турне, яке Т. Ганицький здійснив Німеччиною як скрипаль, принесло йому величезну славу. Потім – робота у Лодзі спільно з братом Ігнаці, де Тадеуш відкрив музичну школу. За кордоном він славився як виконавець і організатор, йому пророкували гарну кар’єру, але він мріяв про заснування шкіл на Батьківщині. І лише у 1901 р. брати Ганицькі повернулися на рідну землю, продали Чемериси і за виручені гроші відкрили 2 музичні школи: Ігнаці – в Барі, Тадеуш – у Кам’янці (1903 р.) з класами роялю, скрипки, співу, віолончелі і декламації.

З ім’ям Т. Ганицького автор монографії вперше познайомився в 1967 р., коли почав працювати у Кам’янець-Подільському державному педагогічному інституті ім. В. Затонського (тепер національний університет імені Івана Огієнка). Місцеві краєзнавці Т. Сис, С. Шкурко, В. Присяний та інші переповіли йому захоплюючі історії про легендарного, за їх словами, кам’янецького професора музики, що керував тут музичною школою у довоєнні часи. В. Іванов пише, що перед його науковими дверима з’явилася цікава і майже не розкрита дослідницька тема. Так зародилась ідея створення цієї книги, у якій вперше пропонується знайомство з Т. Ганицьким, кульмінація життєтворчості якого випала на складні часи початку ХХ ст., коли в країні почалася гостра класова боротьба [3, с. 4].

Монографія присвячена видатному вітчизняному музичному діячеві і педагогові професорові Тадеушу Ганицькому, засновникові ґрунтовної музично-професійної освіти на Поділлі у першій половині ХХ сторіччя, який зайняв почесне місце в розвитку національних культур

України та Польщі кінця XIX – першої третини XX сторіччя. Книга побудована на оригінальному документальному матеріалі державних архівосховищ України і Росії, на польській, німецькій, українській і російській періодиці.

Книга розрахована на педагогів, музикантів, культурологів, істориків і всіх, хто цікавиться теорією і практикою художньої української освіти та науки.

Рецензенти монографії доктор мистецтвознавства, професор, дійсний член Академії вищої школи, ректор Одеської державної музичної академії імені А. Нежданової О. Сокол; кандидат історичних наук, тоді доцент Кам'янець-Подільського державного університету, проректор з наукової роботи А. Філінюк. Книга складається з авторського вступу (“Від автора”), невеликого зачину до теми (“Прелюдія”) та чотирьох розділів, перші два з яких (“Шлях до музичних висот” та “Етапи нової школи”) присвячені творчості Т. Ганицького, а два останні (“Матеріали, документи, листи” та “Музичні твори”) репрезентативно доповнюють його творчий портрет. Післямова підсумовує виклад матеріалу лише першої половини роботи (I та II розділи), а загальний підсумок зроблено у самому кінці – у “Закінченні”.

У підрозділі монографії “Від автора” В. Іванов пише: “Схиляючись перед талантом видатних діячів культури і просвіти, ми інколи не помічаємо тих сподвижників, які оцінювали та узагальнювали їх досвід. Зазвичай, це були скромні й самовіддані люди. До таких належить відомий в Європі кінця XIX – початку XX сторіччя професор музики Тадеуш (Фаддей) Дионисович Ганицький, який своєю педагогічною, композиторською, концертною, публіцистичною та музично-громадською діяльністю зробив значний внесок не лише в німецьку та польську музичну культуру, а й значною мірою в українську” [3, с. 4].

Автор уперше визначив історичну і педагогічну роль Т. Ганицького у вітчизняній музичній культурі та педагогіці. У чотирьох розділах монографії логічно відтворено виклад творчого шляху митця. Перші два з них присвячені його творчому доробку, останні два – документальні, що подані у хронологічному порядку (публіцистична, педагогічна, композиторська творчість).

В. Іванов показує, що монографія має практичне застосування у музично-педагогічній діяльності закладів вищої освіти (культури і мистецтв, музичних-педагогічних факультетів) і може бути використана в курсах “Історія української музики”, “Художня культура”, “Музичний інструмент”.

Праця представляє собою результат 35-річних пошуків про життєві історії кам'янецького професора музики, засновника і фундатора музичної школи в місті Кам'янець-Подільський, про виховання ним цілої плеяди відомих музикантів, його концертні виступи тощо. Випускники школи вступали до Варшавської, Берлінської, Паризької, Празької, Київської, Санкт-Петербурзької та інших консерваторій [5, с. 14-15].

Так, у першому розділі “Шлях до музичних висот” відкривається сходження подолянина, родом із заможної польської поміщицької сім'ї Тадея Ганицького. Досліджено, що це була інтелігентна сім'я, в якій майже всі вміли грати на музичних інструментах, де звучали польські та українські пісні. Простежено здобуття Т. Ганицьким загальної (гімназійної) освіти, описано демократичну обстановку, в якій навчався та формувався майбутній музикант і педагог. Особлива увага зосереджена питанням здобуття ним музичної освіти у Відні та Берліні, його конкретним крокам у велику музику, концертно-виконавській діяльності в Берліні, Варшаві та Лодзі. Розкрито реалізацію Т. Ганицьким ідеї створення музичної школи та підготовку в ній багатьох музикантів. З'ясовано причини його повернення на Поділля.

Основним у праці є другий розділ, у якому розкрито більш як 30-річний період діяльності Т. Ганицького у Кам'янці-Подільському, зокрема про заснування та організацію діяльності музичної школи, концертну діяльність його і його учнів. Великий блок присвячений творчій діяльності в складних і суперечливих умовах революції та будівництва соціалізму.

Істотне місце в праці займають матеріали, листи та спогади Т. Ганицького, які проливають світло на невідомі аспекти публіцистичної, музичної, виконавської, педагогічної і методичної

діяльності митця упродовж майже 40 років. З них постає сотні імен учнів, композиторів, критиків, музикантів, тих хто працював із Т. Ганицьким.

Цінність роботи посилюють матеріали четвертого розділу, в якому висвітлена творча діяльність Т. Ганицького у літературі, відтворені його рецензії, критичні статті та музичні твори.

Книга має завершальний, цілісний характер і розкриває колоритну самовіддану постать митця-музиканта і педагога, засновника і фундатора музично-педагогічної школи в Кам'янці-Подільському, чия справа і талант знайшли продовження у послідовників не лише в Україні, а й країнах Європи і Америки.

Пошукова робота проводилася у Державному Хмельницькому обласному архіві (ДХОА – Кам'янець-Подільський), Державній науковій бібліотеці Росії (ДНБР – Санкт-Петербург), Центральному державному історичному архіві України (ЦДІА – Київ) [2].

Для успішного вирішення фундаментального завдання реформування художньої освіти є вивчення історичного музично-педагогічного напрямку, як в державі загалом, так і в регіонах. Саме подібне завдання і виконано у монографії В. Іванова. Дана праця привертає до себе увагу тим, що автор вперше у вітчизняній науці та освіті ґрунтовно і об'ємно аналізує музично-творче надбання одного з видатних українських педагогів і творців першого тридцятиріччя ХХ сторіччя Тадеуша Дионисовича Ганицького. Будучи високопрофесійним фахівцем своєї справи (професор музики), визнаним композитором-педагогом (засновник музичної освіти на Поділлі), скрипалем-виконавцем і диригентом (Німеччина, Італія, Польща, Росія, Україна), громадсько-музичним діячем (керівник музичного товариства ім. М. Леонтовича в Кам'янець-Подільському), його творча постать досі в українській музичній культурі та освіті не була широко відомою і ця обставина обумовила актуальність обраної автором теми. Наукова новизна праці науковця очевидна, тому що вона побудована на унікальному архівному матеріалі (ЦДІА України, ЦНБ Росії, Хмельницького обласного державного архіву) та рідкісних друкованих джерел кінця ХІХ-першої третини ХХ сторіччя. Автором вперше визначена історична і педагогічна роль Т. Ганицького у вітчизняній культурі та педагогіці. Культура України формувалася впродовж багатьох сторічч зусиллями, розумом і талантом не лише представників корінних мешканців, а й представників інших етносів, які з різних причин і обставин опинилися на теренах етнічних українських земель. Об'єктивно відтворюючи самобутні духовні й матеріальні надбання українського народу необхідно врахувати її багатонаціональний характер й ту обставину становлення та розвитку, що на різних етапах вносили і вносять конкретні особи, діячі. Тому актуальною і надзвичайно злободенною є проблема дослідження персоналій творців культури України. У цьому контексті важливе науково-теоретичне і практичне значення має монографія професора В. Іванова., присвячена вивченню багатолітньої та культурно-освітньої творчості Тадея Ганицького, пов'язаної з Поділлям і Кам'янцем-Подільським. Праця представляє собою результат 35-річного пошуку про життєві історії кам'янецького професора музики, засновника і фундатора музичної школи в місті над Смотричем, про виховання ним цілої плеяди відомих музикантів, його концертні виступи тощо.

Кам'янець-Подільська музична школа, заснована й очолювана Ганицьким, витримала війну та революційні бурі 1914-20 рр. Педагогічний склад колективу школи зазнавав змін, одні викладачі покидали школу, на їх місце приходили нові. Школа під керівництвом Ганицького переросла в музичну профшколу (1927), пізніше у музичний технікум імені М. Лисенка (1930). Відомо, що, працюючи в школі (профшколі, музичному технікумі), Т. Ганицький написав чимало творів для фортепіано, а також для скрипки з фортепіано, навчальні підручники для скрипалів. Дуже мало дійшло до нас творів Т. Ганицького, пошуком яких тепер займаються музикознавці.

У першому розділі “Шлях до музичних висот” відкривається сходження подолянина, родом із заможної польської поміщицької сім'ї Тадея Ганицького. Досліджено, що це була інтелігентна сім'я, в якій майже всі вміли грати на музичних інструментах, де звучали польські

та українські пісні. Простежено здобуття Т. Ганицьким загальної (гімназійної) освіти, описано демократичну обстановку, в якій навчався та формувався майбутній музикант і педагог. Особлива увага зосереджена питанням здобуття ним музичної освіти у Відні та Берліні, його конкретним крокам у велику музику, концертно-виконавській діяльності в Берліні, Варшаві та Лодзі. Розкрито реалізацію Ганицьким ідеї створення музичної школи та підготовку в ній багатьох музикантів. З'ясовано причини його повернення на Поділля.

Основним у праці є другий розділ, у якому розкрито більш як 30-річний період діяльності Т. Ганицького у Кам'янці-Подільському, зокрема про заснування та організацію діяльності музичної школи, концертну діяльність його і його учнів. Великий блок присвячений творчій діяльності в складних і суперечливих умовах революції та будівництва соціалізму.

Істотне місце в праці займають матеріали, листи та спогади Т. Ганицького, які проливають світло на невідомі аспекти публіцистичної, музичної, виконавської, педагогічної і методичної діяльності митця упродовж майже 40 років. З них постає сотні імен учнів, композиторів, критиків, музикантів, тих хто працював із Т. Ганицьким. Книга має завершальний, цілісний характер і розкриває колоритну самовіддану постать митця-музиканта і педагога, засновника і фундатора музично-педагогічної школи в Кам'янці-Подільському, чия справа і талант знайшли продовження у послідовників не лише в Україні, а й країнах Європи і Америки.

Список використаних джерел

1. Геринович В. Т. Ганицький (з нагоди 55-річчя музичної діяльності) // Червоний кордон. 1928. 3 березня.
2. Державний архів Хмельницької області. ФР 1515. Оп.1. Спр. 2, 4.
3. Іванов В.Ф. Тадеуш Ганицький. Монографія. Вінниця : ВМГО "Розвиток", 2007. 124 с.
4. Мистецтво України : Біографічний довідник / за ред. А.В. Кудрицького. Київ : Українська енциклопедія М.П. Бажана, 1997. С. 142.
5. Музыкальная школа О.Д. Ганицкаго (1903-1913) / составитель А. Гольдман : издание автора. Каменецъ-Подольскъ : Б. Байнбаума, 1913. С. 14-15.
6. Нариси з історії української музики / ред. Л.Д. Архімович. Київ : Мистецтво, 1964. у 2 ч. Ч.1. 308 с.

The article provides biography and analysis of educational and musical activity of professor of music T. Hanytskyi as well as describes his activity in literary sources. The 19th – beginning of the 20th century was the most fruitful and important period for development of musical and aesthetic growth in Ukraine. Kamianets-Podilsky town that has gained the fame to be known as a cultural capital of Podillia region during some centuries, was a place where the skills of many musicians have been developed. One of them was a prominent musician Hanytsky Tadeusz (Thaddeus) Dionisovych (07/22/1844 – 07/22/1937). In 1903 he founded a music school in the town of Kamianets-Podilsky, which was described by the Ukrainian, Polish, German, and French press media of those times. Being the head of the music school, T. Hanytskyi dreamt of founding more schools all over the province where children could learn music, and the Podillia Music Society would run the music education organization.

In different historic periods, local and foreign scholars have been studying pedagogical and educational processes of Ukrainian music history, and their results were published in scientific editions and textbooks. That is why the problem of making research about personalities of the creators of Ukrainian culture is extremely important. In this context, Professor V. Ivanov's monograph on the studies of Tadei Hanytskyi's long period cultural and educational work related to Podillia and Kamianets-Podilskyi is of great scientific theoretical and practical importance. The work is the result of 35 years of research work and studies of life stories of the music professor, the founder of music school in the Kamianets town above Smotrych river, as well as it goes about education of a huge group of his followers and famous musicians, as well as his concert performances.

Key words: *the creative heritage, music professor, monography, education of Podillia.*

Олена Прядко
Olena Priadko

ВИХОВАННЯ І РОЗВИТОК УВАГИ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ЇХ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

DEVELOPING ATTENTION OF STUDENTS OF MUSIC-PEDAGOGICAL SPECIALTIES OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE PROCESS OF THEIR PROFESSIONAL TRAINING

У статті розглядаються проблеми фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема питання розвитку уваги студентів, необхідності активізації різних її видів під час індивідуальних занять і колективного музикування, здійснюється характеристика специфіки їх застосування в ході формування музично-виконавських умінь і навичок.

Ключові слова: майбутній учитель музичного мистецтва, фахова підготовка, увага, інтелектуальна сфера студента.

Процеси розвитку та реформування шкільної освіти в Україні вимагають виховання вищою школою вискоєфективних педагогів-професіоналів, усебічно розвинених фахівців зі сформованим науковим світоглядом, здатних демонструвати необхідні фахові знання та вміння. В ході професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва сучасної української школи студент має оволодівати навчально-пізнавальними вміннями, які дозволять йому продовжувати удосконалювати власну педагогічну майстерність, розширювати кругозір, зростати духовно впродовж усього життя. Вдосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва вимагає активізації розвитку його інтелектуальних здібностей, серед яких увазі, врахуванню необхідності активізації різних її видів під час індивідуальних занять та колективного музикування, належить особливе значення.

Питання фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів розкривають у працях О. Дем'янчук, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Щолокова. Проблеми психологічної сфери особистості музиканта висвітлюють Б. Теплов, Є. Назайкінський, Р. Сулейманов, Н. Токіна. Вивченню уваги як психологічної категорії присвятили праці В. Джемс, Е. Тітченер, Т. Рібо, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе. В галузі музичної психології специфіку розвитку уваги музиканта досліджували Б. Теплов, А. Готсдинер, Ю. Цагареллі, Р. Сулейманов, К. Тарасова, Г. Овсянкіна. Актуальним залишається відшукання шляхів удосконалення процесу підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності у школі, зокрема підвищення ефективності процесу оволодіння вокальними та інструментальними виконавськими навичками внаслідок активізації уваги під час індивідуальних та групових занять.

Метою статті є висвітлення проблем розвитку та виховання уваги майбутніх педагогів-музикантів під час їх фахової підготовки.

Зосередженості свідомості на об'єктах навчання можна досягнути завдяки вихованню такої психологічної властивості психіки особистості, як увага. За визначенням М. Савчина, увага є формою організації психічної діяльності людини, яка полягає в спрямованості й зосередженості психіки, насамперед свідомості, на об'єктах і внутрішніх станах [6, с. 238]. Увага активізує роботу усіх елементів інтелектуальної сфери особистості, як то сприймання, мислення, увага, пам'ять, що робить процеси пізнання та аналізу суті об'єктів та явищ дійсності

найбільш успішними. Вчений зазначає, що увага – це психічний стан, який характеризує інтенсивність психічної активності (насамперед пізнавальної) і виражається в її зосередженості на дії, предметі, явищі, процесі, внутрішньому стані [6, с. 239]. Ю. Цагареллі стверджує, що увага – це направленість і зосередженість свідомості на будь-якому факторі – предметі, дії, думці, явищі [7, с. 165]. Усвідомленість діяльності визначається рівнем активного включення уваги у її процес.

Для того аби навчальне завдання виконувалося ефективно свідомість студента має бути зосередженою на декількох найбільш значущих об'єктах, оперування якими є першочерговим у конкретній ситуації. Кількість об'єктів, які людина може утримувати в полі уваги визначається рівнем зацікавленості, інтенсивністю зовнішніх подразників, внутрішніми психологічними станами. Обмежена здатність аналізаторів людського організму обробляти інформацію з декількох зовнішніх подразників призводить до вибіркової уваги, зосередженості на обраних об'єктах та гальмуванні сприймання менш важливих у певній ситуації. Виокремлення найбільш суттєвих елементів аналізу, поетапність їх вивчення, глибока зосередженість на кожному окремому об'єкті забезпечує ґрунтовність здійснення аналізу, ефективність та швидкість розв'язання проблемних ситуацій.

Виокремлюють три стадії уваги: стадію передувати, стадію сфокусованої уваги, стадію свідомої спрямованої уваги. На початковій стадії сприймання всі доступні для сприйняття елементи об'єкта опрацьовуються одночасно, що дає змогу скласти про нього загальне враження, сформоване досить швидко і без надмірних зусиль з боку пізнавальної сфери особистості. На стадії передувати аналізатори сприймають найбільш яскраво виражені, значні подразники. На наступній стадії сфокусованої уваги відбувається більш глибокий аналіз об'єкта. Для стадії свідомої спрямованої уваги характерно комбінування та систематизування базових елементів аналізу [6, с. 239]. Тривала цілеспрямована концентрація уваги на виконанні певного виду діяльності призводить до втоми, згасання інтересу, розсіювання уваги. Нерозвинена увага виявляється у невмінні її концентрувати, розподіляти і підтримувати. Низька здатність до концентрування уваги призводить до неможливості долати відволікання, нездатності до свідомого регулювання діяльності.

Існують різні види уваги. В загальній психології виділяють мимовільну, довільну та післядовільну увагу, залежно від активності людини. Мимовільна увага виникає без докладання вольових зусиль, у випадку зацікавленості особи об'єктом, що сприймається. Вона є першим рівнем виникнення уваги. Мимовільна увага виникає неусвідомлено, в результаті появи інтенсивного збудження, яке за своєю силою перевищує ті, які функціонували в момент його виникнення.

Виникнення довільної уваги пов'язане з задіянням вольової сфери особистості, необхідністю цілеспрямованого зосередження уваги на об'єкті сприймання. Такий вид уваги є більш характерним для дорослих людей. Довільна увага активізується у випадку свідомого вибору бути уважним, вимагає вміння боротися з відволіканням на сторонні подразники, долати внутрішні та зовнішні перешкоди, вольовим зусиллям збирати увагу та підтримувати її інтенсивність необхідний період часу. Розвиненість довільної уваги є необхідною умовою успішного навчання, спроможності особистості долати перешкоди на шляху досягнення мети. Довільна увага характеризується цілеспрямованістю, упорядкованістю послідовності зусиль, організованістю. Контролювання діяльності відбувається внаслідок формування внутрішніх інструкцій, розумових зусиль, спрямованих на свідоме покрокове координування дій. Мимовільна увага переходить у довільну в результаті активізування мотиваційної сфери особистості, необхідності інтенсифікувати сприйняття та пізнання об'єкта чи явища.

Післядовільна увага виникає як наслідок зацікавлення особистості об'єктом довільної уваги в результаті тривалої її концентрації, поглиблення знань про об'єкт пізнання, появи нових фактів, і як наслідок, змін у мотиваційній сфері. Мимовільною увагою називають інтенсивну та усвідомлену зосередженість на предметах діяльності, що не потребує вольових зусиль [6, с. 246]. У музичній психології такий вид уваги вважають найвищим проявом сценічної

уваги. Б. Захава стверджує, що проявом уваги найвищого ступеня є мимовільна активність свідомості відносно об'єкта, вибраного довільно [7, с. 171]. Такий вид уваги не вимагає мобілізування волі, стимулювання розумових зусиль. Зростання зацікавленості об'єктом діяльності підвищує її продуктивність, знижує рівень напруження та втомлюваності. Виникнення такого виду ваги, коли характеристики довільної уваги залишаються, а необхідність свідомої зосередженості на об'єкті пізнання зникає, є надзвичайно важливим у навчанні.

Залежно від спрямованості увагу поділяють на внутрішню та зовнішню. Зовнішня увага пов'язана зі сприйняттям інформації за допомогою органів чуття, сприяє повноті отримання знань про об'єкти перцептивної діяльності, наочно-дійового виду мислення. Такий вид уваги важливо розвивати в ході навчання студентів грі на музичних інструментах, опанування вокально-технічними навичками, оскільки він сприяє зосередженості на м'язових відчуттях виконавця, міміці.

Розвивати внутрішню увагу студента необхідно для формування вміння зосереджуватися на власних почуттях, емоціях, пізнавальних процесах (мисленні, пам'яті, уяві). Ю. Цагареллі в якості прикладу проявів внутрішньої уваги наводить процес сконцентрованості музиканта на створенні образу виконуваного ним твору [7, с. 168]. За умови активного функціонування внутрішньої уваги в особистості знижується здатність реагувати на зовнішні подразники.

У музичній психології виділяють увагу направлену на власне "Я", відчуття, емоції, які виникають у музиканта в ході виконання музичних творів. Іншим видом є увага спрямована на художній образ твору, намагання перевтілитися в героя, перейнятися його переживаннями. На початкових етапах навчання або в ході розбору музичного твору, відпрацювання технічно-виконавських моментів, є необхідне спрямування на внутрішні відчуття у співі, роботу власного виконавського апарату інструменталіста. Але увага музиканта на етапі концертного виконання має виходити за межі його "Я", спрямовуватися не на особистість музиканта, а на художній образ. Перенесення уваги з аналізу технічних труднощів на втілення художнього образу є також дієвим засобом зниження сценічного хвилювання, турботи про вдале виконання складних фрагментів тексту. Зниження необхідності концентрувати довільно увагу на виконанні технічних музичних елементів пов'язане з переведенням вокально-технічних навичок на рівень автоматизму, що характеризується зменшенням кількості помилок, зростанням швидкості виконання елементів дії. Це сприяє досягненню легкості і невимушеності виконавських рухів, дозволяє майбутньому педагогу повністю зануритися в художній образ. Водночас, студент не може під час концертного виконання втрачати контроль над точністю і якістю відтвореного музичного матеріалу, але повинен продовжувати координувати власну виконавську моторику, взаємодію з іншими виконавцями на сцені. Видатний оперний співак Ф. Шаляпін у своїй книзі "Маска і душа" писав про те, що коли він співає, втілюваний образ завжди залишається добре контрольованим: "Я співаю і слухаю, дію і спостерігаю. Я ніколи не буваю на сцені один... На сцені два Шаляпіна. Один грає, інший контролює" [8, с. 120]. Вирізняють також випереджувальний вид уваги, завданням якого є передбачення виконавських труднощів, планування шляхів їх подолання.

Специфіка фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва включає формування інструментально-виконавських, вокальних, вокально-хорових навичок, вміння виконувати музичні твори перед слухачами. У вихованні музиканта важливим є розвиток здатності розподілення уваги на зовнішні об'єкти та внутрішні стани, що викликане потребою поєднувати виконання складних моторних дій з втіленням художніх завдань музичних творів. Виконання музичних творів перед слухачською аудиторією вимагає сформованості у майбутніх педагогів-музикантів такого виду уваги, як сценічна увага. Сценічна увага – це зосередженість виконавця під час інтерпретування на тих або інших об'єктах, які пов'язані з процесом виконавства [7, с. 168]. Аналізуючи сценічну увагу К. Станіславський виділяв три кола сценічної уваги драматичного актора, які на думку сучасних вчених є спільними і для музикантів-виконавців. Поділ на сфери сценічної уваги виконаний автором з врахуванням таких її властивостей, як розподілення, вибірковість. Першим є мале коло сценічної уваги,

сконцентроване на внутрішніх відчуттях виконавця. Друга сфера сценічної уваги – це середнє коло, до якого входить виконавець та сцена. Наступнє, велике коло уваги охоплює виконавця, сцену та глядацький зал [7, с. 168]. Здатність до розподілення уваги є надзвичайно важливою для студента-музиканта, оскільки в ході публічного виконання музичних творів йому необхідно враховувати реакцію слухача та реагувати на неї, корегуючи виконавську техніку впливати на емоційно-чуттєву сферу того, хто слухає. Тому включення глядацького залу до кола своєї уваги є надзвичайно важливим.

Виконавство у різних музичних жанрах має свою специфіку розподілення уваги під час концертного виступу. Так, найбільш широким коло уваги є у вокалістів, яким необхідно координувати власний фонаційний процес, якість виконання технічних завдань, яскравість та виразність сценічного образу. Окрім цього, їм необхідно уважно контролювати злагодженість ансамблю з інструментальним акомпанементом, власний вигляд, міміку та жестикуляцію. В ході фахової вокальної підготовки студентів важливим є формування вміння зосереджувати увагу на внутрішніх відчуттях під час співу, які сконцентровані у зонах підвищеної чутливості вокально-тілесної схеми (піднебінно-зубної, задньоглоткової, кістково-лицьової, зони грудної клітки, нижньо-черевної, піднебінно-задньої, гортанної, внутрішньо-трахейної, черевно-діафрагматичною). Важливим моментом у координуванні співацького процесу є вироблення техніки резонансного співу, що також вимагає постійного концентрування уваги. Під час публічного виступу вокаліст безпосередньо спілкується з слухачською аудиторією, налаштовує візуальний контакт зі слухачами, домагається емоційного зараження, долучення їх до співпереживання сюжету виконуваного твору. В ході співацького розвитку студентів важливим є виховання вміння розподіляти увагу, контролюючи одночасно кілька елементів вокальної техніки. На етапі формування елементарних співацьких навичок педагог не дає одночасно кілька завдань, аби підвищити швидкість формування вокально-рухових стереотипів та їх закріплення. Адже важливою умовою утворення навички є сконцентрованість свідомості на конкретному елементі дії та відсутність інших подразників, які б перешкождали такій зосередженості. На етапі роботи над музичним твором зосередженість уваги є обов'язковою, оскільки, як стверджує В. Петрушин, “сторонні думки під час заняття призводять до появи зайвих і неточних рухів, які закріплюючись при повторенні, формують неохайне виконання, позбавлене художнього сенсу” [4, с. 120]. Вміння розподіляти увагу на кілька елементів вокально-виконавської техніки обов'язково має розвиватися у студента зі зростанням рівня виконавської майстерності.

Вужчим є коло уваги виконавців-інструменталістів, оскільки значну її частину вони мають приділяти контакту з музичним інструментом (фортепіано, духовим інструментом тощо). Відсутність візуального контакту з глядачем дозволяє студенту краще сконцентруватися на власній виконавській техніці, аналізувати внутрішні відчуття та емоційні стани, зануритися в музичний образ. Диригент змушений стояти спиною до залу і головним об'єктом його уваги є хоровий колектив, якість звучання хору, зовнішні вияви емоційності виконання хористів. Диригент оркестру має розподіляти увагу на всі групи інструментів, окремих виконавців. Сформованість великого об'єму уваги необхідна студентам під час колективного музикування: співу в хорі, гри у оркестрі, інструментальному ансамблі. У такій ситуації виникає потреба тримати в полі уваги декілька об'єктів, таких як якість власної гри чи співу, зауваження та вказівки керівника, звучання всього музичного колективу. Особливо уважного ставлення вимагає чистота інтонування, точність відтворення музичного матеріалу під час ансамблевої гри чи співу у вокальному ансамблі.

Уміння концентрування уваги необхідне і у роботі над вивченням музичного твору напам'ять. Зосередженість студента, здатність до тривалого утримування уваги на нотному матеріалі сприяє швидшому та ефективнішому запам'ятовуванню музичного тексту, переведенню інформації з зони короткотривалої пам'яті у довготривалу. Увага відіграє ключову роль у процесі сприймання музичних творів, оскільки слухання перетворюється в сприймання

лише за умови активного включення свідомості в процес сприйняття музичного матеріалу. Сприймання музики вимагає направленості уваги на неї, необхідної для активізації інтелектуальної сфери студента, свідомого осягнення сенсу музичного матеріалу. Чим складнішим є твір, тим більшої активності інтелектуальної сфери вимагає, що можливо лише в результаті тривалого концентрування уваги на об'єкті сприймання.

Отже, питання виховання уваги студентів музично-педагогічних спеціальностей у ході оволодіння вокальними, інструментальними, диригентськими вміннями та навичками є важливою проблемою процесу їх фахової підготовки. Як моторно-рухова, так і інтелектуальна діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва вимагає присутності уваги, уважне ставлення до фізичного чи інтелектуального об'єкта, яким оперує студент сприяє концентруванню фізичних та психічних можливостей особистості, свідомій регуляції і контролю кожного елемента навчальної діяльності. Результатом розвитку уваги майбутнього педагога-музиканта є виховання уважності, що сприяє зростанню ефективності внутрішньої організації навчальної діяльності, регуляції процесів засвоєння нової інформації та оволодіння фаховими вміннями та навичками.

Список використаних джерел

1. Готсдинер А.Л. Музична психологія. Москва : NB Магістр, 1993. 190 с.
2. Овсянкіна Г.П. Музична психологія. Санкт-Петербург : Видавництво "Союз художників", 2007. 240 с.
3. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) : монографія. Київ : Освіта України, 2008. 272 с.
4. Петрушин В.І. Музична психологія : навчальний посібник для вищих навчальних закладів. Москва : Академічний проект; Трикста, 2008. 400 с.
5. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна і мистецька : навч. посібник. Київ, 2002. 270 с.
6. Савчин М.В. Загальна психологія : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2011. 464 с.
7. Цагареллі Ю.А. Психологія музично-виконавської діяльності : навч. посібник. Санкт-Петербург : Композитор – Санкт-Петербург, 2008. 368 с.
8. Шаляпін Ф. Маска і душа: мої сорок років на театрах. Санкт-Петербург : Видавнича група "Азбука-класика", 2010. 352 с.

The issues of developing attention of students of music-pedagogical specialties and activation of its various types at individual classes and collective music-making in the process of professional training are of great importance. The focus of consciousness on the objects of learning can be achieved by developing such psychological properties of the personality's psyche as attention. Attention activates the work of all elements of personality's intellectual sphere, such as perception, thinking, imagination, memory, which makes the process of cognition and analysis of the essence of objects and phenomena of reality the most successful. Attention is a mental state characterising the intensity of mental activity (first of all, cognitive), and is expressed in its focus on the action, object, phenomenon, process, inner state.

Music psychology distinguishes attention focused on person's "I", feelings, emotions of the musician while performing pieces of music. Another type is the attention directed at the artistic image of the work, the attempt to transform into the hero and experience his feelings. At the primary stages of training or in the course of analyzing a piece of music, it is necessary to work out technical and performing moments, to focus on the inner sensations in singing, to work at the instrumentalist's own performing apparatus. But the musician's attention at the stage of concert performance should be beyond his/her "I", and be directed not at the musician's personality, but at the artistic image.

In the process of training it is important to develop future Music teacher's ability to distribute attention to external objects and inner states, which is caused by the need to combine complex motor actions with the reproduction of artistic part while performing a piece of music. Performing of different music genres has its own specificity of distributing attention during the concert performance. The ability to concentrate is necessary while learning a piece of music. Student's focusing helps to memorize music text quicker and transfer information from the short-term memory into the long-term one more efficiently.

Key words: future Music teacher, professional training, attention, student's intellectual sphere.

УДК 378.011.3-051:78]:7.071.2

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–27.241-247

Тарас Пухальський
Taras Pukhalskyi

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЗАСОБАМИ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН

MODEL OF THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE MUSIC TEACHER BY MEANS OF CONDUCTOR AND CHORAL DISCIPLINES

У статті висвітлено актуальну проблему вищої педагогічної освіти – професійну підготовку майбутнього учителя музики закладів загальної середньої освіти, розкрито логіку побудови моделі формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами диригентсько-хорових дисциплін, розглянуто її структурні блоки.

Ключові слова: професійна компетентність, майбутній учитель музики, педагогічні умови, модель формування професійної компетентності, диригентсько-хорові дисципліни.

Формування професійної компетентності фахівців в умовах модернізації національної освіти залишається провідним завданням закладів вищої педагогічної освіти. Пріоритетним напрямом розвитку системи професійно-педагогічної освіти є забезпечення відповідності сучасним стандартам якості підготовки високоосвічених компетентних вчителів, які досконало володіють своїм фахом, готові до постійного професійного зростання та конкуренції на ринку освітніх послуг. Організація педагогічного процесу в школі за технологіями компетентної освіти є безальтернативною умовою формування комплексу навчальних компетентностей учнів, визначеного у таких державних документах, як Концепція “Нової української школи”(2016); закон України “Про освіту” (2017), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013) та ін. Інноваційні підходи до організації системи шкільної освіти, своєю чергою, обумовлюють оновлені вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів музики, рівня їх професійної компетентності, необхідність пошуку ефективних моделей їх забезпечення в системі професійно-педагогічної освіти. Розробка моделі формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін зумовлена необхідністю дослідження цього процесу як системи, яка передає динаміку його розвитку, інтегруючи та структуруючи найбільш важливі складові та чинники, які визначають його результативність.

Вітчизняні науковці Д. Балдинюк, С. Горбенко, А. Козир, Л. Масол, Н. Мурована, Г. Падалка, Л. Пастушенко, Т. Пляченко, Є. Проворова, Н. Сегеда, О. Щолокова та ін. значну увагу приділяють питанням вдосконалення вищої музично-педагогічної освіти та вказують на те, що використання компетентного підходу є запорукою підготовки майбутніх учителів музики нової генерації, а високий рівень сформованості професійної компетентності дає змогу їм успішно конкурувати та бути затребуваним на ринку освітніх послуг.

Аналіз наукової літератури показав, що використання моделювання (зокрема педагогічного моделювання) набуло значної актуальності та популярності у педагогічних дослідженнях за останні роки розвитку науки нашої країни. Моделювання асоціюється з “дослідженням предметів, систем, явищ, процесів...” [2, с. 683]. У науковому сенсі моделювання розглядається як “науковий метод пізнання явищ та процесів за допомогою відтворення їх характеристик на інших об’єктах – спеціально створених з цією метою моделях” [7, с. 337]. Характерною ознакою

педагогічного моделювання є нерозривність у цьому процесі змісту освіти [3]. Детальний аналіз педагогічних досліджень Л. Бірюкової, В. Доронюка, О. Кузнецової, А. Растригіної, Т. Раструби, Я. Сверлюка, С. Світайло, З. Софроній, І. Цюряк та ін., а також практики професійної підготовки майбутніх учителів музики дозволили врахувати цей досвід у розробці моделі формування їх професійної компетентності засобами диригентсько-хорових дисциплін.

Мета статті – висвітлити логіку побудови моделі формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін.

У розробці моделі ми виходили з того, що формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін є процесом організації навчальної діяльності студентів музичних спеціальностей у закладах вищої педагогічної освіти, який передбачає вдосконалення набутих та оволодіння новими професійно важливими знаннями, вміннями, навичками, якостями та досвідом у процесі диригентсько-хорової підготовки, які визначають здатність до ефективної організації вокально-хорової діяльності школярів. Важливим для нас було створення цілісного уявлення про досліджуваний феномен з тим, щоб тримати орієнтир на складноструктуроване утворення, у якому позначені не лише головні його компоненти, а й субпідрядні у комплексі найбільш суттєвих зв'язків та взаємозалежностей. Тому ми переслідували такі головні функції моделі:

- цілеспрямувальну, яка орієнтує як дослідника, так і суб'єкта освітньої діяльності на професійну компетентність учителя музики як модель результату процесу з відповідним змістовим наповненням;
- формувальну, яка дає змогу забезпечити системність організації освітнього процесу, актуалізуючи усі його аспекти, орієнтуючись на головні механізми та показники якості.

На основі теоретичного обґрунтування сутності та структури професійної компетентності майбутнього учителя музики, вивчення змістових та організаційних засад процесу формування означеного феномену засобами диригентсько-хорових дисциплін розроблено модель, яка віддзеркалена на схемі (див. рис. 1)

У визначенні структурних блоків моделі ми орієнтувалися на системну, послідовну реалізацію педагогічних умов формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін, які є системотвірними та супроводжувальними засадами забезпечення якості функціонування структурних блоків моделі. Педагогічними умовами формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін визначено:

- інтенсифікацію освітнього процесу за рахунок інтеграції змісту підготовки майбутнього учителя музики у циклі диригентсько-хорових дисциплін та посилення їх міждисциплінарних зв'язків з іншими циклами професійної підготовки;
- створення освітнього середовища, оптимального для творчої самореалізації майбутнього учителя музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін;
- сприяння особистісній орієнтованості професійного розвитку майбутнього учителя музики через організацію ефективної самостійної роботи студента;
- збагачення професійного досвіду майбутнього учителя музики у роботі зі шкільними хоровими колективами.

Окреслені педагогічні умови розглядаємо в їх інтегральній єдності через взаємозалежність та взаємовплив кожної з них та їх об'єктивації у цілісному педагогічному процесі. В моделі вони виконують супроводжувальну функцію.

Модель розроблено за логікою організації діяльності, тобто від визначення мети до отримання результату, структурувавши його за блоками: орієнтувально-цільовим, теоретико-методологічним, змістовим, процесуально-технологічним та результативним (див. рис. 1).

Орієнтувально-цільовий блок складається з таких структурних одиниць, як мета і завдання. Метою моделі визначено “формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін”. Мета реалізує основну цілепокладальну

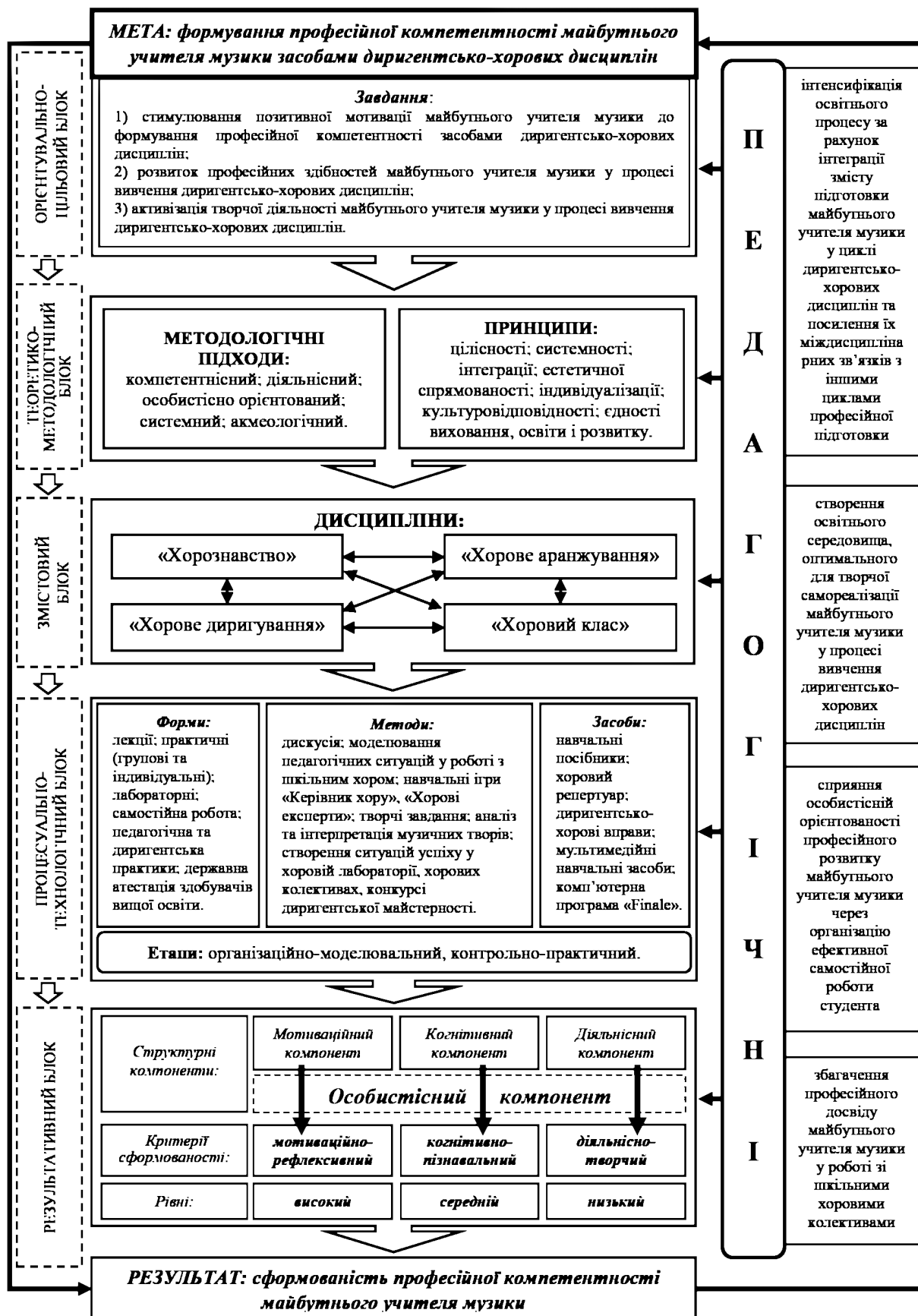


Рис. 1. Модель формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін

функцію моделі та задає вектор у реалізації всіх її структурних блоків, які визначені на концептуальних засадах формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін. Мета моделі конкретизується у завданнях:

- 1) стимулювання позитивної мотивації майбутнього учителя музики до формування професійної компетентності засобами диригентсько-хорових дисциплін;
- 2) розвиток професійних здібностей майбутнього учителя музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін;
- 3) активізація творчої діяльності майбутнього учителя музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Теоретико-методологічний блок моделі охоплює методологічні підходи та принципи. У формуванні професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін використано такі методологічні підходи: компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, системний та акмеологічний. Їх використання зумовлено комплексом чинників, з-поміж яких виділені провідні: компетентнісний – необхідністю формування в учителів музики професійних компетенцій, які відповідають сучасним вимогам до підготовки фахівців; діяльнісний – спрямованістю професійної підготовки вчителя музики на успішну практичну діяльність, а також самоосвіту та самореалізацію (на противагу інформаційно-репродуктивному навчанню); особистісно орієнтований – важливістю формування особистості майбутнього педагога-музиканта, його позиції як суб'єкта професійної підготовки, розвитку індивідуального стилю професійної діяльності з орієнтацією на саморозвиток; системний – у всебічному вивченні об'єктів, процесів і явищ як цілісної одиниці з врахуванням взаємозв'язку сукупності їх внутрішніх елементів; акмеологічний – вивчення механізмів професійного саморозвитку, спрямування на найвищі професійні досягнення. Інструментально-спрямовувальним елементом теоретико-методологічного блоку є також орієнтація на комплекс принципів: цілісності; системності; інтеграції; естетичної спрямованості; індивідуалізації; культуровідповідності; єдності виховання, освіти і розвитку.

Оскільки в структурі професійної компетентності майбутнього учителя музики ми показали не тільки статичний ракурс взаємодії компонентів, а й динамічний, то цілком логічним було використання цього підходу і в моделюванні динаміки розвитку процесу за головними структурно-функціональними параметрами, орієнтуючись на особливості диригентсько-хорових дисциплін. Отож, динамічна складова структури значною мірою асоціюється зі змістовим та процесуально-технологічним блоком моделі.

Змістовий блок у моделі віддзеркалює підходи до формування змістової основи професійної підготовки у циклі диригентсько-хорових дисциплін, що базуються на засадничих елементах орієнтувально-цільового та теоретико-методологічного блоків спрямованих на досягнення сформульованої у моделі мети. Диригентсько-хорові дисципліни “Хорознавство”, “Хорове диригування”, “Хоровий клас”, “Хорове аранжування” тісно взаємопов'язані. Їх вивчення характеризується природньою внутрішньою взаємоінтеграцією, взаємопроникненням навчального матеріалу, міжпредметними зв'язками з широким колом дисциплін професійно-педагогічної підготовки, що дає нам значні можливості у реалізації поставленої мети. Зміст навчання нерозривно поєднаний з процесуально-технологічним блоком та його структурними одиницями.

Процесуально-технологічний блок моделі охоплює форми, методи, засоби та етапи реалізації. Формами організації освітнього процесу обрано лекції, практичні (групові та індивідуальні), лабораторні, самостійна робота, педагогічна та диригентська практика, державна атестація здобувачів вищої освіти). Ці форми відповідають специфіці диригентсько-хорової підготовки та покликані реалізувати завдання у таких технологічних напрямках:

- забезпечення можливостей для інтеграції змісту загальноосвітніх, педагогічних, фахових дисциплін (фахових як системотвірної основи) в структурі професійного становлення вчителя музики;

- формування комплексу фахових диригентсько-хорових компетенцій на особистісно орієнтованій основі, спрямованих на збагачення досвіду диригентсько-хорової діяльності;
- актуалізація діяльнісної складової навчання, активізуючи професійну комунікацію студентів та викладачів, забезпечуючи можливості для творчої самореалізації, професійного саморозвитку.

У формуванні професійної компетентності майбутнього учителя музики, разом із зазначеними формами передбачається використання як традиційної системи методів навчання, так і адаптованих до диригентсько-хорової підготовки. У ході експериментальної роботи в циклі диригентсько-хорових дисциплін основний акцент зроблено на такі методи: дискусія, моделювання педагогічних ситуацій у роботі з шкільним хором, навчальні ігри “Керівник хору” та “Хорові експерти”, творчі завдання, аналіз та інтерпретація музичних творів, створення ситуацій успіху у хоровій лабораторії, хорових колективах, конкурсі диригентської майстерності. Для виконання поставлених завдань у формуванні професійної компетентності майбутнього учителя музики передбачено використання таких засобів: навчальних посібників, хорового репертуару, диригентсько-хорових вправ, мультимедійних навчальних засобів, комп'ютерної програми “Finale”.

Реалізація моделі формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін відбувається впродовж двох етапів: *організаційно-моделювального* (за інформаційно-методичним, мотиваційно-стимулювальним та організаційно-коригувальним напрямками) та *контрольно-практичного*. За кожним напрямком використано комплекс заходів для реалізації педагогічних умов: впровадження комплексної програми вивчення диригентсько-хорових дисциплін, організація роботи хорової лабораторії, організація участі студентів експериментальних груп у творчих хорових колективах, проведення конкурсу диригентської майстерності, організація диригентської практики студентів у рамках виробничої педагогічної практики в школі.

Результативний блок моделі представлений результатом («сформованість професійної компетентності майбутнього учителя музики») та діагностичним інструментарієм для його перевірки. Забезпечуючи цільову спрямованість процесу, на фінальному етапі визначено інструментарій для діагностики ефективності формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін, виходячи з розробленої структури у комплексі її компонентів: мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, особистісного. У такий спосіб отриманий результат організованого за моделлю процесу оцінюється за розробленими критеріями, які сукупно дають можливість комплексно за найбільш значущими характеристиками діагностувати рівень професійної компетентності студентів. Зважаючи на те, що рівень розвитку професійно важливих особистісних характеристик майбутнього учителя музики (особистісний компонент) можна діагностувати лише в активній формі, ми розробили критерії сформованості професійної компетентності на основі розробленої структури, кожен з яких відповідає основним компонентам (мотиваційному, когнітивному, діяльнісному) в поєднанні з особистісним:

- мотиваційно-рефлексивний (особистісний + мотиваційний) міра сформованості мотиваційної, рефлексивної та саморегулювальної складових професійної компетентності, а також супутніх їм особистісних характеристик. Показниками критерію визначено: мотивацію до розвитку професійної компетентності, здатність до рефлексії та об'єктивної самооцінки своєї професійної компетентності, здатність до професійного самовдосконалення;
- когнітивно-пізнавальний (особистісний + когнітивний) міра сформованості професійних знань та особистісних можливостей володіння ними. Показниками критерію визначено: обізнаність у диригентсько-хоровій галузі, здатність до музично-теоретичного та словесно-образного аналізу хорових творів, володіння педагогічними та методичними засадами роботи зі шкільним хоровим колективом);

- діяльнісно-творчий (особистісний + діяльнісний) міра сформованості професійних вмінь, навичок і досвіду, а також особистісних здібностей та якостей. Показниками критерію визначено: здатність до творчої навчальної діяльності і вміння адаптувати хоровий репертуар до можливостей шкільного хорового колективу, розвиненість виконавських та інтерпретаційних вмінь, розвиненість комунікативних вмінь та здатності до інтерактивної взаємодії зі школярами у процесі хорового навчання.

На основі критеріїв та їх показників були визначені рівні сформованості професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін: високий, середній та низький.

Отже, модель спрямовує процес професійної підготовки на досягнення мети – формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін (орієнтувально-цільовий блок), – яка, конкретизуючись у поставлених завданнях (стимулювання позитивної мотивації майбутнього учителя музики до формування професійної компетентності засобами диригентсько-хорових дисциплін, розвиток професійних здібностей майбутнього учителя музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, активізація творчої діяльності майбутнього учителя музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін), ґрунтуючись на методологічних підходах та принципах (теоретико-методологічний блок), через корекцію змісту підготовки у циклі диригентсько-хорових дисциплін (змістовий блок), системного використання форм, методів та засобів за визначеними етапами (процесуально-технологічний блок), прямує до результату – сформованості професійної компетентності майбутнього учителя музики (результативний блок), що перевіряється за допомогою діагностичного інструментарію. Модель додатково віддзеркалює реалізацію педагогічних умов формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін, що є системотвірними та супроводжувальними у реалізації її структурних блоків.

Перспективним напрямом подальших наукових розвідок стала експериментальна перевірка розробленої моделі формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін на формувальному етапі дослідження.

Список використаних джерел

1. Балдинюк Д.І. Проектування особистісно орієнтованих технологій навчання у мистецькій освіті // Підготовка майбутнього вчителя в умовах впровадження компетентнісного підходу : Всеукраїнський науково-методичний семінар (м. Умань, 27 березня 2015 р.). Умань : ПП Жовтий, 2015. С. 12–16.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2005. 1728 с.
3. Лодатко Є.О. Моделювання в педагогіці: точки відліку. Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. 2010. № 1. URL: Intellect-invest.org.ua/.
4. Пухальський Т.Д. Компонентна структура професійної компетентності учителя музики. Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць / [гол. ред. Лабунець В.М.]. Вип. 20 (1-2016). Ч. 2. Кам'янець-Подільський, 2016. С. 131–137.
5. Растригіна А.М. Формування фахових компетенцій у класі хорового диригування як основа професіоналізму майбутнього педагога-музиканта. Хорове мистецтво України та його подвижники : матеріали другої міжнародної науково-практичної конференції / ред.-упор. : П. Гушоватий, З. Гнатів. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2012. С. 3–8.
6. Сверлюк Я.В. Концептуалізація компетентнісного підходу в диригентсько-оркестровій освіті. Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки. 2013. № 1. С. 66–70.

7. Соціологія: короткий енциклопедичний словник / уклад.: В.І. Волович та ін.; зад заг. ред. В.І. Воловича. Київ : Укр. центр духовної культури, 1998. 736 с.

The article highlights current problem of the institutions of higher pedagogical education – professional training of secondary school music teachers. The theoretical basis of the research grounds on the present-day scientific works in the field of professional training of music teachers, including conducting and choir training. Having analyzed conceptual standpoints of competent education, innovative approaches to the educational process and updated requirements for the professional activity of a music teacher, we tried to define a structural and functional model of formation of the professional competence of the future music teachers by means of conductor-choral disciplines, which is implemented through orientational-target, theoretical-methodological, content, process-technological and productive units. The orientational-target unit includes the goal (the formation of the professional competence of the future music teacher by means of choral conducting disciplines) and the task (stimulation of the positive motivation of the future music teacher to the formation of professional competence by means of choral conducting disciplines; development of the professional abilities and activating the creativity of the future music teacher in the process of studying). The theoretical-methodological unit reveals the methodological approaches, i.e. competence, activity, personality-oriented, systemic, acmeological and principles of formation of the professional competence of a music teacher (integrity, systematic, integration, aesthetically oriented, individualization, culture conformity, unity of education and development). The content unit represents the following disciplines: "Choir studies", "Choral conducting", "Choral class", "Choral arrangement". The process-technological unit covers forms, methods, means, stages. The productive unit includes structural components (personal, motivational, cognitive, activity), criteria (motivational-reflexive, cognitive-perceptual, activity-creative) and levels (high, medium, low) of formation of a music teacher's professional competence. The overall result is the formation of the professional competence of the future music teacher.

Key words: professional competence, future music teacher, pedagogical conditions, model of the formation of the professional competence, conductor-choral discipline.

УДК 78.071.1:780.651.2(477) "19"

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–27.247-252

Ірина Савлук
Iryna Savluk

КОМПЛЕМЕНТАЦІЯ СТИЛІСТИЧНИХ МИСТЕЦЬКИХ НАПРЯМІВ ЯК ОСНОВА ФОРТЕПІАННОГО СТИЛЮ ВАСИЛЯ БАРВІНСЬКОГО

COMPLEMENTATION OF STYLISTIC ART DIRECTIONS AS THE BASIS OF VASYL BARVINSKYI'S PIANO STYLE

У статті висвітлюється значення фортепіанної музики в творчості Василя Олександровича Барвінського (фундатора професійної фортепіанної школи на Західній Україні). Виокремлюють найбільш важливі періоди в питанні становлення фортепіанного стилю композитора. З'ясовані основні стильові та мовленеві особливості його творчого доробку для фортепіано.

Ключові слова: комплементарність, мистецькі напрями, фортепіанний стиль, Василь Барвінський.

Видатний український композитор, педагог і музикознавець, талановитий піаніст, критик та культурно-громадський діяч Василь Олександрович Барвінський став фундатором професійної фортепіанної школи на Західній Україні. Багато років він очолював Вищий музичний інститут імені М. Лисенка, спираючись на велику історію та багатий досвід багатьох європейських і світових педагогів. Скерований на музичну дорогу талановитим композитором

М. Лисенком, він мав тісні творчі зв'язки з видатними особистостями свого часу: В. Новаком, Й. Суком, А. Мікешем, Е. Далькрозом, Б. Бартоком, К. Шимановським, А. Шептицьким, О. Кошицем, В. Косенком, Л. Ревуцьким.

У своїй різнобічній діяльності В. Барвінський став першовідкривачем не лише в національній, а й у світовій культурі. Він є чи не найяскравішою постаттю першої половини ХХ століття та вихователем цілої плеяди відомих талановитих музикантів-виконавців та педагогів: Р. Савицького, Д. Гординської-Каранович, О. Криштальського та інших.

Органічно синтезувавши в своїй творчості багатство та розмаїття стилістично-мистецьких напрямів – імпресіонізм, символізм та експресіонізм, неофольклоризм та неокласицизм, він прокладає шлях від неоромантизму до тенденцій українського модерну, передбачаючи явища майбутнього.

У національній музичній літературі й досі не осмислена багатогранність та значимість його творчості. Замовчування, заборони, спроба викреслити В. Барвінського з історії української музики, трагічна доля творчої спадщини – все це відіграло велику роль у тому, що про великого композитора мало знають, а деякі твори багато років не виконувалися.

Проблемою популяризації творчості композитора займалися музиканти В. Грабовський, О. Німилович, Л. Кияновська, Б. Тихонюк, педагоги О. Максимов, Л. Назар, Н. Мовчан.

Мета статті полягає у відродженні інтересу до творчості В. Барвінського, доробок якого став у певному сенсі для української національної школи (не тільки фортепіанної) епохальним, а його твори – цінним здобутком виконавського та педагогічного репертуару ХХ століття. Завдання – в виявленні основних стильових та мовленевих особливостей творів для фортепіано.

Василь Олександрович Барвінський як композитор працював майже в усіх жанрах музичного мистецтва, його творча спадщина налічує близько тридцяти опусів.

Найбільша і найбагатша ділянка творчості композитора – це його фортепіанні твори, завдяки яким він здобув популярність у світі. Вони являють собою вагому сторінку у всесвітній скарбниці музичного мистецтва. Впродовж тридцяти років (1908-1938) Барвінський написав 17 фортепіанних творів, з яких 12 являють собою цикли, і складаються з декількох п'єс. Це: 8 прелюдій (1908), прелюдія методом Ж. Далькроза (втрачено, 1913), Соната *Cis-dur* (1910), Українська сюїта (1915), Варіації на власну тему *c-moll* (втрачено, 1909), Варіації на тему української народної колядки *B-dur* (втрачено, 1917), Варіації і фугета *G-dur* на українську народну тему (1920), “Жаб'ячий вальс” (бл.1900-1910), “Пісня. Серенада. Імпровізація” (1911), “Біль – бій, перемога любові” (1915), 6 мініатюр на українські народні теми: “Заколисана пісня”, “Український танок”, “Гумореска”, “Лірницька пісня”, “Думка”, “Марш” (1920), “Листок до альбому” (1929), твори на теми лемківських народних пісень: “Заколисана пісня”, “Пісня без слів”, “Марш” (1932), цикл “Наше сонечко грає на фортепіанні”: 20 дитячих п'єс на теми українських народних пісень (1935), збірка українських народних пісень (1935), збірка українських колядок і щедрівок (1935), Концерт для фортепіано з оркестром *f-moll* (1917–1937). На жаль, загубленими залишилися майже всі неопубліковані.

Композитор одним із перших у Галичині звернувся до інструментальної музики, і був найбільш діяльним у цій сфері. Його композиції наповнені щирим, свіжим переживанням, забарвлені неповторним, особистим змістом. За своєю натурою композитор був мрійником, ліриком, людиною делікатною і чутливою, і ці риси знайшли відображення в його творчості [3, с. 201].

Оскільки В. Барвінський був практикуючим педагогом, він гостро відчував брак педагогічного репертуару. Тому частина його творів має не лише суто художнє значення, а й дидактичне. У його музиці тонко враховуються як загальні вимоги і закономірності сприйняття, а саме: яскравість образних асоціацій, відтворення певного динамічного стереотипу, поступовий перехід від простішого до складнішого, так і традиції національної фортепіанної школи: наспівність мелодичної фрази, опора на народні пісні різних жанрів.

Твором, який приніс йому популярність став фортепіанний цикл “Мініатюри на українські теми”, опублікований у багатьох виданнях Європи. Саме фортепіанні опуси принесли композиторові світове визнання: у видавництві Київ-Лейпциг-Нью-Йорк був опублікований цикл “Пісня-Серенада-Імпровізація”, цикл “Любов”, в Токіо видавалися його п'єси зі збірки “Шість мініатюр на українські народні теми” та інші.

Особливо цінним і найпоширенішим є дитячий фортепіанний цикл “Наше сонечко грає на фортеп'яні” (1930 р.), у якому репрезентовано 20 дитячих п'єс-мініатюр. Метою збірки було ознайомити учня з українською мелодикою і піснею, а також виховання музичного смаку. В них композитор використав найпоширеніші і цікаві для дітей народні пісні, марші, колискові, щедрівки, тощо. Кожна п'єса має назву, щоб допомогти учням у конкретному розкритті музичного образу, визначаючи характер мелодії.

Взагалі фортепіанна творчість В. Барвінського відображає весь процес поступеневого навчання, починаючи з найпростіших завдань звуковидобування, артикуляції, засвоєння різних видів викладу, прийомів розвитку, до вирішення найскладніших виконавських завдань, подолання віртуозних труднощів. Композитор зумів досягти органічного поєднання фольклорних ритмоінтонацій зі здобутками сучасного йому західноєвропейського стилю модерна.

У його творчому здобутку в галузі фортепіанної музики унікальним до сьогодні залишається фортепіанний цикл “Колядки і щедрівки”. Та вершинним творінням композитора у цій галузі можна вважати його Фортепіанний концерт, який із величезним успіхом звучав по всій Україні у виконанні учнів композитора.

У становленні власного фортепіанного стилю композитора величезна роль відводиться двом естетичним джерелам: західноєвропейським композиторським школам і естетичним тенденціям тогочасної галицької художньої культури. Водночас він може вважатись одним із найбільш романтичних за духом митців. Проте романтичні традиції трактуються Барвінським індивідуально, його почування більше медитативні, імпресіоністично забарвлені, що робить їх сучасними.

Натомість, у руслі іншої естетичної тенденції свого часу, неофольклоризму, він шукає нових способів інтерпретації народнопісенних тем, їх осмислення в модерному стильовому контексті.

Композиції В. Барвінського приваблюють ліризмом, замріяністю, поетичною дрімливістю. Основою цього стилю є художнє відображення душі українського народу, якій притаманна мовчазна відданість долі, інтимне єднання з красою природи, почуття легкості після життєвої напруги. Тут змальована звуками пасторальність української психіки, далекої від урбанізму і механічного світовідчуття. В такому розумінні використовує автор тематику народних пісень, і це використання може бути двояким: дослівне або стилізоване. І хоча композитор вважається одним з перших інструменталістів на Галичині, дуже вагомим є вплив української вокальної традиції на його творчість. Часто він працює не фрагментами мотивів, а цілими мелодійними площинами, основа яких лежить в українській пісенній формі. Народна пісенність пронизує майже всі твори композитора, впливаючи на всі елементи музичної мови та засоби музичної виразності. Проте у фортепіанній музиці Барвінського народнопісенна творчість використана найбільш яскраво і різноманітно (наприклад, цикл “Шість мініатюр на українські народні теми”, цикл “Колядки і Щедрівки” та багато інших) [6, с. 152].

Сприйняття західних духовних орієнтирів залежало, значною мірою, від уподобань композитора та практики піаніста і педагога, з тим пов'язана роль романтичної стилістики, модифікація творчих прийомів Шумана, Шопена, Ліста у його власній композиторській манері. Якщо згадати, що постромантизм як переосмислення певних романтичних символів і понять взагалі лежить у руслі художніх пошуків того часу, то позиція Барвінського сприймається зовсім природно. З іншого боку, він серйозно захоплюється імпресіонізмом та символізмом, зокрема відкритими цим напрямом багатими можливостями гармонічної колористики та зображально-просторової фактури, що залишило помітний слід у його власній композиторській техніці.

На формування творчого стилю композитора, зокрема, у фортепіанному жанрі, вплинула також творчість близьких йому українських та російських композиторів: видатного наставника М. Лисенка, а в ранні роки творчість геніального П. Чайковського. Але особливо важливим став для В. Барвінського зв'язок з чеською школою. Композиторові була близькою слов'янська основа музики чехів і м'який ліризм, що споріднював її з українською музикою.

В. Барвінський за своїм обдаруванням був типовим композитором-мелодистом, що об'єднує його з такими митцями романтичної традиції, як Ф. Шопен, П. Чайковський, А. Дворжак. Характерними ознаками його мелодики є: "обірване" фразування, перевага мелодичних фраз, що починаються з "вершини-джерела", спадаючих хвилями, численні "вимовні" паузи, що дозволяють слухачеві домислити закінчення побудови, зміна ладотональних опор, часом доволі інтенсивна, що припускає різноманітне гармонічне тлумачення.

Гармонії В. Барвінського, як і мелодика, цілком тональні, мають романтичний характер із певним імпресіоністичним забарвленням. На відміну від сучасних йому "модерністів" композитор не допускає ніяких екстравагантностей і несподіванок.

Також творчість В. Барвінського відображає і впливи неокласицизму. Це особливо стосується підходу до структури і форми твору: часто використовує форму фуги або фугети (наприклад, в "Українській сюїті", "Варіаціях і фугеті", Сонаті *Cis-dur*). На думку музикознавців, творчість композитора пов'язана з традиціями української класичної музики. Романтизм у поєднанні з фольклором становив у ній фундаментальну основу.

У питанні становлення стилю композитора, зокрема фортепіанного, варто було б зупинитись на його еволюції.

Новаторським і плідним за стильовими ознаками був учнівський, празький період (1906-1914рр.) творчості В. Барвінського, впродовж якого створені були зрілі і оригінальні фортепіанні опуси, що принесли йому згодом найбільшу популярність: вісім прелюдій, цикл "Любов", "Пісня. Серенада. Імпровізація", Соната *Cis-dur*, "Українська сюїта", а також солоспіви на вірші Б. Лепкого "Вечером в хаті" та "В лісі", камерні ансамблі: Секстет, два фортепіанні тріо та струнний квартет, для оркестру "Українська рапсодія" та вокально-симфонічна сюїта "Українське весілля". Власне, ця частина його спадщини може оцінюватись як "експериментальна" в пошуках нових засобів художньої виразності.

Другий період тісно пов'язаний з його практичною діяльністю на посаді директора Вищого музичного інституту ім. М. Лисенка у Львові (1915-1948рр.). У цей час композитор багато уваги приділяє проблемі створення дидактичної фортепіанної (й іншої інструментальної та ансамблевої) літератури, якої в Україні, а тим більше в Галичині, було обмаль. Такі фортепіанні цикли та збірки, як "Шість мініатюр на українські народні теми", Варіації і фугетта *G-dur*, твори на теми лемківських народних пісень, "Наше сонечко грає на фортепіані", "Двадцять дитячих п'єс на теми українських народних пісень", збірка транскрипцій українських колядок і щедрівок, збірка українських народних пісень та деякі інші, стали основою національного педагогічного фортепіанного репертуару в Західній Україні. Так само дидактичну мету мають і твори для скрипки та фортепіано на українські теми, "Сюїта на українські народні теми" для віолончелі та фортепіано, Струнний квартет для молоді на українські народні теми – вони показують прагнення автора поповнити коло уявлень молодих музикантів про власні культурні надбання та мистецькі традиції.

Останній період життя був особливо трагічним для митця. Частина його творів було вилучено з фондів і спалено на подвір'ї консерваторії за наказом партійного керівництва. Він сам у мордовських таборих не мав можливості продовжувати свою професійну діяльність. Проте навіть там виник задум декількох творів, які, після повернення із заслання у 1958 р., були реалізовані. Так виникла його "лебедина пісня" – Фортепіанний квінтет *g-moll*. Важко назвати ці декілька останніх творів (окрім згаданого Квінтету виникає ще Віолончельний концерт) самостійним періодом творчості, це більше своєрідна "кода", яка підсумовує здобутки зрілого періоду.

Треба зазначити, що на формування творчого стилю композитора в різні роки мали вплив різноманітні традиції: романтизм, імпресіонізм, неофольклоризм, неокласицизм, але В. Барвінський, поєднуючи різні стильові течії, гідно формував свій яскравий неповторний індивідуальний стиль.

За життя композитором написано лише декілька творів великої форми для фортепіано. Його стильова орієнтація дає змогу провести деяку паралель з творчістю таких європейських романтиків, як Ф. Шуберт, Ф. Шопен, Й. Брамс, Ф. Ліст. У їх творчій спадщині даний жанр, зокрема сонатна форма, не є чисельним, Ф. Шопен – 3, Р. Шуман – 3, Й. Брамс – 3, Ф. Ліст – 1. Серед циклічних форм неабияку цінність представляє соната *Cis-dur* Барвінського, створена у 1910 році. Твір тричастинний, і завершується фугою, про яку В. Новак сказав, що це вдалий зразок сучасної фортепіанної фуги.

Основний музичний образ Сонати *Cis-dur* є завершеним, стійким, бо не має внутрішнього конфлікту у тематизмі головного інтонаційного ядра. Одним із важливих засобів розробки цього образу є прийом варіювання. Автор використовує такі його види: тональне, звуковисотне, темпове, метричне, ритмічне, фактурне, фігураційне, гармонічне; і як висновок – структурне. Цікаво, що всі частини сонати мають репризні тричастинні форми, стійкі у викладенні своїх тем. Цикл завершує fuga, яка має теж яскраву динамічну репризу. Основою драматургічного розвитку в циклі є також контрастне співставлення: тематичне, структурне, формотворче, жанрове. Основна звукова ідея проводиться в різній композиційній послідовності: сонатна форма (I ч.), контрастно-складова форма (II ч.), варіаційна форма з фугою (III ч.)

Таке різне експонування образності характерно для творів романтичного стилю. І, як справедливо помічає музикознавець Н. Горюхіна, у творчості В. Барвінського – це неоромантична риса, зважаючи на роки створення його творів. А також треба зазначити, що барвистість ладо-тонального розвитку сонати, колористично-розвиткова роль гармонії, фонічне та темброве звучання повнозвучних акордових комплексів, різноплановість фактури – вказують на характерні риси імпресіоністичного стилю.

Соната В. Барвінського з позиції її педагогічної та навчально-виховної цінності представляє собою значний внесок у педагогічний репертуар піаністів, допомагає учневі подолати складності, які стосуються фразування, динаміки (коливання як від *pp* до *fff*), поліфонічного розвитку фактури, педалізації, а також питань, які стосуються технічної майстерності учня.

Музика В. Барвінського відзначається чіткістю форми та завершеністю думки. Важливою особливістю музичної мови композитора є колористичність, звукова барвистість, що досягається завдяки вмінню композитора найбільш повно використати діапазон інструмента, а не тільки барви гармонії. В свою чергу, ця барвистість стилю посилюється різноплановістю фактури, поєднанням гармонічного елемента з поліфонічним.

Як видатний композитор, піаніст, музичний і громадський діяч, талановитий педагог – Василь Олександрович Барвінський залишив велику педагогічну спадщину, збудував міцний фундамент фортепіанного виконавства та професійної фортепіанної школи в Україні.

Траєкторію подальших досліджень у руслі даної проблематики вбачаємо в розгляді фортепіанних творів композитора, побудові теоретичного та виконавського аналізу композицій, розробці методичних рекомендацій до їх виконання.

Список використаних джерел

1. Барвінський В. Коментований список творів: замітки композитора. Дрогобич : Коло, 2004. С. 51-52.
2. Грабовський В. Барвінський Василь Олександрович (1888-1963). URL: <http://composersukraine.org/index.php> (дата звернення 05.10.2019).
3. Кияновська Л. Василь Барвінський. Стильова еволюція Галицької музичної культури XIX–XX століття. Тернопіль, 2000. 305 с.

4. Максимов О. Шопенівська традиція в методиці викладання фортепіанної гри В. Барвінського // Музичне мистецтво: Збірка статей ДДМА ім. С.С. Прокоф'єва. 2005. № 5. С. 138-147.
5. Мовчан Н. Вплив виконавської діяльності В. Барвінського на його педагогічні принципи // Київський ІПСМ АМУ “Сучасні проблеми художньої освіти в Україні”. 2006. № 1. С. 214-223.
6. Назар Л. Спостереження над стилем В. Барвінського. Первні творчої особистості як культурологічного феномену: аутентичний первень // Науковий журнал “Мистецтвознавство України”. 2006. Вип. 6-7. С. 141-160.

The article highlights the importance of piano music in the works of Vasyl Aleksandrovych Barvinskyi (the founder of a professional piano school in Western Ukraine), which reflects the whole process of gradual learning, from the simplest exercises – to solving the most difficult performing tasks and overcoming difficulties. There are the most important periods in the formation of the piano style of the composer: student (Prague, 1906-1914), mature (Lviv, 1915-1948) and the last (1949-1963). The main styles and varieties of creativity for the piano are revealed, reflecting the influence of impressionism, neo-folklorism, romanticism, symbolism, neoclassicism, and speech features: color, sonic color, which is achieved by the composer's ability to make full use of the instrument range, diversity of texture, combination of a harmonious element with a polyphonic.

The purpose of the article is to revive interest in the work of V. Barvinskyi, whose achievements in a certain sense became epoch-making for the Ukrainian national school (not only piano), and his work is a valuable achievement of the performing and pedagogical repertoire of the twentieth century. The task is to identify the main style and speech features of works for the piano.

Attention is drawn to the meaning of folk themes in the composer's works, looking for new ways of interpretation and understanding in a modern style context, and using them in two ways: literal or stylized.

The author notes the strong connection of V. Barvinsky's work with the traditions of classical music and at the same time features of modernity, which are combined with a national element. Reliance on musical folklore is a characteristic feature of the composer's creative method, that is why most works of the artist have a bright national color.

The trajectory of further research of this issue is seen in the consideration of the piano works of the composer, the construction of theoretical and performance analysis of the compositions, the development of methodological recommendations for their implementation.

Key words: *complementation, art directions, piano style, Vasyl Barvinskyi.*

УДК 371.036:792.01

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–27.252-257

Тамара Ситник
Tamara Sytnyk

ЗНАЧЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ТЕАТРАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ФОРМУВАННІ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧИТЕЛЯ

THE IMPORTANCE OF ELEMENTS OF THEATER PEDAGOGY IN THE FORMATION OF TEACHER'S CREATIVE PERSONALITY

У статті визначається багатогранна структура професійної майстерності учителя, розкриваються шляхи формування його творчої індивідуальності та обґрунтовується важливість застосування елементів театральної педагогіки у забезпеченні техніки та технології педагогічного процесу.

Ключові слова: *увага, психофізична свобода, уява і фантазія, спілкування, дія, креативність.*

Процеси демократизації і гуманізації суспільства створюють можливість вибору шляхів життєдіяльності його членів, сприятливі умови для творчості кожного. Оновлення суспільства – суперечливий, складний і тривалий процес, пов'язаний із пошуком нових шляхів, засобів здійснення перетворень в усіх сферах життєдіяльності людей. Усе це зумовлює необхідність творчої участі в цьому процесі всіх членів суспільства, тому що недостатня творча активність, відсутність ефективних стимулів її розвитку та реалізації – основні чинники, які заважають втіленню нових ідей, задумів, нових цільових настанов та орієнтацій. Саме тому заклади освіти потребують конкретних змін, які викликані необхідністю формування суспільно-активної, творчої особистості, що можливо лише під час створення сприятливих умов для всебічного розвитку потенційних можливостей майбутніх учителів.

Сучасне соціальне замовлення висуває принципово нові вимоги до педагогічних кадрів, адже сприяти формуванню креативної особистості може тільки той учитель, який сам є особистістю, який відповідає цілям, змісту, методам і засобам навчання й виховання підростаючого покоління. Отже, підвищення якості підготовки майбутнього педагога, зокрема його творчих здібностей, має бути пріоритетною проблемою вузівської освіти.

Проблема полягає не тільки в підготовці розуму людини, але й у незмірно більшому – формуванні психофізичного складу майбутнього педагога, його творчої індивідуальності.

Відомо, що професійна майстерність учителя за своєю структурою є багатогранною, де головною і визначальною є особистість педагога, але як один з найважливіших компонентів майстерності розглядається й техніка, репрезентована системою емоційно-виразних засобів (голосових, мімічних, пластичних тощо), які забезпечують технологію педагогічної діяльності й найповніший прояв потенціалу вчителя.

У своїх дослідженнях Г. Баланюк, В. Безпалько, Я. Бурлака, І. Зязюн, В. Кан-Калік, В. Загвязинський та інші доводять, що відсутність творчого стану не може бути компенсована ніякими вольовими зусиллями. Жоден учитель, який не має внутрішньої і зовнішньої психотехніки, ніколи не зможе володіти розумом і серцями дітей, він ніколи не зможе розвинути сприйнятливості учнів, їх здатність “спалахувати” від його завдань. Педагог зобов'язаний бути прекрасним артистом. Не випадково професію учителя порівнюють із “театром одного актора”.

Метою статті є окреслення шляхів формування основних елементів театральної педагогіки у становленні і розвитку педагогічної майстерності майбутніх учителів.

Методологічним підґрунтям акторської майстерності у професійній діяльності педагога є системи К. Станіславського та М. Чехова, що розвивались у працях О. Кнебель, П. Єршова, С. Гіппіус, Л. Новицької та інших. Універсальність підходу К. Станіславського, який спирається у своїх дослідженнях на природні, психологічні закономірності взаємодії людини з оточуючим світом, дозволяє говорити про те, що елементи акторської майстерності повинні бути присутні й у процесі педагогічної дії в обставинах навчання. Вдосконалення професійної підготовки майбутніх спеціалістів у системі вищої освіти є актуальною проблемою педагогічної теорії та практики. Актуальність її визначається необхідністю підготовки студентів до самостійної роботи, до формування у них професійної компетентності. Під професійною компетентністю учителя розуміємо сукупність професійних та особистісних якостей, які необхідні для успішної педагогічної діяльності.

Успішній педагогічній роботі часто заважає те, що саме у практичній діяльності низка вчителів, які добре володіють теоретичним матеріалом з фаху, відчувають безпорадність у формі й техніці викладу навчального матеріалу, їм не вистачає зовнішньої та внутрішньої психотехніки, не вистачає педагогічного артистизму – мистецтва душевного контакту, якому неможливо навчитись з підручників. Педагогічний артистизм – це феномен, функціонувальний у тій або іншій мірі активності на всіх стадіях педагогічного процесу, це сплав духовних і фізичних якостей, які сприяють встановленню контакту з учнями, сприяють отриманню довіри від них і здійснення на цій основі педагогічної діяльності.

В одній з найвідоміших праць К. Ушинського, яка має назву “Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології”, вчений пише: “Педагогіка – не наука, а мистецтво, – найбільше, найскладніше, найвище й найнеобхідніше з усіх мистецтв. Як мистецтво складне й обсягове, воно спирається на безліч обсягових і складних наук, як мистецтво, воно, окрім знань, вимагає здібності й нахилу, і як мистецтво воно прагне до ідеалу, якого вічно домагається досягти і який цілком ніколи не досяжний: до ідеалу досконалої людини” [5, с. 127].

У сучасній педагогічній науці є закон який визначає якість педагогічної роботи: формування людського досвіду у будь-якій діяльності безпосередньо залежить від чуттєвої сфери особистості щодо ситуацій його трансляції й засвоєння. Одним із найважливіших компонентів, які обумовлюють розвинений педагогічний артистизм і педагогічну творчість, є сила переживань педагога, розвиненість його чуттєво-емоційної царини й усього психофізичного апарату загалом.

Навчальний курс “Основи акторської майстерності учителя” має на меті сформувати і розвинути у студентів серед іншого й педагогічний артистизм, виховати такі якості, які б допомогли їм працювати, володіючи розвинутою педагогічною технікою.

Для артистичного педагога характерні такі елементи:

- фантазування – здатність викладача до творчої уяви;
- гіпертимність – часто піднесений настрій і жадоба діяльності;
- емотивність, або сенситивність – підвищена чуттєвість, багатство почуттів і емоцій, імпровізація;
- вміння учителя, за допомогою інтуїтивного пошуку, надати уроку характеру безпосереднього розвитку;
- оживлення уроку свіжими “фарбами”, які надають мові, жестам, поведінці викладача ефективності, колоритності, виразності, експресії.

На заняттях з “Основ акторської майстерності учителя” формування педагогічного артистизму майбутнього вчителя відбувається за допомогою спеціального психофізичного тренінгу, який добре поєднує елементи акторської діяльності зі складною педагогічною системою, не порушуючи її структури. Психофізичний тренінг ґрунтується на закономірностях педагогічної діяльності, він спрямований переважно на виявлення перспективних тенденцій інтелектуальної діяльності майбутнього вчителя, на реалізацію його творчого потенціалу. Психофізичний тренінг стимулює пошукові дії вчителя й продукування нових рішень, створюючи для цього сприятливі умови.

П'ять головних здібностей педагога відповідають базовим принципам системи К. Станіславського. Кожен із них може бути розвинений й удосконалений за наявності необхідних задатків і нахилів за допомогою відповідного театрального принципу, адже педагогічна дія органічно поєднана з дією театральною. Це означає, що і актор, і педагог, мають набути досвіду по-справжньому бачити, слухати, мислити, переживати, а не здаватися такими, що мислять, переживають, діють. Однак, в органічності між актором і педагогом приховується відмінність. Якщо перший має навчитися правильно сприймати, оцінювати, знаходити рішення і впливати на суб'єктів, що його оточують, в умовах художнього узагальнення, то другий, концентруючи в собі акторсько-режисерські можливості, доводить результати свого впливу до художнього узагальнення. Якщо акторові доводиться на сцені по-новому навчатися всього, що йому вже знайоме в житті, тобто жити сценічними почуттями, які не мають реального подразника, а беруться з емоційної пам'яті, то педагогові слід навчатися бути природним, самим собою, а це дуже складно за умов публічності. Акторсько-режисерська та педагогічна діяльність – не просто різновиди одного й того ж, необхідно усвідомлювати специфічність кожного виду праці.

Головна небезпека навчання педагогів елементам акторсько-режисерського мистецтва – у можливому культивуванні награності та нещирої поведінки вчителя. Тому метою запозичення елементів театральної педагогіки у професійній підготовці вчителя є виховання не актора з якостями педагога, а педагога з якостями актора, які будуть використовуватися залежно від

педагогічних цілей. Тільки педагог з якостями артистичної особистості, з багатством особистісних проявів та природністю, свободою, красою та витонченістю рішень може самоствердитись у досвіді учнів, сформуванню мотиваційно-ціннісних ставлень до змісту освіти та передати досвід попередніх поколінь відповідними засобами. Це безпосередньо пов'язано з переходом від функцій “передавача знань” до функцій “вчителя життя”, “актуалізатора розвитку”. Педагог, який працює відповідно до психотехніки школи переживання, відкритий для студентів, готовий до співгри, співтворчості, викликає довіру учасників навчального процесу. За словами відомого музиканта Д. Ойстраха, *серце + голова + майстерність дорівнює творчості*.

На заняттях з “Основ акторської майстерності учителя” формуються елементи педагогічної майстерності, а саме: психофізична свобода, увага, уява та фантазія які є засадовими стосовно внутрішньої техніки педагога. Водночас з розвитком внутрішньої техніки відбувається й удосконалення техніки зовнішньої, тобто міміки, пластики, голосу, створюються умови для гармонії розуму й почуттів – підґрунтя педагогічної технології й техніки, що за умови вдосконалення дає педагогічний артистизм, який, у свою чергу, є передумовою педагогічної майстерності.

Увага, психофізична свобода, уява і фантазія, спілкування, дія – елементи, які, з одного боку, є провідними в театральній педагогіці, а з іншого – є засадничими щодо педагогічної професії.

Актуальність проблеми формування уваги є безперечною. В кожній сфері творчої діяльності, а надто в педагогічній, необхідна увага, зосередженість думки, почуттів і всього організму. Все це багато в чому залежить від вольових якостей людини. Творча увага повинна бути довільною, тобто знаходитись в залежності від нашої волі і так само, як в звичайному житті, бути безперервною. Адже в сценічній діяльності, так само як і в педагогічній, зустрічається дуже багато обставин, які впливають на зосередженість. Тому вправи на вироблення довільної уваги є найпершими у формуванні педагогічної майстерності.

У найбезпосереднішій взаємодії з увагою перебуває друга необхідна умова успішної професійної діяльності – психофізична свобода, як головна умова творчого самопочуття. Розглядаючи природу творчого самопочуття, ми бачимо, що творчій роботі актора (педагога) заважають складні умови публічної творчості. Вони полягають у тому, що актор (учитель), котрий виходить перед аудиторією, потрапляє в певну залежність від неї. Це штовхає його на бажання сподобатись будь-що. У свою чергу ця залежність викликає стан безпорадності, розгубленості, скутості, напруженості, хвилювання, страху. Все це створює неприродний стан, який умовно можна назвати неправильним сценічним (педагогічним) самопочуттям. Саме воно і є головною перешкодою для вільної творчості. Марно протистояти людським природним проявам, так би мовити, безпосередньо. Тільки, займаючись відповідними психофізичними вправами, можна навчитися створювати в собі той стан, який наближає нас до нормального людського стану.

Наступним етапом в опануванні засад педагогічної техніки за допомогою сценічного мистецтва є уява і фантазія. Ці елементи справляють істотний вплив на творче самопочуття. Без роботи уяви не обходиться жоден, навіть підготовчий, момент творчості. Тому, в першу чергу, треба розвивати життя своєї уяви.

Професійне володіння дією починається з уміння бачити дії в реальному житті, з уміння розрізняти їх і розуміти їх розвиток і перебіг. Засадничою щодо підготовки педагога концепція К. С. Станіславського про живу фізичну дію з відповідною логікою почуттів, підсвідомою царинною вимагає тренування передусім органів сприйняття за умов педагогічного впливу. Зі сприйняття починається жива органічна дія, зокрема, й педагогічна. Порушення цього закону виключає педагога з процесу взаємодії з аудиторією.

Тільки педагог з якостями артистичної особистості, з багатством особистісних проявів та природністю, свободою, красою та витонченістю рішень може самоствердитись у досвіді учнів, сформуванню мотиваційно-ціннісних ставлень до змісту освіти та передати досвід попередніх поколінь відповідними засобами. Це безпосередньо пов'язано з переходом від функцій “передавача знань” до функцій “вчителя життя”, “актуалізатора розвитку”. Педагог, який працює відповідно до психотехніки школи переживання, відкритий для студентів,

готовий до співгри, співтворчості, викликає довіру учасників навчального процесу. За словами відомого музиканта Д. Ойстраха, серце + голова + майстерність дорівнює творчості. І все це необхідно професіоналові не лише заради створення гармонічного синтезу в мистецтві або в освіті, але й у житті загалом.

На підставі вищевикладеного можна зробити висновки, що формування педагогічного артистизму – це:

по-перше, професійно-необхідна якість творчої особистості вчителя, показник та елемент його педагогічної творчості та майстерності. Педагогічний артистизм – це індивідуальна чарівність, привабливість, емоційність учителя, здатність до перевтілення, великий арсенал зовнішніх засобів невербальної комунікації (міміка, жести, інтонація, пластика), образне мислення, відчуття внутрішньої свободи, пошук нестандартних рішень у розв'язанні педагогічних задач;

по-друге, педагогічний артистизм- це сукупність педагогічних засобів, методів, технологій за допомогою яких урок наповнюється новим емоційним змістом;

по-третє, це – гармонійна взаємодія педагога та учнів, коли зовнішня дія педагога-артиста викликає у учнів внутрішні глибинні почуття, емоції та думки.

Креативність допомагає вирішувати проблеми. Це корисно для вчителів, адже вирішення проблем є тим, що вчителі роблять кожну мить свого робочого дня, починаючи від прийняття рішення про навчальні матеріали, процедури та техніки до адаптації завдань для учнів. Щоб виконати всі ці завдання необхідно щоб творчість стала частиною повсякденної роботи. Важливо критично оцінити заняття та продумати як зробити їх більш мотиваційними, продуктивними та цікавими.

Розвиток творчих здібностей, як і розвиток будь-яких інших пізнавальних здібностей або навичок, не є простим та швидким він вимагає терпіння, відданості та прагнення досконалості. Креативність притаманна природі людині як свідомість, мислення, пам'ять, уява. Передумовою креативності є відома пластичність людського мислення, яка проявляється у здатності особистості до багатостороннього, варіантного бачення світу. Креативність- це те що шукають працедавці у своїх майбутніх працівниках.

Сьогодення ставить високі вимоги до вчителя початкової ланки оновленої національної школи, а тому підвищення якості підготовки майбутнього педагога, зокрема, його творчих здібностей, має бути пріоритетною проблемою вищої освіти. Театральна педагогіка є творчою домінантою діяльності педагогів, яка ефективно впливає на підвищення рівня загальної професійної майстерності учителя, на формування його творчої особистості.

Список використаних джерел

1. Абрамян В.Ц. Театральна педагогіка. Київ : Лібра, 1996. 224 с.
2. Загв'язинський В.І. Педагогічна творчість учителя / Хрестоматія: педагогічна творчість і майстерність. К., 2000. С. 13-20.
3. Кан-Калик В.А. Вчителю про педагогічне спілкування / Хрестоматія: педагогічна творчість і майстерність. К., 2000. С. 129.
4. Станиславский К. Работа актёра над собой. М. : Искусство, 1953. С. 145.
5. Ушинський К.Д. Рідне слово /Вибрані педагогічні твори: В 2-х т. Київ : Рад.школа, 1983. Т.1. С. 121-133.

The article outlines the provisions of the modern social demand, which puts forward fundamentally new requirements to educators, because only the teachers whose personalities meet the goals, content, methods and techniques of teaching and upbringing of the younger generation can contribute to the formation of a creative personality. Therefore, improving the quality of training of the future teacher, in particular, his / her creative abilities, should be a priority task of higher education.

The problem is not only in the education of the human mind, but also in something immeasurably larger – the formation of the psychophysical composition of future teachers and their creative individuality.

The analysis of educational activities of talented teachers shows that one of the important prerequisites of pedagogical compatibility is the power of aesthetic feelings, the strength of the teacher's emotions at the level of professional and suggestive actions. The brighter and the more diverse the teacher's emotions during a lecture, seminar or practical class are, the more he/she asserts him/herself in the student's mind.

Teacher's work is always about being creative. It is inconceivable outside of aesthetic experience. Therefore, the development of the emotional sphere of teachers, the formation of their aesthetic experience is the most important component of their pedagogical skills.

The course "Foundations of Teacher's Acting Skills" aims to form and develop, among other things, such students' qualities that would help them to work using their developed pedagogical skills, namely: the psychophysical freedom, attention, imagination, fantasy and pedagogical action.

These qualities are fundamental to the teacher's internal skills. At the same time, with the development of internal skills, the external ones are improving as well, i.e. facial expressions, plastics, voice, the conditions for harmonizing the mind and the feelings are created as the foundation for developing pedagogical skills and technique, which, if perfected, leads to artistic pedagogy, which, in turn, is the prerequisite for pedagogical excellence.

Key words: *attention, psychophysical freedom, imagination and fantasy, communication, action, creativity.*

УДК 378.371.13

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–27.257-261

Тетяна Ткаченко
Tetiana Tkachenko

РОЛЬ МУЗИКОТЕРАПІЇ В ОЗДОРОВЧІЙ ВИХОВНІЙ І МОРАЛЬНІЙ ФУНКЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

THE ROLE OF MUSIC THERAPY IN THE HEALTH-IMPROVING FUNCTION OF THE INDIVIDUAL

У статті охарактеризоване значення цілющих властивостей класичної й народної музики та співу щодо їх оздоровчої дії, здатності сприятливого впливу на організм людини, поліпшення його психологічного стану, доводиться терапевтична значущість виховної й оздоровчої функції мистецтва у формуванні особистості, у підвищенні її психоемоційного стану. Стаття містить загальні поради, які сприяють збереженню й підтримці бадьорості, здоров'я, позитивного емоційного стану людини.

Ключові слова: *музикотерапія, терапевтична значущість, музика, спів, психологічний стан.*

Сьогодні основним завданням сучасного закладу вищої освіти є підготовка висококваліфікованого фахівця, який має здатність до наукової діяльності й безперервній самоосвіті. І без морального й фізичного здоров'я, без емоційної досконалості, не можна виховати фахівця. Актуальність зазначеної проблеми зумовлена потребою суспільства у здорових, морально зрілих особистостях, у необхідності прищеплювання смаку до ліричної музики, співу, що спонукає застосування музикотерапії на всіх факультетах закладів вищої освіти.

Аналіз наукових джерел свідчить, що арт-терапія завжди була в центрі уваги. Ще давньогрецькі філософи приділяли велику увагу оздоровчій функції музики й співу. Сучасні дослідження вчених (Е. Калашник, О. Лазарев, М. Манебени, З. Совкова) доводили вплив музики на поліпшення емоційного стану, підтримці стійкого трудового ритму людини. Проблеми музичної психології одержали широку розробку в роботах Б. Теплової, В. Медушевського, Р. Тарасова. Найбільш розроблена сфера музичної психології – це психологія

музичного сприйняття (Асаф'єв, Б. Яворський, Л. Мазель.) Цю проблему в педагогічному аспекті розглядають Н. Ветлугина, Ю. Алієв.

Оздоровче лікувальне спрямування співу досліджували В. Шушарджан, А. Попов, С. Макаров, В. Антонюк, Г. Вишневська. Однак, практичне впровадження в програму дисциплін, які б несли терапевтичну значущість, а саме: “постановку голосу як ораторсько-сценічного мистецтва”, залишається відкритим. Окрім того, у середній школі уроки співу, які є запорукою психоемоційної стабільності, моральної й фізичної досконалості, майже скасовані.

Мета статті – шляхом популяризації музики й співу в Україні, як однієї із складових у формуванні виховної й оздоровчої функції особистості, довести терапевтичну значущість їх у підвищенні психоемоційного стану людини.

Для низки людей у сьогоdnішньому світі мова мистецтва – це наче незнайома мова чужої країни. Тільки навчившись розуміти цю мову й розмовляти нею, людина отримує змогу не тільки висловлюватися про те, що її хвилює та турбує, але й розкривати глибше рівень переживань, який лежить в основі хворобливих виявів.

Дія музики на життя людини дуже велика, адже ритм впливає на здоров'я й психіку людини. І, більш за інші інструменти, впливає спів. Його звуки справляють концентроване хвильове враження. Саме спів здатний відновлювати роботу серця, упорядковувати кровеносну систему, що покращує фізичний і емоційний стан людини. Доведено, що в людини після півгодини підвищується настрій. Це називається ефектом синхронізації – взаємодії внутрішнього й зовнішнього ритму, тобто ритмів нашого організму.

У результаті прослуховування ліричної музики відбувається не тільки глибоке розслаблення, але й оздоровлення тіла, людина відчуває приплив сил і можливостей, стабілізується емоційна сфера, підвищується ефективність мислення, розвивається творче сприйняття світу.

Депресивний стан (одне з трактувань допомоги при депресії (“вихід з-під преса”) – це тиск (зовнішній або внутрішній). Якщо ця негативна психічна енергія залишиться всередині, вона призводить до кризи або ззовні (у діях людини, або зсередини – у хворобі), у психосоматичних проявах, у тривожних думках. Медики підраховали, що з усіх емоцій, які людина випробовує впродовж життя, 45% – це негативні, 35% – нейтральні й лише 20% це – позитивні емоції. Учені бажають, що наш мозок довше зберігає негативну інформацію і з великою старанністю її відтворює.

Із тих пір, як з'явилися дослідження з фізіології мозку, наука звертає увагу на значення музики для людини. Результати цих досліджень частково здатні пояснити дії музики для людини, а також той факт, що в історії розвитку людства не існувало такого суспільства, яке змогло б обходитися без своєї музичної продукції.

Нейропсихологи довели, що наш мозок “живиться” музикою так само, як тіло їжею. За однією з версій, мавпу в людину розумну перетворила зовсім не праця, а спів. Наші предки спілкувалися між собою протяжними мелодійними звуками, які згодом трансформувалися в перші слова. Стародавні люди кілька тисячоліть говорили співучо. Тому підтвердженням – легенди, що дійшли до нас, балади й поеми: їх передавали з вуст у вуста, поклавши на музику. Ці мелодії поступово розвивали інтелект, перетворившись на своєрідну “поживу для розуму”.

Уже в четвертому тисячолітті до нашої ери музика була найважливішим медичним засобом, за допомогою якого намагалися уповільнити процес старіння й продовжити життя. Ще давні арабські знахарі цілювали хворе тіло звуками музики [1, с. 86].

У Стародавньому Китаї музика складала найважливіший елемент виховання й входила до числа наук, обов'язкових для вивчення. Відомо, що Конфуцій грав на цині (китайський музичний інструмент) у хвилини крайньої небезпеки, демонструючи непохитну твердість духу самовладання перед лицем смертельної загрози.

У Стародавньому Китаї музика вважалася хорошими ліками, які випереджають медицину. На думку китайців, суть музикотерапії в тому, щоб об'єднати розум, тіло й дух людини

Всесвіту. Мабуть, не випадково, що ієрогліф, який символізує слово “медичина”, утворився від ієрогліфа “музика” з додаванням частинки, що позначає “трава”, тобто “небесна музика й земна трава” – криниця здоров'я для людини.

В Індії, як і в Китаї, стародавні лікарі широко використовували музику як лікувальний засіб. Вібрації, які виникали в організмі при мові та приспівуванні мантр, приводили до одужання. Уловлюючи майже непомітні зміни в ритмі пульсу, східні лікарі й сьогодні можуть ставити діагноз близько двох десятків хвороб.

У свою чергу, Піфагор, Аристотель, Платон, Квінтіліан, Августин звертали увагу сучасників на цілющу силу музики. Гіппократ радив лікувати істерію прослуховуванням гри на флейті. З кам'яного століття шейхи наділялися магічним значенням, а деякі народи до цих пір використовують їх в обрядах, пов'язаних з народженням і смертю, лікуванням людини.

Авіцена присвятив цілий розділ “Книги зцілення” зв'язку між мелодією й пульсом. Піфагором, за свідченням його учнів, були встановлені мелодії й ритми, за допомогою яких на душі молодих людей можна було робити відповідний вплив.

Музику як засіб гармонізації індивіда із суспільним життям розвивав й Аристотель. Він розробив у своїх працях учення, в якому розкривалися уявлення про внутрішній світ людини й способам дії на неї з допомогою мистецтва. У цій теорії була розроблена концепція катарсису, згідно якої в душі глядача й слухача старогрецької трагедії відбувалося звільнення від хворобливих афектів. На думку Аристотеля, зла людина страждає від якого-небудь хворобливого переживання, її душа відмежовується від життя суспільства. Коли ж у процесі глибокого переживання вона очищається від афекту, її душа піднімається від своєї приватної одиничності до загальності, яка постає у вигляді суспільного життя.

В античних авторів ми знаходимо безліч свідоцтв, що стосуються дії музики на психічний стан людини. В епосі про Одисея є опис того, як від музики й співу рана Одисея перестала кровоточити. Знаменитий Орфей своїм співом не тільки пом'якшував удачу людей, але також приборкував диких звірів і птахів.

Демокрит рекомендував слухати музику при інфекційних захворюваннях. Коли Платон пропонував своїм пацієнтам ліки, треба було обов'язково слухати магічні пісні – вважалося, що інакше ліки діяти не будуть.

Як же відбувається чудодійне зцілення музикою? Довгий час її властивості вважали божественним даром. Але у ХХ сторіччі біолог Д. Деймер знайшов пояснення цьому феномену, змірявши частоту коливань (вібрацій) клітин людського організму. Він за допомогою інфрачервоного спектрометра зміряв коливання ДНК, потім перетворив невидимі вібрації у звуковий спектр – й отримав музику. З'ясувалося, клітини співають. Спів здорових клітин схожий на мантри (священні гімни в індуїзмі й буддизмі, які сприяють зосередженню й медитації). Хворі клітини хриплять, а мертві – злегка шумлять. Знаючи частоту звукових коливань клітин, можна нормалізувати ритм серця, кров'яний тиск, покращити пам'ять та увагу.

Музикотерапія – це свого роду швидка допомога, метод виведення людини з депресивного стану. Музика діє вибірково й залежить від інструмента, темпу, ритму й динаміки твору. Різний вплив мають мажорні й мінорні п'єси. Перші викликають радісний настрій, інші пов'язані із сумом і печалю. Мінорна музика, виражаючи сильні переживання, може також сприяти активізації фізіологічних процесів і спонукати до активних дій [3; 4].

Класична музика активізує інтелект, а гучна рок-музика викликає стан емоційної напруги. Був проведений експеримент. Реципієнтів 22-47 років без спеціальної музичної освіти усаджували в спеціальні крісла у звукоізолюваній камері й через електроди, накладені на шкіру голови, реєстрували електроенцефалограму. Спочатку в спокої, потім на тлі музики, після її звучання, була запропонована така музика: фрагменти з “Концерту для фортепіано з оркестром” №20 і №21 Моцарта і рок-концерти групи “K.o11ins siones”. І та, й інша – звучала з різною гучністю: слабкою, середньою й сильною; і передавалася через вухові колонки, що стояли в півтора метрах від респондентів.

Аналіз результатів показав, що різний “тип музики” викликає міні спектральної потужності в різних діапазонах частот і в різних ділянках мозку. Класика зменшує активність мозку в низькочастотних діапазонах і збільшує – у високочастотних. Учені порівнюють цей ефект класичної музики зі змінами, які відбуваються в мозку при читанні, рішенні арифметичних завдань або іншому виді розумової діяльності. А рок-музика середньої й сильної гучності підсилює роботу мозку в повільних діапазонах, які пов'язані з емоційною напругою, тривожністю, стресами. Учені дійшли цікавого висновку. У музикантів, які слухають музику професійно, вона викликала великі зміни в лівій – логічній півкулі, а не в правій, як це зазвичай буває.

Музика заряджає мозок. Цю теорію кілька років тому висунув і член Французької академії медичних наук доктор Альфред Томатіса. Коли потенціал сірої речовини починає слабшати, ми відчуваємо втому й буквально на очах тупіємо. Як і батареї, клітини мозку потрібно заряджати. А заряджаються вони за допомогою волосових клітин внутрішнього вуха, так званих клітин Карті. Згідно з дослідженням Томатіса, найактивніше клітки Карті вібрують, коли людина слухає музику Моцарта й бароко. Важкий же рок змушує їх застигнути в німому потрясінні – і слухач на якийсь час тупіє [5].

Дійсно, найбільш незвичайна музика у В. Моцарта: не швидка й не повільна, але й не занудна та абсолютно чарівна у своїй простоті. Це свого роду музичний феномен, який учені назвали “ефект Моцарта”. На думку учених, музика цього композитора сприяє розвитку розумових здібностей у дітей [6; 7].

Проте існує й нестерпність музики або амузія. Це дивовижний стан спостерігається приблизно в 1% жителів Землі: люди не здатні розпізнавати на слух жоден музичний твір. Навіть більше – не можуть почути в ньому музику взагалі. Музикофілія – це пристрасть, схожа на об'їдання. Музикофілія потребує мелодій так само сильно, як і їжу, сон або сексуальне задоволення. На відміну від амузії, музикофілія рідко буває природженою: частіше вона утворюється в результаті будь-яких життєвих потрясінь.

Учені стверджують, що нав'язливі мелодії дійсно крутяться в голові людини. Якщо в цей момент зробити томографію мозку, можна побачити, як якийсь циклічний фрагмент “обертається” в голові. Це своєрідна звукова галюцинація.

Музика – це свого роду панацея. Є музичні рецепти, перевірені практикою. Під час прослуховування музики робота серця й дихання налаштовується на режим музичного твору. Для зняття роздратування показані “Місячна соната” Л. Бетховена і “Симфонія” Й. Гайдна, “Кантата №2” й “Італійський концерт” Й. Баха. Від неврозів допомагає музика П. Чайковського.

Якщо болить голова, прослухуйте “Угорську рапсодію” Ф. Ліста, “Фіделію”, Л. Бетховена, “Американець у Парижі” Дж. Гершвіна, “Полонез” П. Огінського. Від мігрені японські лікарі пропонують “Весняну пісню” Ф. Мендельсона, “Гуморески” Дворжака. Нормалізує сон снігита “Пер Гюнт” Е. Гріга, “Сумний вальс” І. Сибеліуса, “Мелодія” К. Глюка, “Марення” Р. Шумана, будь-яка п'єса П. Чайковського. Щоб заспокоїтися, поставте “Колісанку” І. Брамса “Світло місяця” К. Дебюсі або “Аве Марія” Ф. Шуберта. Кров'яний тиск і серцеву діяльність нормалізує “Весільний марш” Ф. Мендельсона, корисно слухати “Ноктюрн” (ре мінор) Ф. Шопена, “Концерт для скрипки” (ре мінор) Й. Баха. Піднімають настрій твори В. Моцарта, Ф. Вівальді, а також джаз, блюз, соул, каліпсо і реггі [8].

Мелодія корисна тільки тоді, коли слухають, а не просто забезпечують тривожним думкам музичний супровід. Музика повинна проходити крізь вас, повністю заповнюючи свідомість і думки. Іноді для сеансу досить кілька хвилин. Якщо мелодія викликає приємні відчуття й спогади – це обов'язково благотворно відіб'ється на самопочутті. Лікування музикою повинне бути втомливим, регулюйте для себе силу й гучність звуку. Для дітей і дорослих можна застосовувати музикотерапію під час сну. Музичне терапія “лікує” не в медичному сенсі цього слова, а лише зцілювальним чином впливає на слухача. Музична терапія будить душевні сили, радість, усмішки, мужність відчуттів, натхнення й потяг до прекрасного. Усі наші відносини

з навколишнім світом відображають наше ставлення до себе. Коли гармонізуєш простір усередині себе, гармонізується й зовнішній світ, з яким ти стикаєшся.

На підставі загальних положень музичної терапії може бути розроблена низка методів музичного лікування й музичної освіти, що відрізняються від традиційних, тобто активнішою участю слухачів у придбанні необхідних знань про себе й про музику.

Список використаних джерел

1. Декер-Фойт Г.Г. Введение в музыкотерапию. 1-е изд. СПб. : Питер, 2003. 208 с.
2. Асафьев Б. В. Избр. ст. о музыкальном просвещении и образовании. Л., 1973. 151 с.
3. Баренбойм Л. А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. Ленинград, Музыка, 1969. 312 с.
4. Медушевский В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. М., 1976. 254 с.
5. Музыкальное воспитание в современном мире: XI симпозиум ИСМЕ. М., 1970. 182 с.
6. Ражников В. Г. Резервы музыкальной педагогики. М. : Знание, 1980. 218 с.
7. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. М. : Музыка, 1972. 383 с.
8. Хей Л. Исцели себя сам: пер. з англ. Р. В. Родякиной. М., 2006. 640 с. (Серия "Проверено временем").
9. Петрушин В. И. Музыкальная психология. М., 1997. 384 с.
10. Ткаченко Т.В. Основи формування професійно-педагогічної культури вчителя співу й музики. ХНУ, 2005. 305 с.

The present article describes the importance of the healing properties of classical and folk music and singing in terms of their health-improving action, the ability to have a beneficial effect on the human body, the improving of its psychological state. The article contains general advice that helps to maintain and support cheerfulness, health, positive emotional state of the person.

Today, the main task of a modern higher education institution is to train a highly qualified specialist who has the capacity for a scientific activity and continuous self-education. And without the moral and physical health, without the emotional perfection, it is impossible to educate a specialist. The urgency of the stated problem exists owing to the need of society for healthier, morally mature personalities, the need to instil a taste for lyrical music, singing, which encourages the use of music therapy at all faculties of the higher education institutions.

However, the practical introduction into the program of education of subjects that would be of therapeutic importance, namely: "the voice staging as an oratory and stage art", remains open. In addition, at high school the singing lessons, which are the key to the psycho-emotional stability, moral and physical perfection, are almost cancelled.

For many people in today's world, the language of art is a strange language of a foreign country. Only by learning to understand this language and speak a human being receives the opportunity not only to express his or her concern and disturbance, but also to reveal more deeply the level of experience that underlies the sick manifestations.

The effect of music on human life is very large, because the rhythm affects the health and psyche of the person. And, more than other instruments, we are influenced by singing; its sounds produce a concentrated wave impression. It is singing that can restore the heart, order the circulatory system, which improves the physical and emotional state of the person.

As a result of listening to a lyrical music, there is not only the deep relaxation, but also the healing of the body, the person feels an influx of strength and abilities, stabilizes the emotional sphere, increases the efficiency of thinking, develops a creative perception of the world.

Key words: music therapy, therapeutic significance, music, singing, psychological state.

Світлана Чайка
Svitlana Chaika

ЖАНРОВЕ РОЗМАЇТТЯ УКРАЇНСЬКОЇ ДИТЯЧОЇ НАРОДНО-ПІСЕННОЇ МУЗИЧНОЇ ТВОРЧОСТІ

GENRE VARIETY OF UKRAINIAN CHILDREN'S FOLK SONG MUSICAL ART

У статті розглянуто та проаналізовано жанрове розмаїття української дитячої народно-пісенної творчості. Національне виховання передбачає принцип народності виховання, що зумовлює потребу у формуванні насамперед національної свідомості, любові до рідної землі і свого народу. Народна музика та її багатожанровість – неоціненний скарб нашої національної культури, живе джерело української народної пісенності

Ключові слова: українська музична творчість, жанр, український дитячий музичний фольклор, народна пісня, українська культура, національна свідомість, виховання.

Створення національної системи освіти в умовах розбудови незалежної української держави потребує адекватного спрямування виховання. Засвоюючи і використовуючи попередній досвід, нові покоління збагачують та удосконалюють його, роблять свій внесок у розвиток педагогічної науки. Кожний історичний період відображується на змісті виховання дітей. Водночас він зберігає те основне, що визначає сутність педагогічної системи, провідним носієм якої є українська народно-пісенна музична творчість. Через народну творчість кожен народ відтворює себе, свою культуру, характер і психологію у дітях. Із традиційним народним побутом міцно пов'язане художнє явище, що зазначено у фольклористів під назвою “фольклор”. Як суттєва частина загальнонаціональної народної творчості, з глибини віків бере початок дитячий музичний фольклор, який у різних своїх жанрах відображає динаміку людського життя в усьому розмаїтті його форм, починаючи з колиски. І. Огієнко писав так: “Наші пісні – це тихий рай, це привабливі чари, ті чари, що всім світом признано за ними” [4, с. 5].

Досліджуючи жанрове розмаїття української дитячої народно-пісенної творчості, ми брали за основу висновки дослідників Г. Довженок, М. Костомарова, С. Мишанича, І. Огієнка, І. Руснак, О. Смоляка, І. Франка, Т. Шевченка та ін.

Як зазначено в “Концепції національного виховання», визначальним є принцип народності виховання, що зумовлює потребу у формуванні насамперед національної свідомості, любові до рідної землі і свого народу. Український дитячий музичний фольклор – це поліфункціональне етнокультурне явище, яке реалізується у відповідному віковому середовищі засобами ряду речитативних, співних та ігрових творів. Він сформувався на теренах проживання автохтонного українського етносу і є відзеркаленням способу музичного мислення нашого народу. Дитячий фольклор несе різнобічне навантаження. Окрім завдань розумового й емоційного розвитку, жанри і форми дитячої творчості спрямовані насамперед на задоволення потреб дитини у спілкуванні та сприяють розвитку музично-творчих здібностей. Народна музика та її багатожанровість – неоціненний скарб нашої національної культури, живе джерело української народної пісенності, що зачаровує нас своєю немеркнучою поетичною красою.

Мета статті – розглянути та проаналізувати жанрове розмаїття української дитячої народно-пісенної творчості.

У дослідженні С. Мишанича пропонується визначення базового поняття: фольклор – це народна творчість, у якій “художнє відображення дійсності відбувається у словесно-музичних хореографічних формах колективної народної творчості, що виражають світогляд народу і нерозривно пов'язані з його життям і побутом” [3, с. 166].

У навчальному посібнику “Український фольклор” І. Руснак диференціює роди і жанри фольклору, зауважуючи: “Соціально-побутові функції, способи виконання, поєднання текстів з мелодією, інтонацією, рухами, танцями тощо зумовили родові, жанрові, тематичне, образне й поетикальне розмаїття словесного народного мистецтва. За науковою класифікацією жанр – тип художньої форми (казка, пісня, прислів'я)” [5, с. 8]. Відповідно дослідниця усної народної творчості описує три роди мистецтва, в яких інтегровано й музичний фольклор: епос, лірика, драма [5].

Фахівці зазначають, що епічні, ліричні, драматичні та ліро-епічні твори поділяють на жанри – пісенні (колядки, щедрівки, думи, пісні, балади тощо) та прозові (казки, міфи та ін.), деякі з них мають багато різновидів. Народна музика та її багатожанровість додає чимало різних життєвих функцій та є їх логічним завершенням. Народні ігри, танці, жарти, народні пісні – саме той матеріал, який сприяє розвитку музично-творчих здібностей, дає змогу проявити власні творчі нахили. Дитячий фольклор несе різнобічне навантаження. Окрім завдань розумового й емоційного розвитку, ігри, пісеньки, дражнилки та інші жанри і форми дитячої творчості спрямовані насамперед на задоволення потреб дитини у спілкуванні.

У результаті аналізу українського дитячого музичного фольклору, за твердженням О. Смоляка, українська дитяча народно-музична культура представлена двома пластами – фольклором, який виконують дорослі для дітей, та фольклором, який виконують самі діти [6]. Такий поділ аргументується насамперед тим, що від самого народження дитини, музично-естетичне та етнонаціональне виховання повністю залежить від батьків та родичів, а також від культури, яка її оточує. Адже, у цей період формується її емоційний та розумовий розвиток, мовленнєва та музична інтонація і лексика. Чим глибше закладається в дитячу душу художньо-естетичний фундамент, такою і буде соціально-культурна віддача у суспільному житті. Через те, пісні, виконувані дорослими для дітей, відіграють основоположну для майбутніх поколінь етнопедagogічну функцію. Власне дитячий фольклор, за своєю природою, є постійно скерованим на самопоглиблення та самовдосконалення потреб дитини, на спілкування із ровесниками та дорослими, на виховання практичного та виробничого досвіду. Адже, важливе і домінуюче значення у цих випадках відіграє наслідування своїх батьків, особливо їхніх виробничих дій. Жанри цих обох пластів бувають як приуроченими, так і не приуроченими. Найпоширенішими у музичному середовищі є приурочені жанри, які реалізуються за певних дій, подій, адресуються тим чи тим явищам природи. Власне, вони і притаманні наймолодшій віковій групі (маємо на увазі період від перших днів народження дитини і до семи-восьмирічного віку). Найменш представницьку групу у дитячому музичному фольклорі становлять не приурочені народно-музичні жанри – безкінечні пісні, пісні-небилиці, пісні-казки та пісні із казок. Це, власне, і є звичайні дитячі пісні, які виконуються будь-де, будь-коли і за будь-яких обставин [6].

Вагоме місце в дитячій народномузичній культурі займають пісні, виконувані дорослими для дітей. Вони відіграють важливу роль в музично-естетичному вихованні дитини від її народження до семи-восьми років і є своєрідним містком до входження у доросле традиційне фольклорне середовище. Саме цей пласт народної творчості формує в майбутнього покоління любов до природи, до людей. За своїм походженням вони такі ж давні, як і саме людство. Цей пласт творять такі народнопісенні жанри: колискові, забавлянки, пісні-казки, небилиці та пісні із казок. Останні, скоріше всього, належать до пізнішої верстви і творять групу звичайних пісень.

Коліскові – це такі музично-поетичні твори, які виконують функцію заколисування дитини. На відміну від деяких інших (обрядових, звичайних) вони належать до приурочених пісень, тобто виконуються лише під час заколисування дитини. Тематика власне колискових

пісень базується, в основному, на фантастичних сюжетах. Тут переважають такі казкові персонажі, як Сон, Дрімота, Котик, Гулі (голуби) тощо. Найчастіший образ у колискових піснях – Котик. Адже, за дохристиянськими віруваннями, кіт уважався покровителем дитячого сну, оберегом дитини від злих сил. Частими в колискових піснях є і соціальні та любовні мотиви, особливо про майбутню долю дитини. Наспів у піснях цього жанру складається із коротких, варіаційно повторюваних послівок, які виконують функцію заколисування і мають, переважно, тридольний метр. Колискові пісні виконуються у повільному або помірному темпі, тихим звучанням, переважно низьким грудним регістром. Їх співають, як правило, жінки. Колискові пісні можуть супроводжуватися виконанням якихось хатніх робіт – вишиванням, прядінням та іншими рукодільними роботами. При заколисуванні дитини іноді виконують і різноманітні звичайні пісні, які за характером відповідають даним обставинам.

Забавлянки (утішки) – це музично-поетичні або ритмізовані твори, які впливають на фізичний та духовний розвиток дитини. Забавлянки, як і колискові пісні, формувалися на ранньому етапі розвитку людства [6]. Вони, як правило, супроводжуються відповідними рухами та жестами, що покликані фізично зміцнювати дитину, створювати радісний та бадьорий настрій. Забавлянки групуються відповідно до віку дитини. Значна частина забавлянок слугує і для розвитку дитячого мовлення та пізнання навколишнього світу. Тематика забавлянок різноманітна, але найбільше вона пов'язана із привабливими для маленьких дітей тваринами та птахами чи домашніми роботами. Поетика забавлянок наближена до дитячого світосприйняття. Забавлянки виконують лише одноголосо дорослі та старші діти з відповідними пантомімічними рухами і належать до групи принагідних народномузичних творів. Утішкою заохочують дитину до танцю.

Пісні-казки – це такі музично-поетичні твори, в яких навколишній світ розкритий за допомогою фантастичних образів. Ці пісні, як продукт дорослої творчості для дітей, скоріше всього належать до пізнішої фольклорної верстви і є показовими щодо адаптації цієї творчості у дитячому фольклорному середовищі. Твори цього жанру із дорослого фольклорного середовища ввійшли в дитяче світосприйняття і стали повністю дитячим продуктом. Вони належать до групи звичайних пісень і є найбільш представницькими у дитячій народній музичній творчості [6]. Найчастіше у піснях цього жанру натрапляємо на зооморфну тематику (про тварин). Жартівлива тематика також представлена у сюжетах дитячих пісень-казок. Тут часто висміюються окремі вади тварин, які уподібнені до людських. Багато дитячих пісень-казок супроводжують хореографічними рухами та пантомімікою. Часто у піснях цього жанру натрапляємо на приспиви, в яких підкреслено танцювальну основу. Пісні-казки творять найбільший пласт серед дитячого фольклору, співаного дорослими для дітей і в автентичному середовищі виконуються переважно самими дітьми для когось (або для інших дітей-ровесників, або для дорослих) одноголосно.

Небилиці – це своєрідні ігри в “перевернутий світ”, у яких порушена пропорція у сприйнятті світу, і через те він стає нереальним та нелогічним. Поетичні тексти в небилицях складаються так, ніби в них зумисне відбувається постійне відхилення від норми. Таким чином, ситуації в піснях завжди викликають у дітей веселий настрій, велику естетичну насолоду та комічний ефект. За музично-стильовими ознаками небилиці споріднені із піснями-казками (семантичні та структуротворчі характеристики ідентичні). Виконують небилиці, як правило, родичі для дітей дворічного-чотирирічного віку, або для себе.

Пісні з казок – це такі музично-поетичні або рецитовані твори, які відіграють основну інтермедійну функцію в композиційному розвитку казкового сюжету. В українському фольклорі є низка казок, зокрема фантастичних та про тварин, у яких натрапляємо на музично-поетичні вставки у формі діалогів та монологів. Найпоширенішою формою є монологічні пісенні вставки. Цим пісням, як правило, належить важлива роль у розгортанні сюжету.

Казки з пісенними вставками в українській народній творчості представляють давнішу фольклорну верству. Вони репрезентують ту епоху фольклорного мислення, в

якій міфологізація образів є основною в семантичному становленні сюжету. Пізніше, із втратою архаїчного способу мислення, пісенна вставка перетворилася у казкову прикрасу. В українських казках формувалися дві групи пісенних вставок. Перша – пісенного характеру, друга – речитативного. Музично-поетичні вставки у казках виступають не як завершені в сюжетному відношенні твори, а як інтермедійні ланки, які цементують композиційну структуру самої казки. Тематика пісень із казок виступає не відокремлено, а повністю підпорядкована сюжетному стрижню. Вона є продовженням діалогічних та монологічних форм самої казки [6].

Вагомий пласт в українській дитячій музичній творчості складають пісні, виконувані самими дітьми. Вони відзеркалюють дитяче світосприйняття. Групу власне дитячого музичного фольклору складають такі музичні жанри, як дитячі музичні ігри, заклички, прозивалки, звуконаслідування, примовки, колядки, щедрівки, церковні коляди, веснянки-гаївки.

Дитячі музичні ігри – це невеликі музично-поетичні твори, в основі яких лежить розкриття різних життєвих колізій засобами рухових елементів. Вони зародилися дуже давно (мабуть, на початковому етапі суспільного розвитку людства) і є плодами творчої діяльності самих дітей, хоча значна їх частина перейнята з репертуару дорослих, особливо з обрядового фольклору. Найдавнішими серед них є хороводні ігри, що творять основний компонент календарних обрядів. Вони, в основному, розкривають тему хліборобської праці через поєднання музики, хореографічних рухів, пантоміми, слова тощо. Природний інтерес дітей до всього живого сприяв популярності ігор, основними персонажами яких є птахи та звірі. Ці ігри, де дія, рух поєднуються з розвинутим діалогом, часто відтворюють гострі моменти боротьби сильнішого і слабшого. Серед традиційних народних дитячих ігор є особливо багато власне рухових, у яких драматизація поєднується із змаганнями – біганням навздогін, наввипередки, пошуком, прориванням кола чи «ланцюга». Чимало таких ігор супроводжуються своєрідними поетичними та музичними вставками, які мають найрізноманітніше призначення – попереджують про початок гри або якийсь її етап, коментують події, що відбуваються тощо [6]. Дитячі музичні ігри виконуються, як правило, гуртом одноголосо, у жвавих темпах.

Заклички та примовки. *Заклички* – це музично-поетичні твори, в основі яких лежить вірування в магічну силу слова. Вони належать до народної творчості давнішої фольклорної верстви. На початковому етапі заклички втілювали вербальну магію дорослих, потім ця віра поступово втрачала свій сенс і залишалася жити у світі уявлень дітей. Адресатом у закличках є головні небесні світила та метеорологічні явища. Звернення в закличках до дощу, сонця, хмар, вітру, в основному, пов'язані із землеробською працею наших далеких предків. На початковому етапі вони, вірогідно, супроводжувалися певними магічними діями, відгомони яких ще можна помітити у деяких сучасних текстах. Заклички багато в чому змінилися від тих прадавніх часів, але не змінилася їхня суть – прохання, щоб пішов чи припинився дощ, вийшло сонце чи розійшлися хмари. Тривале функціонування закличок серед дітей викликало появу зразків, створених ними самими і вже позбавлених стародавніх вірувань. Тепер заклички – це власне дитяча творчість. Вони рецитуються як дитячими гуртами, так і окремими виконавцями одноголосо з деякими пантомімічними елементами (рухами рук, голови, тулуба тощо) [6]. *Примовки* – це музично-поетичні твори, які базуються на звертаннях до комах, птахів, тварин та до різних явищ природи. Об'єкти звертання у примовках (на відміну від закличок) дуже різні. Всі навколишні предмети та явища природи, з якими спілкуються діти під час дозвілля, можуть стати об'єктом для примовок. Примовки – це продукт власне дитячої творчості. В значній частині примовок (так як в закличках) ще до нашого часу збереглися тотемістичні уявлення наших предків – своєрідне спілкування з навколишньою природою як з живою істотою. Значна частина цих замовлянь правдоподібно прийшла з дорослим світоглядом. Втративши первісний зміст, стала лише дитячою розвагою [6].

Прозивалки – це словесно-віршовані або словесно-музичні твори, в яких висміюються зовнішні та внутрішні вади дітей, або старших людей. Цей жанр є одним із найпоширеніших серед дітей. У прозивалках вихідним моментом у створенні образу є імена конкретних адресатів,

які обігруються різними дошкульними римованими словами. Прозивалки виконуються, як правило, дитячими гуртами (рідко окремими дітьми) на дозвіллі, одногласно, з елементами хаотичності, голосно і виконують функцію розрядки гострих ситуацій, які часто виникають під час ігор. В кінці прозивалок деколи виконуються мирилки – це словесно-віршовані або словесно-музичні твори, які спрямовані на розв'язання конфліктів між дітьми, функціонально вони прикріплені до колізійних ситуацій і виконуються лише в кінці прозивалок (поза ними не побувають). Усе це – своєрідний ритуал, що ефективно регулює стосунки між дітьми.

Значне місце у жанровому розмаїтті народно-пісенної музичної творчості українців посідає обрядовий фольклор – один з найдавніших видів народної поетичної творчості, який виник і розвивався в тісному зв'язку з виробничою діяльністю людського суспільства. Обрядовий фольклор поділяють на певні художньо-поетичні цикли за порами року. До обрядових пісень зимового календаря належать *колядки і щедрівки*, новорічні посівальні пісні, в яких висловлювалися побажання гарного вражаю, добробуту, щастя і здоров'я. В Україні церковні колядки відомі з XVII ст. Т. Шевченко не прогрішив проти історичної правди, коли в своїй драмі “Назар Стодоля”, дія якої відбувається в XVII ст. вклав в уста козаків одну з таких колядок: “Бачить же Бог, бачить Творець, що мир погибає, архангела Гавриїла в Назарет посилає” [8]. За підтримки і популяризації церкви, духівництва, різдвяні колядки набули значного поширення в народі. Цьому сприяла також, за словами І. Франка, “безперечна поетична стійкість многих набожних коляд” [7, с. 18], а також простота і дохідливість трактування біблійних сюжетів, демократичне спрямування. Функціонування колядок ніколи не обмежувалося лише церковною сферою, вони здавна увійшли в народне середовище, стали важливим компонентом побутово-обрядового співу, народного театру, вертепу. Найпоширеніша в дитячих колядках – прославна тематика (прославляння господаря та його сім'ї, що й було головною рисою різдвяних свят). Найбільш представницькою в дитячих колядках є гумористична тематика. Адже, мета колядок – не тільки прославляти господаря та його родину, а й розвеселити їх, надати святкового настрою. Дитячим традиційним колядкам властива речитативна та моторна мелодика, що відтворена жвавими та помірними темпами. Дитячі коляди серед цілого масиву різдвяного фольклору творять лише невеличку групу. Серед них найуживанішими є “Добрий вечір тобі”, “Нова радість стала”, “Бог предвічний” та ін. Щедрівки за своїм змістом і формою схожі з колядками, але їхнє календарне виконання обмежується “Щедрим вечором”. Щедрувальники супроводжували свій спів постійним пісенним рефреном: “Щедрий вечір, добрий вечір, добрим людям на здоров'я!”. Художні образи в колядках і щедрівках є засобом змалювання бажаного щастя, здоров'я, добробуту. В них господар уподібнюється сонцю, його дружина – місяцю, діти – зорям. Для дитячих щедрівок властива, переважно, жартівлива тематика. Деякі дитячі щедрівки представляють прославну тематику. Величезний, утверджувальний пафос народних колядок і щедрівок спрямовується на найбільш утаємничені житейські справи людини та основні, неперехідні її ціннісні субстанції. Останнім часом традиція дитячого колядування та щедрування оживає, відроджується.

До обрядових пісень весняного циклу належать веснянки та гаївки – це такі музично-поетичні твори, які виконують діти на Великодні свята та навесні. З часом, більшість цих пісень виокремилися із дорослого весняного обрядового фольклору і створили групу дитячих веснянок і гаївок. Пісні, присвячені зустрічі весни, є сюжетними і багатими на художні образи. Значна частина цих образів генетично пов'язана із стародавніми уявленнями людей про боротьбу двох протилежних сил при змінах холодного і теплого періодів року. Веснянки – це здебільшого хорові пісні, які виконували разом із танцем, і вони мали первісне призначення прикликати весну. М. Костомаров, визначаючи ідейний зміст українських весняних пісень, відмічав, що це “юність, переважно в житті жінки, зображена в послідовному розвитку почуттів і поривів у зв'язку або, краще сказати, в аналогії з розвитком життєвої сили навколишньої природи. Саме тому деякі пісні співаються раніше від інших, ніби узгоджуючись із станом природи. Тут ви знайдете: безтурботну веселість тих років, коли дівчина перестає

бути дитиною, таємну потребу кохання, соромливе освідчення власному серцю, перше побачення, дорікання, ніжність, жарти, сльози, надії, побоювання – всю історію молодості в світі сільському, тихому” [2, с. 118]. У дитячих веснянках та гаївках домінують такі мотиви, як зустріч весни і її оспівування; вітання весняних птахів; вирощування злакових, городніх культур, дерев; парування та залицяння молоді. У весняних дитячих піснях часто зустрічаються такі персонажі, як Весна чи Весняночка, зелений Шум (ліс), Бузьок, Ластівка, Журавель, Зозуля, Шпачок, Мак, Горошок, Грушечка та ін. Вони часто персоніфіковані, тобто наділені людськими рисами. Для дитячих веснянок та гаївок властивий гуртовий спів в унісон або в терцову втору. Вони виконуються біля церкви або на майданах. Дитячі веснянки та гаївки переважно супроводжуються хореографічними та пантомімічними елементами. В їхній основі лежать кругові та змійкові крокові рухи, імітація руками росту дерев і злакових та городніх культур. Дитячі веснянки та гаївки в автентичному середовищі виконують без інструментального супроводу.

Обрядовий фольклор українців – неоціненний скарб нашої національної культури, живе джерело української народної пісенності, що зачаровує нас своєю немеркнучою поетичною красою.

Отже, український дитячий музичний фольклор – це поліфункціональне етнокультурне явище, яке реалізується у відповідному віковому середовищі засобами низки речитативних, співних та ігрових творів. Він сформувався на теренах проживання автохтонного українського етносу і є відзеркаленням способу музичного мислення нашого народу. Дитячий фольклор несе різнобічне навантаження. Окрім завдань розумового й емоційного розвитку, ігри, пісеньки, дражнилки та інші жанри і форми дитячої творчості спрямовані насамперед на задоволення потреб дитини у спілкуванні. На нашу думку, народні ігри, танці, жарти, народні пісні – саме той матеріал, який сприяє розвитку музично-творчих здібностей, дає змогу проявити власні творчі нахили. Народна музика та її багатожанровість додає чимало різних життєвих функцій та є їх логічним завершенням.

Список використаних джерел

1. Довженок Г. Український дитячий фольклор: віршовані жанри. Київ : Наук. думка, 1981. 171 с.
2. Костомаров М.І. Етнографічні питання Костомарова. К., 1930. 230 с.
3. Мишанич С. Усна народна творчість / Культура і побут населення України. К., 1991. 284 с.
4. Огієнко І. Українська культура: коротка історія культурного життя українського народу. Київ : Вид-во книгарні Е. Череповського, 1918. 272 с.
5. Руснак І.Є. Український дитячий фольклор: навч.пос. Київ : Вид-й центр “Академія”, 2010. 304 с.
6. Смоляк О.С. Український дитячий музичний фольклор: підручник-хрестоматія для викладачів та учнів. Вип. 1. Тернопіль : ЛІЛЕЯ, 1998. 78 с.
7. Франко І.Я. Наші коляди / Збір. творів у 50 т: К., 1980. Т. 28. С. 7-42.
8. Шевченко Т.Г. Твори. Київ : Дніпро, 1978. У 5 т. Т. 4. 241 с.

The creation of a national education system in the conditions of building an independent Ukrainian state requires an adequately direction of education. By learning and using previous experience, new generations enrich and refine it, and contribute to the development of pedagogical science. Each historical period reflects on the content of the upbringing of children. At the same time, it preserves the essence that lies at the core of the pedagogical system, whose leading carrier is Ukrainian folk-song musical art. Through folk art, every nation reproduces itself, its culture, character and psychology in children. Traditional folk life is strongly associated with the phenomenon of art described by folklorists under the name “folklore”. As an essential part of national folk art, children’s musical folklore originates from the ages, reflecting in various genres the dynamics of human life in all its variety of forms, from the cradle.

Ukrainian children’s musical folklore is a multifunctional ethno-cultural phenomenon realized in the appropriate age environment by means of a number of recitative, singing and acting works. It was

formed on the territory of the indigenous Ukrainian ethnic group and is a reflection of the way of musical thinking of our people. Children's folklore carries a multifaceted load. In addition to the tasks of mental and emotional development, genres and forms of children's art are aimed primarily at meeting the child's communication needs and promoting the development of musical and creative abilities. Folk music and its multi-genre aspect is an invaluable treasure of our national culture, a living source of Ukrainian folk song that fascinates us with its endless poetic beauty.

Key words: *Ukrainian musical creativity, genre, Ukrainian children's musical folklore, folk song, Ukrainian culture, national consciousness, education.*

УДК 378.147.091.31–051:78

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–27.268-273

Роман Чорніта
Roman Chorпита

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬОГО СМАКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF ARTISTIC TASTE OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN THE PROCESS OF INSTRUMENTAL PREPARATION

У статті розглядаються педагогічні умови розвитку художнього смаку майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі інструментальної підготовки, проблеми глибинних філософських основ, психологічних механізмів і методичних особливостей розвитку художнього смаку, а також проблеми художньо-естетичного виховання, формування та розвитку художнього, музичного смаку в системі професійного становлення майбутніх фахівців мистецьких дисциплін.

Ключові слова: *художній смак, педагогічні умови, інструментальна підготовка, виконавська майстерність, художньо-естетичне виховання.*

Перспективи розвитку української держави пов'язані з підвищенням рівня інтелектуального, фізичного, морального, естетичного розвитку особистості, формуванням її громадянсько-демократичних, духовно-культурних цінностей. Досліджуючи проблему педагогічних, методичних умов розвитку художнього смаку, насамперед, виходимо з позиції, що його слід трактувати як значущу складову естетичної культури особистості, яка визначає потенціал розвитку не лише спеціальної художньо-творчої діяльності, а і життєдіяльності його суб'єкта загалом, забезпечує адаптацію до соціально-культурного середовища.

Як стверджує доктор педагогічних наук В. Черкасов, “Витончений художньо-естетичний смак уможлиблює оцінювати міру довершеності предметних та духовних цінностей, сприяє формуванню художньо-естетичної культури особистості, розширює горизонти світосприйняття та світобачення, дозволяє створювати образи естетичної та художньої картини світу” [8, с. 44-48].

Проблеми глибинних філософських основ, психологічних механізмів і методичних особливостей розвитку художнього смаку не переставали бути актуальними, починаючи від філософів класиків, які досліджували естетичну природу художнього сприйняття реальності. Ретроспективний аналіз наукових праць таких дослідників, як Ш. Бате, Ф.М. Вольтер, Б. Грасіан, І. Зульцер, І. Кант, Д. Юм, свідчить про актуальність проблематики у контексті різних часових періодів і галузей знань. Так, засновник теорії трансцендентального ідеалізму І. Кант у своїй праці “Естетика – наука про думку смаку” стверджує, що “...для того, щоб сказати, що предмет прекрасний і довести, що у мене є смак, важливо не те, в чому я залежу від існування предмету, а те, що я роблю з цього уявлення в собі самому. Кожен повинен погодитися з тим,

що те судження про красу, до якого домішується щонайменше інтерес, дуже упереджене і не є чистим судженням смаку” [5, с. 205].

Проблеми художньо-естетичного виховання, формування та розвитку художнього, музичного смаку в системі професійного становлення майбутніх фахівців мистецьких дисциплін, у їх контексті – з'ясування педагогічних, методичних умов забезпечення ефективності процесу, були предметом дослідження таких вітчизняних і зарубіжних науковців, як Ю. Алжнев, А. Алексюк, Є. Антонович, С. Демчак, С. Коновець, В. Кузін, А. Линовицька, І. Макарчук, В. Медушевський, О. Олексюк, О. Отич, Н. Попович, В. Проців, О. Рудницька, В. Черкасов та ін.

Так, О. Рудницька, трактуючи інтегроване поняття як “мистецька освіта”, чітко визначила, що її цільова спрямованість стосується не стільки отримання спеціальних мистецьких компетентностей, скільки підвищення якості життя людини загалом через активну взаємодію з художніми цінностями: “...освітня галузь, що спрямована на розвиток у людини спеціальних здібностей і смаку, естетичного досвіду і ціннісних орієнтацій, здатності до спілкування з художніми цінностями у процесі активної творчої діяльності та вдосконалення власної почуттєвої культури” [7, с. 42].

У запропонованій О. Рудницькою концепції художньо-естетичного виховання майбутніх учителів мистецьких дисциплін (образотворчі, музичні, хореографічні у комплексі) значна увага приділяється і розвитку художнього смаку, що визначає здатність сприймати і оцінювати твори мистецтва, навколишню дійсність за законами краси та досконалості..

Педагогічні умови з'ясовувалися також, ураховуючи те, що поняття “художній смак” інтегративне, оскільки за своєю природою є складним, комплексним, багатограним та багатофункціональним утворенням, що поєднує естетичні цінності, ставлення, почуття, переживання, забезпечуючи особистісну орієнтованість сприйняття мистецтва у різних його формах, тобто персоніфікуючи взаємодію особистості з мистецтвом. “Якщо людина щира, все, що вона робить, стає дзеркальним відображенням закладених у ній здібностей трактувати форму відповідно своєму “Я” [4, с. 135].

Отож, основи педагогічного, методичного забезпечення формування художнього смаку у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики розглядали як складну ієрархізовану систему з визначеним комплексом взаємозв'язків і взаємозалежностей, поєднання загального та конкретного. Орієнтуючись на загальні умови формування художнього смаку музикантів, як і майбутніх учителів музики, важливо зважати на те, що всі складові музичного мистецтва, всі навчальні дисципліни, пов'язані з професійною підготовкою спеціаліста відповідної галузі, мають потенціал розвитку музичного, у більш широкому контексті – художнього смаку. Зокрема, такий сегмент професійної підготовки майбутнього вчителя як інструментальне навчання, окрім того, що відповідає загальним принципам та умовам формування музичного, художнього смаку, має свою специфіку, яка відображає саме особливості оволодіння грою на музичному інструменті.

Відповідно до сутності художнього смаку та головних детермінант його формування, важливо було більш конкретно визначити педагогічні умови, які сприяють підвищенню ефективності формування художнього смаку у процесі музично-педагогічної підготовки загалом, у жанрі інструментальної музики зокрема.

Незважаючи на неоднозначність трактування поняття “педагогічні умови”, послуговуючись такими його характеристиками, які найбільшою мірою корелюють з інтенсифікацією та оптимізацією розвитку художнього смаку в процесі формування інструментальної компетентності майбутніх учителів музики щодо:

- особливостей організації освітньої діяльності студентів;
- чинників та обставин, що обумовлюють стимульовальний чи гальмувальний вплив на процес розвитку художнього смаку, його регулювання відповідно до критеріїв ефективності;

– спеціальних методів і прийомів, які сприяють формуванню адекватного освітнього середовища, обумовлюють модернізацію напряму музично-педагогічної діяльності фахівців.

Поділяємо позицію В. Андрющенко, який, досліджуючи проблеми підготовки майбутніх учителів музики до музично-естетичної діяльності, визначає педагогічні умови забезпечення ефективності процесу: “стимулювання творчої активності студентів у різних видах музичної діяльності; раціональне використання принципів інтеграції навчальних дисциплін; проблемних методів навчання; спрямованість на виховання у студентів активного ставлення до музично-естетичної діяльності; виховання художньо-естетичних інтересів і потреб; володіння сучасними методами навчально-виховної роботи в системі естетичного виховання школярів; формування художньо-естетичної спрямованості і професійно-творчої активності; забезпечення особистісно орієнтованого підходу до кожного студента; залучення студентів до систематичної музично-творчої діяльності; самостійне використання отриманих знань, умінь та навичок у практичній діяльності [1, с. 2-3].

Автор виділяє загальні педагогічні умови підготовки студентів до музично-естетичної діяльності, акцентуючи увагу на стимулювально-мотиваційній освітній складовій, яка визначає ставлення студента до музично-педагогічної творчості, формує відповідні потреби та інтереси процесуально-діяльнісній, яка відповідає за компетентності у сфері організації ефективної навчально-виховної роботи, володіння сучасними методиками її організації, а також забезпечення розвитку студентом власної музично-творчої діяльності, орієнтуючись на практичні вміння та навички. Закономірно, що особистісна орієнтованість навчально-виховного процесу студентів сприятиме активізації процесу, посилення його індивідуальної основи.

О. Горбенко, досліджуючи проблеми формування виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, виділяє такі педагогічні умови забезпечення ефективності процесу. Головною умовою є створення художньо-творчого середовища на засадах компетентнісного, особистісно зорієнтованого та розвивального навчання, котре зумовлюється специфікою музично-виконавської діяльності і є перспективним напрямом розвитку мистецької освіти, оскільки спрямовується на впровадження різноманітних форм діалогічного спілкування, партнерських стосунків і творчої взаємодії викладача та студента. Наступною умовою визначено забезпечення пріоритету самостійної художньо-практичної діяльності, яка є рушійною силою в процесі формування художньо-інтерпретаційних умінь і набуття музично-виконавського досвіду студентами, має виконуватися систематично та підпорядковуватися певній меті й завданням. Організаційно-педагогічною умовою визначено поетапне засвоєння студентами теоретичного й практичного навчального матеріалу, що надає можливість поступово ускладнювати й розв'язувати завдання, спрямовані на формування окреслених компонентів музично-виконавської компетентності майбутніх фахівців: перший етап – ціннісно-орієнтаційний; другий – творчо-діяльнісний; третій – творчо-репрезентативний [2, с. 42].

Аналіз свідчить про те, що за основу класифікування педагогічних умов автор узяв діяльнісний, компетентнісний підходи, які визначають логіку формування діяльності студента через логіку переходу від ціннісно-орієнтаційного етапу до творчо-репрезентативного, при цьому акцентуючи головну увагу на процесі формування власного досвіду художньо-інтерпретаційної, музично-виконавської діяльності. Тому художньо-творче середовище визначено головною умовою забезпечення ефективності означених процесів.

В. Лабунець вважає, що “ефективність формування інструментально-виконавської підготовленості майбутнього вчителя музики до мистецької інноваційної діяльності та її теоретико-методичне обґрунтування може здійснюватись за таких основних педагогічних умов, а саме: актуалізації життєтворчої мотивації студентів у потязі до самостійного наукового пізнання, активної професійної позиції, здатності до постійного фахового розвитку; досягнення діалогових засад у процесі творчої взаємодії в інструментальному класі; інтеграції різновидів діяльності студентів, спрямованих до досягнення мети; забезпечення навчально-виховного

процесу сучасними технічними засобами (відео-і аудіо апаратурою, Інтернет та іншими медіа технологіями), навчально-методичною літературою даного напрямку; стимуляції інноваційного навчання інтерактивними засобами; використання в педагогічній практиці форм, методів і засобів мистецьких інновацій, новаторства та самоосвіти, створення нових оригінальних методів навчання музики; спонукання майбутніх учителів музики до творчого самовираження в інноваційній інструментально-виконавській діяльності [6, с. 292-319].

У представленій дослідником класифікації педагогічних умов чітко прослідковується інноваційність методичних підходів до організації інструментального навчання студентів, у яких особливе значення надається створенню освітнього середовища, яке було би сприятливим для розвитку активності, самостійності, новаторства, самореалізації творчих задатків кожного студента. Зокрема, йдеться про його природовідповідність, що досягається через творчу взаємодію учасників освітнього процесу, формування сприятливих взаємовідносин, домінування діалогічних форм діяльності.

Приймаючи загальні позиції щодо педагогічних умов підготовки студентів до музично-естетичної діяльності, його інструментальної підготовки, ми визначили і відповідно структурували комплекс умов, спрямовані на розвиток художнього смаку майбутніх учителів музики в процесі їх інструментальної підготовки, орієнтуючись на культурологічний, особистісно зорієнтований, компетентнісний підходи, які максимально відповідають сучасним тенденціям розвитку освіти, сприяють формуванню адекватного соціокультурного, освітнього середовища.

Перша педагогічна умова – сприяння формуванню соціокультурного досвіду особистості, соціокультурного середовища на основі реалізації художніх смаків. Ця умова акумулює в собі складні інтеграційні процеси, які стосуються індивідуального, персоніфікованого досвіду, його інтеграції та взаємодії з регіональними соціокультурним середовищем на основі спільності національних, регіональних та особистісних художніх цінностей і смакових пріоритетів.

Друга – розвиток аналітико-рефлексивної діяльності в процесі інструментального навчання, має особливо високу цінність для розвитку музичного, художнього смаку студентів, оскільки вона виступає механізмом інтеграції та взаємодії стихійно-емоційної сфери сприйняття музики, інших творів мистецтва і цілеспрямованої, що формується на основі спеціальної навчально-інтелектуальної діяльності. Художній аналіз творів мистецтва слугує інструментом осмислення індивідуального сприйняття твору, особливостей особистісного “контакту” та взаємодії зі світом прекрасного, закодованим у ньому, “прочитанням” смислів та гармонії, закладеної її автором, співвідносячи її з загальноприйнятими у мистецтвознавстві підходами. Ще відомий французький філософ та енциклопедист епохи Просвітництва Д. Дідро у своїй праці “Парадокси про актора” зазначає: “Актор, який володіє лише розумом і здатністю судження, є холодним; той, хто володіє лише натхненням і чуттєвістю, – безумець. Лише певне узгодження здорового глузду із завзятістю робить людину прекрасною” [3].

Третя – фахово-педагогічне спрямування інструментальної підготовки майбутніх учителів музики в процесі професійного навчання. Ця умова передбачає, що інструментально-виконавська підготовка студентів музично-педагогічної спеціальності здійснюється з урахуванням змісту інструментально-виконавської діяльності вчителя на уроках музичного мистецтва та в позанавчальний час.

Четверта – формування сприятливого соціо-психологічного мікроклімату в процесі освітньої діяльності студентів, який виступає неодмінною умовою будь-якої творчої діяльності, самореалізації у її контексті. Суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини учасників освітньої діяльності формують ситуацію, оптимальну для соціального, інтелектуального, культурного, а значить і музично-емоційного розвитку кожного, самореалізації його потенційних можливостей.

Методично важливим є також урахування особистісних характеристик, індивідуальних здібностей, рівня сформованості музично-педагогічних, інструментально-виконавської компетентностей кожного, а також смакових уподобань і пріоритетів музичного розвитку. Все це в комплексі є неодмінною умовою самореалізації потенційних можливостей

кожного, формування індивідуальної стратегії та програми розвитку музично-педагогічних компетентностей у сфері інструментальної музики, розвитку та втілення індивідуальних смакових уподобань.

Уважаємо, що саме такий комплексний підхід до визначення педагогічних умов формування художнього смаку у музичній творчості, інструментальному навчанні зокрема, сприяє розвитку художньо-естетичного досвіду студента, центруючись на музичній творчості, оскільки в природі він інтегрований і не поділяється на автономні види естетичного, художнього, музичного досвідів, як і естетичного, художнього, музичного смаків. Водночас, саме інтегрованість у соціокультурний досвід студента сприяє активізації його аналітико-рефлексивної діяльності, яка безпосередньо стосується підвищення рівня теоретико-практичної компетентності у сфері інструментальної музики, методичного забезпечення оптимізації інструментального навчання. Фахово-педагогічне спрямування професійної підготовки студента повинна позначитись не лише на розумінні теоретичних основ оволодіння грою на інструменті у комплексі зазначених вище необхідних компетентностей, а й здатності до раціонального і ефективного навчання майбутніх школярів, передаючи свій досвід оволодіння цим мистецтвом та розвиваючи індивідуальний стиль кожного. Одним із дієвих регуляторів цього процесу буде виступати художній смак. Усе це в комплексі потребує сприятливої психологічної атмосфери під час цього творчого виду діяльності, доброзичливого мікроклімату, в межах якого будуть складатися суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини, активно використовуватися інноваційні освітні технології і методики, інтерактивні форми та методи навчання студентів.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. П. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до музично-естетичної діяльності [Електронний ресурс] /<http://www.coolreferat.com/%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%B>.
2. Горбенко О. Б. Формування виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва / Педагогічна освіта, Scientific Journal "ScienceRise", №10/5(15). 2015 с. 42
3. Дідро Д. Парадокс про актора / [Електр. ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukrcenter.com>.
4. Иттен И. Искусство формы. Мой форкурс в Баухаузе и других школах [пер. с немец. и пред. Л. Монаховой]. М. : Издатель Д. Андронов, 2001. 138 с.
5. Кант И. Сочинения: в 6 т. / подобщ. ред. В.Ф. Асмуса, А.В. Гулыги, Т.И. Ойзермана. М. : Мысль, 1961. Т. 5. 1966. 564 с.
6. Лабунець В. М. Інноваційні технології інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики: теорія та методика : Монографія. Кам'янець-Подільський : Редакційно-видавничий відділ Кам'янець-Подільського державного університету імені Івана Огієнка, 2014. 364 с.
7. Рудницька О. П. Педагогіка: Загальна та мистецька : навч. посібник. Київ : Інтерпроф, 2002. 270 с.
8. Черкасов В. Ф. Організаційно-педагогічні умови розвитку художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва / Наукові записки ЦДПУ. Серія: Педагогічні науки, Research Bulletin. Series: Pedagogical Sciences/ ред. кол.: В. Ф. Черкасов [та ін.]. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. Вип. 161. С. 44-48.

Researching the problem of pedagogical, methodological conditions for the development of artistic taste, first of all, we proceed from the position that it should be interpreted as a significant component of aesthetic personality culture, which determines the potential of development not only of a specific artistic and creative activity, but also the life activity of its subject as a whole, provides adaptation to the socio-cultural environment.

The article deals with pedagogical conditions of development of artistic taste of the future teacher of musical art in the process of instrumental preparation, problems of deep philosophical foundations, psychological mechanisms and methodical features of development of artistic taste, as well as problems of artistic and aesthetic education, formation and development of artistic, musical taste in the system of professional formation of specialists in artistic disciplines.

The presented classification of pedagogical conditions clearly traces the innovativeness of methodological approaches to the organization of instrumental learning of students, in which particular importance is given to the creation of an educational environment that would be favorable for the development of activity, independence, innovation, self-realization of creative inclinations of each student. In particular, it is about his nature correspondence, which is achieved through the creative interaction of participants in the educational process, the formation of favorable relationships, the dominance of dialogic forms of activity.

Taking general positions on the pedagogical conditions of students' preparation for music-aesthetic activity of the student, his instrumental preparation, we have defined and accordingly structured a set of conditions that are more aimed at developing the artistic taste of future music teachers in the process of their instrumental preparation, focusing on cultural and personal, competency approaches that maximally correspond to current trends in the development of education, contribute to the formation of adequate socio-cultural educational environment.

Key words: *artistic taste, pedagogical conditions, instrumental preparation, performing skills, artistic and aesthetic education.*

УДК 378.147.091.31–051:78

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–27.273-278

Олена Шевченко
Olena Shevchenko

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНЬОГО МУЗИКАНТА-ПЕДАГОГА

METHODOLOGICAL SUPPORT OF A FUTURE MUSICIAN-TEACHER'S VOCAL-PERFORMING EXPERIENCE FORMATION

Актуалізовано проблему формування вокально-виконавського досвіду майбутнього музиканта-педагога та основних шляхів його методичного забезпечення. Підкреслюється значення консолідаційного підходу як вагомій ланки забезпечення ефективності формування вокально-виконавського досвіду. Обґрунтовується реалізація єдності пізнавальної, оцінювально-інтерпретаційної та творчої діяльності майбутніх фахівців у контексті означеного підходу. Уточнено тлумачення вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва як засвоєних ними способів відтворення музичних образів з метою донесення їх до слухацької аудиторії. Пропонуються основні принципи, педагогічні умови та методи формування вокально-виконавського досвіду майбутнього музиканта-педагога.

Ключові слова: *вокально-виконавський досвід, музикант-педагог, учитель музичного мистецтва, методичне забезпечення.*

Своечасність проблеми формування вокально-виконавського досвіду фахівця з музичного мистецтва мотивується необхідністю з'ясування суперечностей між модернізаційними процесами у визначенні змісту й технологій навчання у закладах вищої освіти та недостатнім їх усвідомленням і не досить повно обґрунтованим методичним забезпеченням. Вагому роль у розв'язанні завдань сьогодення відіграють методико-практичні орієнтири фахової підготовки музиканта-педагога.

Опрацювання наукової літератури свідчить про те, що розуміння і тлумачення “досвіду” з точки зору філософської науки здійснили В. Андрущенко, Н. Вахтомін, О. Лактіонов, І. Фролов, В. Шинкарук та ін. У контексті психології поняття “досвід” стало предметом розгляду таких науковців, як С. Максименко, Б. Теплов та ін. Ю. Бабанський, В. Краєвський, А. Хуторський та інші визначили педагогічну сутність досвіду в напрямі оцінювального, теоретичного та практичного ставлення до педагогічної діяльності, контролювання діяльності і поведінки, керування ними, передбачення їхніх наслідків.

Наукові розвідки в галузі теорії та методики музичного навчання представлені працями Т. Грінченко, яка розглядала формування мистецького досвіду майбутніх учителів музики; О. Щербініної, котра займалася вивченням особливостей досвіду інтерпретації музики різних епох; І. Сипченко та Л. Василевської–Скупої, які дослідили досвід художньо-педагогічного спілкування; О. Хлебнікової щодо з'ясування особливостей формування музично-виконавського досвіду у студентів мистецьких закладів. Утім, аналіз методологічної та методичної літератури з означеної теми, а також вивчення практичного досвіду організація освітнього процесу дозволяє здійснити узагальнення, що в численних і вагомих надбаннях педагогічної науки проблема формування вокально-виконавського досвіду майбутніх фахівців з музичного мистецтва поки що не дістала належного наукового висвітлення.

Мета статті – висвітлення особливості методичного забезпечення формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва.

Формування вокально-виконавського досвіду майбутнього музиканта-педагога виступає одним із актуальних завдань сучасної мистецької освіти. У контексті означеної проблеми необхідним вбачається висвітлення поняття “досвід” майбутнього фахівця музичного мистецтва. Це зумовлює аналітичні та узагальнено систематизуючі дії щодо його інтерпретації.

Опрацювання наукових джерел свідчить про те, що сучасна філософська наука вдало використовує провідні ідеї минулого для розробки нового бачення означеної категорії. Необхідно підкреслити, що сучасні філософи трактують “досвід” у діалектичній єдності трьох аспектів – чуттєвого, практичного й теоретичного. Так, В. Андрущенко, І. Фролов, В. Шинкарук та ін. розуміють досвід як чуттєво-емпіричне відображення зовнішнього світу; практичний вплив людини на оточуючий світ і результат такої взаємодії [1; 3].

Великий внесок у розробку проблеми особистісного досвіду зробили сучасні науковці Ю. Бабанський, І. Зязюн, А. Хуторський та ін. Вони відзначають, що досвід є неповторним, тому вимагає усвідомлення, оприлюднення та подальшого опрацювання практиками. Ефективним шляхом набуття певного досвіду вчені вважають залучення особистості до певної діяльності.

Отже, активізація майбутніх музикантів-педагогів до виконавської діяльності може вважатися провідною умовою набуття їх вокально-виконавського досвіду на консолідаційній основі. Урахування специфіки вокального виконавства зумовлюється розумінням його як особливого виду діяльності, що передбачає наявність у ньому деяких загальних властивостей, що існують також в інших видах художньої творчості. До того ж, у кожній дії вокального виконання результатом специфічної діяльності виконавця є звучання вокального твору, котрий характеризується оригінальністю, своєрідністю, чим підтверджується певна самостійність вокального мистецтва.

З огляду на вищесказане, вокально-виконавський досвід майбутнього музиканта-педагога тлумачиться як усвідомлені ним способи відтворення музичних образів з метою донесення їх до слухацької аудиторії, що вбирають в себе музичні враження й переживання, музикознавчі, виконавсько-інтерпретаційні та методичні знання та вміння, набуті в процесі вокальної діяльності.

Вагомою ланкою забезпечення ефективності формування вокально-виконавського досвіду виступає реалізація консолідаційного підходу, який розроблено О. Єременко [2]. В контексті обраної проблеми слід зазначити, що консолідаційний підхід виступає теоретичною

основою забезпечення єдності пізнавальної, оцінювально-інтерпретаційної та творчої діяльності майбутніх фахівців.

Визначаючи специфічність кожного з різновидів діяльності, ми не протиставляємо їх як такі, що виключають одна одну. Консолідаційне застосування пізнавальної, оцінювальної та творчої діяльності виступає фундаментом у досягненні внутрішньої цілісності навчальних дій. У дослідженні констатовано, що пізнавальна діяльність містить можливості для оцінювання отриманої інформації, а також для реалізації творчих підходів студентів. Оцінювальні дії не можуть не супроводжувати процеси пізнання та творчості. Творчі підходи, у свою чергу, суттєво збагачують пізнавальну діяльність, а також створюють умови для продуктивного оцінювання результатів пізнання вокального мистецтва.

Пізнавальна діяльність в галузі вокального мистецтва передбачає накопичення фахової мистецької інформації у єдності з оволодінням студентами фундаментальними знаннями. У процесі пізнавальної діяльності у студентів розвиваються навчально-пізнавальні мотиви, які пов'язані з потребою у засвоєнні відповідних знань та узагальнених способів дій у галузі мистецтва та педагогіки. Великого значення у нашому дослідженні надається вдосконаленню процесу активізації мистецько-пізнавальної діяльності, яка полягає у таких орієнтирах, як:

- спрямування студентів на усвідомлення зв'язку між змістом навчального матеріалу й сучасною вокально-мистецькою інформацією;
- орієнтація студентів на самостійне з'ясування й визначення раціональних способів виконання навчально-пізнавальних завдань у галузі вокального мистецтва;
- стимулювання студентів до втілення теоретичної навчальної інформації у професійно-практичному досвіді.

Специфічним змістом оцінювально-інтерпретаційної діяльності студентів є забезпечення їх можливості до оволодіння засобами оцінювання результатів роботи у вокально-фаховому, педагогіко-практичному напрямках навчання. У процесі оцінювання студент досягає вищого прояву професійного мислення порівняно з пізнавальною діяльністю. Оцінювально-інтерпретаційна діяльність відбувається в процесі того чи іншого ставлення до результатів пізнання, що створює можливості для визначення шляхів його подальшого вдосконалення. Оцінювально-інтерпретаційний характер діяльності передбачає спонукання студентів як до мистецького оцінювання, так і до мисленнєвої інтерпретації навчально-практичних дій, що створює основу для визначення способу продуктивного виконання навчально-фахових завдань.

Активізація мистецького мислення студентів з опорою на розвиток їх здатності до критично-аналітичної оцінки й інтерпретації отриманої інформації ґрунтується на оптимальному поєднанні процесів сприйняття та практичного оволодіння необхідними прийомами діяльності. У нашому дослідженні оцінювально-інтерпретаційна діяльність найбільш плідно реалізується в процесі оволодіння студентами мистецтвом вокального виконавства, художня результативність котрого залежить від сформованості їх інтерпретаційних умінь.

Здійснення творчої діяльності виступає необхідним засобом підготовки вчителя музичного мистецтва, найважливішим орієнтиром формування їх вокально-виконавського досвіду. У цьому контексті вагомим значення набуває необхідність застосування широкого діапазону дій перетворювального, активно-конструктивного характеру. Впровадження різних форм творчої діяльності мотивується необхідністю реалізації творчого потенціалу студентів, потребою розвитку їх здатності до неординарного з'ясування виконавсько-фахових завдань.

Вокальне навчання у контексті з означеної проблеми передбачає вирішення завдань проблемного, або проблемно-пошукового характеру. Такий підхід зумовлюється соціально-педагогічними цілями, закономірностями пізнавальної діяльності в галузі мистецтва. Таким чином, методичні орієнтири включають стратегію отримання нового знання та окремих шляхів до досягнення поставленої мети (у нашому дослідженні – сформованості вокально-виконавського досвіду).

Слід зазначити, що методичне забезпечення у контексті означеної проблеми передбачає обґрунтування провідних принципів, педагогічних умов, методів, прийомів формування вокально-виконавського досвіду студентів. Розгляд специфіки означеного феномена ґрунтується на позиції щодо використання принципу інтеграційності. Така необхідність зумовлена тим, що формування вокально-виконавського досвіду майбутнього фахівця з музичного мистецтва знаходиться у взаємозалежності з сучасними мистецькими процесами. Його реалізація забезпечує поєднання традиційних і новітніх форм та методів вокального навчання, формування у майбутніх учителів мистецтва здатності до різної виконавської діяльності. Так, О. Рудницька наголошує, що будь-який вид мистецтва, використаний окремо, обмежує повноцінне забезпечення розв'язання освітніх завдань. Тому інтеграція мистецтв, утворена на основі їх взаємодії, сприяє гармонійному розвитку особистості, розкриває цілісну художню картину світу і впливає на формування світогляду.

З огляду на вищезазначене, застосування особливостей інтеграції у вокальній підготовці майбутнього фахівця має вагоме значення. Означений принцип дозволяє сформувати у студента цілісні музичні уявлення, засновані на розумінні загальних закономірностей історичного розвитку музично-виконавського мистецтва, а також усвідомлення стильових особливостей музики різних епох. До того ж, цей принцип допомагає використовувати теоретичні знання під кутом зору виконавських проблем.

У нашому дослідженні використовується принцип культууро-відповідності, який передбачає органічний зв'язок із культурними надбаннями, виконавським мистецтвом і дозволяє активізувати пізнавальну діяльність студентів в напрямку опанування старовинних і сучасних музичних творів. Отже, принцип культууро-відповідності дає змогу спрямувати фахові уявлення студентів у напрямку розвитку загальної культури. Необхідність реалізації означеного принципу у виконавській практиці зумовлена її специфікою, оскільки, працюючи у художньо-вокальній сфері, студенти виявляють у композиторській творчості узагальнюючі елементи, здійснюють аналіз засобів художньої виразності використовуючи історико-хронологічний, жанровий, проблемний та інші види тематичного структурування.

Ефективність формування досвіду виконавської діяльності майбутніх фахівців залежить від упровадження у процес вокального навчання принципів систематичності й послідовності, котрі забезпечують безперервність формування музично-стильових уявлень, смакових уподобань, виконавських здібностей тощо.

Принцип гуманізації передбачає організацію освітнього процесу відповідно до умов розвитку суспільства і тенденцій сучасного виконавського мистецтва. Врахування індивідуальних особливостей студентів у контексті означеного принципу також ефективно впливає на процес формування вокально-виконавського досвіду.

Принцип опори на навчально-професійний досвід передбачає таку побудову вокального навчання, яка ґрунтується на актуалізації та узгодженості вже набутого в процесі попереднього навчання студентів виконавського досвіду із завданнями наступних етапів їх професійного становлення.

Ефективне формування вокально-виконавського досвіду визначення педагогічних умов, що створюються і функціонують у системі вокальної підготовки. Серед таких умов ми визначаємо: оптимальну організацію навчальної взаємодії викладача та студента у процесі вокальної підготовки; створення ситуацій успіху в музично-виконавській діяльності; реалізація творчої самостійності з метою розширення мистецького тезаурусу. Оптимальна організація навчальної взаємодії викладача та студента у процесі вокальної підготовки, яка виявляється у формі художньо-педагогічного спілкування, є одним із шляхів формування досвіду виконавської діяльності. Це складний процес, у якому зосереджені великі можливості для виявлення власних виконавських можливостей, розвитку творчої індивідуальності, що дозволяє спрямовувати їх на формування вокально-виконавського досвіду.

Наступною умовою є створення ситуацій успіху у вокально-виконавській діяльності студентів. Слід зазначити, що актуалізація означеної проблеми є надзвичайно важливою для

сучасної практики вокальної підготовки. Успіх, що переживається неодноразово, сприяє визволенню прихованих потенційних можливостей студентів, стимулює реалізацію їх духовних потенціалів, активізує до фахового зростання.

У контексті цієї умови слід наголосити на значенні методу “ситуація успіху”, який стимулює особистісну активність студентів, максимальну зацікавленість на досягнення найкращого результату. Сутність цього методу полягає в тому, що викладач забезпечує підтримку стійкого інтересу студента до виконавської діяльності. Завдання педагога полягає в тому, щоб дати кожному зі своїх вихованців пережити радість досягнення, усвідомити свої можливості, повірити в себе. Означений метод у контексті умови забезпечення ситуації успіху сприяє створенню творчої атмосфери на заняттях, застосуванню інноваційних форм, прийомів, засобів, удосконалення наявного досвіду підготовки вокалістів-виконавців.

Набуття вокально-виконавського досвіду значною мірою залежить від обсягу та якості тезаурусу. У цьому контексті слід зазначити, що чим більше інформація відповідає змісту твору, тим глибше проявляється естетичні переживання студентів, усвідомлення ними художнього вокального образу, а також художньо-педагогічна інтерпретація. Впровадження означеної умови базується на науковому доробку про те, що розвиток творчої самостійності у галузі вокальної підготовки передбачає систематичну музично-пізнавальну й виконавську діяльність, спрямованість на удосконалення виконавських навичок і вмінь.

Актуалізація творчо-індивідуального в естетичних уявленнях в опорі на набутий досвід у процесі попереднього навчання є одним із основних засобів активізації творчо діяльнісних підходів у вокальному навчанні, які реалізуються в процесі розвитку вмінь оволодіння студентами створення та інтерпретації вокальних вправ, вокалізів тощо. Під таким кутом зору важливу роль відіграють методи розвитку особистісних властивостей студентів, а саме: естетичне ставлення до дійсності і вокального мистецтва, вокальні здібності, виконавсько-вольові якості. Вагомого значення набуває прийом орієнтації вихованців на справжні цінності вокальної культури. Розширення вокально-мистецького досвіду забезпечується застосуванням прийому актуалізації переживань, пов'язаних із сприйняттям і активною діяльністю в мистецтві. Метод емоційно-психологічної підтримки сприяє опосередкованому впливу викладача на творчий емоційний стан студента, самовираженню його в вокальному мистецтві. Слід зазначити, що евристичні методи активізують студента до вокально-виконавської діяльності. Евристична діяльність має специфіку, завдяки котрій створюється нова система дій або відкриваються невідомі раніше закономірності, взаємозв'язки тощо.

Розглянуті принципи, педагогічні умови, провідні методи, застосовані окремо, не можуть забезпечити успішного набуття вокально-виконавського досвіду. Лише їх консолідаційне, паритетне поєднання може стати підґрунтям якісної вокальної підготовки й формування на цій основі вокально-виконавського досвіду учителів музичного мистецтва.

Результати проведеної роботи дають змогу сформулювати висновок про необхідність і своєчасність розгляду проблеми методичного забезпечення вокально-виконавського досвіду майбутніх музикантів-педагогів та дозволяють висвітлити низку питань щодо з'ясування специфічних рис означеного забезпечення.

Наша публікація актуалізує далеко не все коло питань у контексті обраної тематики. Вимагають подальшої наукової розробки питання щодо шляхів забезпечення спорідненості стильових закономірностей створення вокальних образів у напрямі розвитку виконавського досвіду тощо.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю. Київ : Знання України, 2004. 804 с.
2. Філософський словник За ред. В.І. Шинкарука, 2 изд. Київ : Головна редакція УРЕ, 1989. 198 с.

3. Єременко О.В. Основи магістерської підготовки. Теорія і практика реалізації в системі музично-педагогічної освіти. [Навчально-методичний посібник]. Суми : ВВП "Мрія-1" ТОВ, 2012. 292 с.

The article deals with the problem of a future musician-teacher's vocal-performing experience formation and the main ways of its methodological support.

The importance of the consolidation approach as a significant element of ensuring the effectiveness of forming a vocal-performing experience is emphasized. Realization of the unity of cognitive, evaluative-interpretative and creative activity of future specialists in the context of the defined approach is substantiated.

The definition of vocal-performing experience of future music art teachers as acquired ways to reproduce musical images in order to bring them to the audience is clarified. Vocal-performing experience of a future musician-teacher include musical experience and impressions, performing-interpreting and methodological knowledge and skills acquired in the process of vocal activity.

In the process of activation of creative activity approaches in students' vocal training the methods of development of students' personal properties are vital: aesthetic attitude to reality and vocal art, vocal abilities, performing and volitional qualities. Students' orientation to the true values of vocal culture is also of great importance. The formation of vocal and artistic experience is provided by the technique of actualization of students' experience related to the perception and active activity in art. The method of emotional and psychological support promotes the indirect influence of the teacher on the creative emotional state of the student, his self-expression in vocal art. It should be noted that heuristic methods activate the student to vocal performance. Heuristic activity has a specificity, which creates a new system of actions or emphasises on previously unknown patterns, relationships, etc.

Key words: *vocal-performing experience, musician-teacher, musical art teacher, methodological support.*

УДК 784.4:398.8(477.43)

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–27.278-282

Зіновій Яропуд
Zinovii Yaropud

ХАРАКТЕРНІ ОЗНАКИ НАРОДНОЇ ЛІРИКО-ПІСЕННОЇ ТВОРЧОСТІ КАМ'ЯНЕЧЧИНИ

CHARACTERISTIC FEATURES OF FOLK LYRIC-SONG CREATIVITY OF KAMIANETS-PODILSKYI REGION

У статті дається опис ліричного пісенного матеріалу, який побутує на Кам'янецьчині. Розкриваються найхарактерніші ладово-інтонаційні особливості народнопісенної творчості у зв'язку з їх змістом і жанровою приналежністю, оскільки якнайповніше виявлення жанрового, тематичного, стильового розмаїття української народнопісенної культури неможливе без ознайомлення з її регіональними і вокальними тенденціями. Наголошується, що особливу групу в українській пісні становлять подільські народні пісні, зокрема ті, що побутують у південно західному регіоні Поділля з його історичним центром – Кам'янцем Подільським.

Ключові слова: *ліричні, соціально-побутові, родинно-побутові пісні, балади, пісні про кохання, жартівливі пісні.*

Відомо, що Кам'янецьчина в історичному і культурному планах є багатим і оригінальним краєм, її територія входила до складу Київської Русі. В різні часи Кам'янець Подільський, як адміністративний, торгово ремісничий і духовний центр Поділля, був захоплений Литвою, Польщею, далі Туреччиною, царською і більшовицькою Росією. Такі обставини не могли не вплинути на формування самобутньої народнопісенної культури, де переплелися елементи

художніх традицій різних народів (литовського, польського, вірменського, єврейського, молдавського, українського), представники яких віддавна заселяли і заселяють цю територію. Внаслідок цього локальні стилі тісно переплелися і утворили єдиний фольклорний пласт, внісши у підвалини пісенної культури регіону нові ритми і барви.

Мета статті – розкрити найхарактерніші ладово-інтонаційні ознаки ліричних пісень, що побутують на Кам'яниччині. Серед усього масиву фольклорних пісень Кам'яниччини найбільшого поширення дістали ліричні пісні – згусток різноманітних станів людської душі: смутку, відчаю, меланхолії, піднесення, нестримної енергії, водночас делікатності, цнотливості і такту. “Мені завжди здається, – писала Леся Українка, – що коли де можна побачити таку вдачу народу, то се скоріше в ліричних піснях ...” [1, с. 219]. На відміну від пісень календарно обрядового циклу, приурочених певній даті, ліричні пісні займають у духовному житті українця особливе місце, їх співають при будь якій нагоді: в години радості і смутку, під час свят і в повсякденному житті. Аналіз фольклорних пісень Кам'яниччини показав, що творцям ліричних пісень притаманне конкретно образне мислення, і вони розповідають про те, що їх хвилює, викликає ті чи ті емоції. Особливо вдало в цих піснях змальована вдача людини – добра чи зла, сварлива чи лагідна, покірна чи не поступлива. Недаремно широта й багатство цього жанру дозволило М. Лисенкові висловитися про українську народну пісню як таку, в якій найбільш вдало відбився психологічний склад українця, “миролюбивого й глибокого характером, палкого й пристрастного з природи, з естетичним почуттям і розумом споглядальним” [3, с. 31].

Усі ліричні пісні Кам'яниччини згідно з тематикою, змістом, стилем, середовищем побутування можна розділити на соціально побутові, баладного характеру, родинно побутові, про кохання і жартівливі (слова і мелодії пісень дивитися за виданням: Яропуд З. Прилетіла ластівочка) [6, с. 97-138].

Соціально побутові пісні викликані змінами суспільного життя. Як зазначив О. Правдюк, вони стали своєрідними резонаторами, що чутливо реагували на будь які зміни не тільки у суспільному житті народу, а й у приватному житті окремої особи. Пісня “Козак перед боєм” – сягає змістом часів героїчної боротьби козаків проти польських і турецьких загарбників. У ній оспівується готовність молодого патріота пожертвувати родинним затишком, коханням милої серцю дівчини, а може й власним життям. У ній швидше йдеться не про вчинок героя, а про його емоції: тужливий настрій, останній поцілунок, єдиний вірний товариш бойовий кінь копитами б'є землю. Усе це на фоні чудової природи і співу солов'я в саду особливо загострює атмосферу прощання. Квартові ходи, якими насичена мелодія пісні, надають їй заклично похідного характеру, але на фоні мінорного ладу вони створюють тривожно тужливу, навіть трагічну атмосферу. Пісня “У лісі під дубом столітнім” за змістом належить до визвольних пісень сорокових років ХХ століття від комуністичного російського засилля. Окремі образи, символи, метафори підсилюються неквапливою мінорною мелодією і створюють драматичність і трагічність цієї боротьби. Поетичні тексти цих пісень знаходяться у органічній єдності з мелодіями, створюють образ смутку і жалю.

Балади – “...пісні епічного змісту, що, оповідаючи, звичайно мають за сюжет яку небуть сумно ефектну подію: вбивство свояка, жінки, отруєння брата і т.п.” [5, с. 67]. Цим вони дуже подібні до історичних пісень і пісень-хронік, адже історичні пісні не мають єдиного художньо-зображального стилю. У них, як і в баладах історичні обставини не конкретні, а фольклорно-узагальнені, гіперболізовані, їм властиві романтичність, піднесеність і драматизм. Водночас існує глибокий внутрішній зв'язок балад з обрядовою пісенністю, про що свідчить подібність сюжетів, а часто навіть текстів балад до обрядових пісень. Записані нами балади можна розділити на а) балади, в яких розробляється історичний сюжет (“Є усвіті Чорне море”, “Смутний вечір, смутний ранок”), пов'язані з турецькою неволею і турецько-татарськими набігами на подільські міста і села; б) балади родинно-побутового характеру, в яких

йдеться про моральну перевагу бідності над багатством, утверджується людська гідність (“Про Бондарівну”), про родинні конфлікти, що призводять до трагедії – смерті молодої дружини, дитини (“Про Гребенюшу”, “Про сина”), козака (“Про Демка-козаченька”), про нерозділене кохання (“Ой млаво та й млаво”, “Чого мені так сумно”).

За стилістичними особливостями мелодії балад близькі до стилю дум. Це виявляється у розспівуванні складів тексту (“Смутний вечір, смутний ранок”, “Там всі гори зеленіють”, “Про сина” тощо), у специфічній ритміці, у декламаційному пафосі та великій інтонаційній зосередженості. Переважна більшість мелодій зафіксованих балад викладена в натуральному мінорі, що говорить про стриманість у передачі почуттів.

Досить популярними на Кам'яниччині залишаються родинно-побутові пісні, в яких розповідається про щастя і злагоду сімейного життя, але дуже часто звучить також тема сімейної незгоди, сутку і горя від нещасливого шлюбу (“У чужій стороні”, “Ой піду я, піду я”, “Ой упала зіронька”). Інтонаційний склад цих пісень набуває рис сумного роздуму, горя, хоч мелодії перших двох викладені в мажорі. Переживання молодої дівчини, відданої в чужу сторону і відірвану від родини, виразно відтворюють інтонації чистих кварт і нисхідної чистої квінти (“У чужій стороні”). Застосування прийому розвитку мелодії з гальмуванням у пісні “Ой піду я, піду я” створює образ смутку, жалю і невпевненості у своєму сімейному житті. Невідповідність сумної думки тексту мажорному ладу, в якому викладені мелодії цих пісень, сприяє загостренню почуттів, тонкій передачі внутрішнього стану людини.

Пісні про кохання майже неможливо відрізнити від пісень родинно-побутових, оскільки і першим, і другим властиві глибокий ліризм, єдність інтимного і побутового. Розрізнити їх можна лише за змістом поетичних текстів, взявши за основу методику М. Лисенка (розміщував матеріал за тематичними розділами). Отже, за тематикою це пісні про вірність у коханні, порядність (“Ой там на горі”, “Кожен Лебідь пару має”); розлуку (“Налетіли гуси”, “Давай же, голубко, удвох посумуєм”); тугу за коханим (“Ой ви, пташки-канарейки”); нещасливе кохання (“Ой у полі вишня”); перешкоду батьків закоханим (“Ой на ставу, на ставочку”); зародження почуттів, залицяння (“Ой Василю, Василечку”, “Ой звідти гора”, “Ой у лузі калина стояла”, “Ой у полі криниченька”); ворогів-розлучників (“Вже місяць сходить”). Поетика пісень про кохання дуже колоритна синонімікою, образними порівняннями, багатством епітетів, паралелізмом, символікою, наближеною до обрядових пісень. У переважній більшості мелодії цих пісень викладені у мінорному ладі, і лише три пісні (“Ой звідти гора”, “Ой у лузі калина стояла”, “Кожен Лебідь пару має”) – у мажорному. Не дивлячись на сумний характер більшості з них і зазначений темп виконання (повільно, помірно, рухливо тощо), багатьом мелодіям пісень притаманна внутрішня природна танцювальність, що виражається у фактурному викладі (здебільшого восьмі і шістнадцяті тривалості, тріолі, затакти), тяжінні до синкопування тощо, що, власне, є характерним і для інших жанрів пісень Кам'яниччини. Тому якихось особливих ознак, які б виділяли ці пісні поміж інших жанрів ліричних пісень, не спостерігається.

На відміну від пісень про кохання (виконуються і в гурті, й на самоті) жартівливі пісні потребують аудиторії слухачів, бо розраховані на співучасть, на те, щоб жарт, іронія, дотеп, глузування були почуті. Іронічна характеристика пронизує пісню “Чи я не хазяйка”. Смішні родинні взаємини тещі (тестя) і зятя показано у пісні “Ой чоботи, чоботи ви мої”. У пісню “В мене є бичок руденький”, “Отакі-то у Кам'янці дівчата” висміюються незугарні риси, вади поведінки, що протирічають нормам моралі. Деяким жартівливим пісням Кам'яниччини властиве розгортання змісту через діалог, здебільшого між хлопцем і дівчиною (“Ой ти, дівко, рухай собов”, “Як ти кажеш, дівчинонько”), у якому вони дотепно-ущипливими приспівками намагаються показати кмітливість і привернути до себе увагу. Дуже поширеними є сороміцькі пісні (“Очеретом качки гнала”, “Ходить Хаїм до Явдошки”, “Ой Боже ж мій, Боже”, “Калабаня”). У них за допомогою засобів гумору, іронії, сарказму показано комізм ситуацій і вчинків дійових осіб, піддано осуду негідну поведінку, розпусту і аморальність. Жартівливі пісні відзначаються

простотою наспівів і чіткістю ритмів. Характерним для їх мелодики є принцип повторності коротких рухливих і простих мотивів, виразне відмежування фраз цезурами й кадансами. У багатьох з них мелодія розвивається у тому ж емоційному ключі, що й текст, посилюючи його гумористичний заряд. Такий паралелізм образів (мелодичний і поетичний) можна простежити у пісні “Чи я не хазяйка”. Рухливий танцювальний характер мелодії іронічно доповнює (домальовує) образ “працьовитої” господині, в якій “...на городі лобода, а в хаті пустиня” і яка любить “...до полудня спати”. Окрім цього, жартівливим пісням Кам'яниччини властиве протиріччя між настроєм мелодії і тексту (контраст образів), коли на тексти жартівливих пісень накладаються мінорні, підкреслено сумовиті мелодії, що посилює комічний ефект пісні. Подібний прийом контрасту властивий і іншим пісенним жанрам Кам'яниччини, але у відповідному контексті.

Лірична пісенна творчість Кам'яниччини відзначається винятковим багатством і розмаїттям ладово-інтонаційних особливостей. Широкий звукоряд, що виходить навіть за межі октави, часті ходи мелодії на інтервали сексту, септиму, октаву, ладова змінність, насичення мелодії хроматизмами тощо – все це складає протизвагу пісням календарного циклу, в яких ці особливості майже відсутні, і свідчить про те, що ліричні пісні сформувались значно пізніше. Водночас вони мають багато спільних елементів із литовським, польським, особливо сусіднім молдавським фольклором. Проживаючи поряд з українцями, ці народи внесли і свою частку у підвалини пісенної культури регіону, зберігаючи при цьому самобутні і вбираючи корисне. Той факт, що елементи художніх традицій різних народів увійшли в гармонійну єдність з культурою корінного народу, не породивши двомовності в пісенному фольклорі, як це маємо, наприклад на Сумщині [4, с. 7], Чернігівщині, Рівненщині тощо, дає нам підставу для виділення характерних локально-стильових ознак пісенного фольклору Кам'яниччини. На фоні південно-західного Поділля вони полягають насамперед у переважаючій в них природній танцювальності, в специфічній ритміці (тяжіння до синкопування), у характерних закінченнях ритмічних рядків: 2/4, 6/8 (“Проста”, “По току, по току”, “Стояла під грушков”, “Оляндра” та ін.) – молдавські, литовські впливи, у досить широкому впливі мазуркових ритмів 3/4, 3/8, 6/8, – польські впливи, бо відомо, що в українській народній музиці переважають паристі такти – 2/4 і 4/4. Важливим є те, що багато пісень веселого танцювального характеру з жартівливим змістом, які побутують на Кам'яниччині, написані в мінорному ладі, як от: “Ой піду я до млина”, “По току по току”, “Ой чоботи чоботи ви мої”, “Калабаня” та ін. Такий, висловлюючись словами М. Лисенка, “оригінальний сумішок мажора з мінором” і навпаки, коли на слова сумного змісту накладається мелодія в мажорі, властивий і галицьким народним пісням (“Повіяв вітер степовий”, “Зажурились галичанки”), що з ознакою взаємного впливу і збагачення ще з часів княжої Русі. В пінях південно-західного Поділля ще й досі чітко збереглися старовинні натурально-ладові структури (фригійський, дорійський лади).

Отже, аналіз будови пісень при всій їх різноманітності дає підстави стверджувати, що в більшості фольклорного матеріалу Кам'яниччини лежать особливі норми розвитку мелодії, її внутрішньої організації, що виявляється в характерних ходах, інтервальних поєднаннях і особливо в каденційних завершеннях і яку структурно можна зобразити такт: висхідний рух по ступенях тонічного тризвуку або його обернень (“По току, по току”, “Ой дивно нам дивно”, “Через наше село” та ін.), рідко нисхідний (“Тонка біла павутиця”, “Зайчику зайчику мій братчику”), далі різноманітні комбінації сполучення великих і малих секунд, терцій, інколи ходи на кварту, рідше квінту і, як правило, закінчення музичної фрази чи пісні цілому нисхідним поступенним ходом у тоніку (“Ірод цар”) або нисхідним квартовим ходом (“Ой з за гори камяної”), рідше нисхідним квінтовым (“Тонка біла павутиця”).

Записи останніх десятиліть переконують, що пісні ліричного жанру через оновлення фактури (одноголосий спів замінюється багатоголосним, зокрема підголосково-поліфонічним) переживають у наш час “друге народження” [2, с. 217].

Список використаних джерел

1. Закувала зозуленька. Антологія української народної творчості. Київ, 1989. С. 219.
2. Іваницький А. Українська народна музична творчість. К., 1990. С. 217.
3. Лисенко М. Характеристика музичних особливостей українських дум і пісень, виконуваних кобзарем Вересаєм. Київ, 1955. С. 31.
4. Пісні Сумщини. Київ, 1988. С. 7.
5. Розвідки Михайла Драгоманова про українську народну словесність і письменство. Т.1. Львів, 1899. С. 67.
6. Яропуд З. Лірична пісенна творчість // Прилетіла ластівочка. Тернопіль : Астон, 2000. С. 97-138.

The article describes the lyrical song material of Kamianets-Podilskyi region. The most characteristic accord and intonation peculiarities of folk song creativity are revealed in connection with their content and genre, as the fullest manifestation of the genre, thematic, style diversity of Ukrainian folk song culture is impossible without acquaintance with its regional and vocal tendencies. It is emphasized that Podillian folk songs of the south-western region of Podillia with its historical centre in Kamianets-Podilskyi represent a special group of Ukrainian songs.

It is known that Kamianets-Podilskyi region is a rich and original place in historical and cultural terms, its territory was a part of Kyiv Rus. At different times, Kamianets-Podilskyi, as an administrative, commercial and spiritual centre of Podillia, was conquered by Lithuania, Poland, Turkey, Tsarist and Bolshevik Russia. Such circumstances influenced the formation of authentic folk song culture combining the elements of artistic traditions of different people (Lithuanian, Polish, Armenian, Jewish, Moldavian, Ukrainian), living on the territory. As a result, local styles mixed and formed a single folklore layer, bringing new rhythms and colours to the foundations of the region's song culture.

Key words: lyric, social and family songs, ballads, love songs, humorous songs.

РОЗДІЛ 4

МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

УДК 37.091.313:78

DOI: 10.32626/2309-9763.2019-27.283-288

Олена Аліксійчук
Olena Aliksiichuk

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО СПРИЙМАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ СЛУХАННЯ МУЗИКИ

THE FORMATION OF ARTISTIC AND IMAGINATIVE PERCEPTION OF JUNIOR PUPILS AT ART LESSON IN THE PROCESS OF LISTENING TO MUSIC

У статті висвітлюються організаційно-методичні особливості формування художньо-образного сприймання молодших школярів у процесі проведення слухання музики на уроках мистецтва. Розглянуто такі дефініції, як “музичне сприймання”, “сприймання музики”, “сприйняття”. Висвітлено педагогічні умови та методи активізації процесу формування художньо-образного сприймання учнів початкової школи.

Ключові слова: освітній процес, музичне сприймання, сприйняття музики, художньо-образне сприймання, урок мистецтва, активізація освітнього процесу, слухання музики, ігрові технології, творча самореалізація школярів.

Відповідно до завдань “Нової української школи” педагогам велику увагу необхідно приділяти формуванню естетичної культури підростаючого покоління та розвитку художніх здібностей молодших школярів. У концепції “Нова українська школа” сказано: “Відповідно до загальної мети освіти, місією початкової школи є різнобічний розвиток особистості дитини відповідно до її вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей, формування в неї загальнокультурних і морально-етичних цінностей, ключових і предметних компетентностей, необхідних життєвих і соціальних навичок, що забезпечують її готовність до продовження навчання в основній школі, життя у демократичному суспільстві” [4, с. 13].

Розвиток художніх здібностей школярів невіддільно пов'язаний із процесом образного мислення. Саме здатність образного мислення у людини є тим рушієм, що створює такий унікальний феномен як мистецтво.

Для загально-естетичного розвитку особистості школяра потрібно навчити його сприймати художні образи мистецтва. А для цього процесу у дітей потрібно сформувати художньо-образне сприймання. Саме воно дасть змогу цілісно і повно сприймати систему світових художніх цінностей. Тому проблема формування художньо-образного сприймання творів мистецтва дітьми молодшого шкільного віку на сьогоднішній день залишається актуальною і потребує подальшого вивчення та дослідження.

Термін “сприймання” є досить багатограним і має велику кількість тлумачень у різних наукових сферах. Проблемі сприймання музики було присвячено дослідження таких науковців, як Б. Асаф'єва, Н. Ветлугіної, Л. Виготського, О. Дем'янчука, І. Зязюна, Д. Кабалевського,

О. Костюка, О. Леонтьєва, В. Медушевського, Є. Назайкінського, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, Б. Яворського, В. Шацької, О. Шевнюк, О. Щолокової та ін.

Спробуємо розглянути сутність поняття “сприймання”, висвітлюючи його саме музично-педагогічний аспект. Варто розрізнити поняття “сприймання” як розумову діяльність, процес мислення та “художнє сприймання” як процес комплексної психічної діяльності, розумово-почуттєвої активності особистості.

Є. Назайкінський указує на те, що необхідно розмежовувати поняття “музичне сприймання” як більш специфічне та “сприймання музики” як досить широке явище. Сприймання музики вчений трактує як процес і результат актуалізації психічних механізмів, у якому музика – специфічний об’єкт впливу на людину. Музичне сприймання він визначає як осягнення і осмислення тих значень, якими володіє музика як мистецтво, як особлива форма відображення дійсності, естетичний художній феномен, тощо [3, с. 34].

В. Остроменський підкреслює, що музичне сприймання – один із видів музичної діяльності, котрий об’єднує музичну творчість, музичне виконавство і сприймання музичних творів, які підпорядковані загальним, єдиним музичним закономірностям, обумовленим специфічною сутністю музики як різновиду мистецтва. Він вказує, що необхідно розмежовувати поняття сприймання (процес) і сприйняття (результат), оскільки “сприйняття” – це результат діяльності системи аналізаторів, що передбачає виділення з комплексу впливаючих ознак основних і найбільш суттєвих, з одночасним відволіканням від неістотних. Сприйняття робить можливим створення інтегральної картини на відміну від відчуттів, які відображають окремі якості реальності [5].

Є. Назайкінський розглядає структуру за принципом від зовнішніх умов музичної реальності – до внутрішнього змісту музичного сприймання. Він зазначає, що структура музичного сприймання складається з єдності наступних систем: системи детермінант; системи функцій; системи операцій; системи механізмів; системи властивостей, часової структури і побудови змісту музичного сприймання слухача [3].

На думку О. Ростовського, до структури музичного сприймання входять такі складові: процес сприймання, об’єкт сприймання, суб’єкт сприймання [6]. О. Рудницька виділяє три основні ступеня сприймання музики: перцептивне сприймання сенсорної інформації; аналіз виразно-смислового значення художньої мови; інтерпретація емоційно-образного змісту мистецького твору [7, с. 54].

Розглядаючи поетапність музичного сприймання, вчений-дослідник А. Сохор виділяє у ньому такі етапи: створення установки на сприймання; слухання як фізичний і фізіологічний процес; розуміння і переживання музики; інтерпретація і оцінка музики; післядія музики [8, с. 54].

Одним із важливих завдань на уроках мистецтва в початковій школі є формування художньо-образного сприймання учнів. Адже у дітей молодшого шкільного віку переважає конкретно-образне сприймання. Специфічною формою образу є художній образ, що є засобом відображення дійсності, втіленого в формі конкретного явища. Художній образ – результат мислення особистості, творчої уяви, естетичної культури, який має емоційну насиченість і викликає естетичні переживання.

Музичний образ за допомогою специфічних засобів узагальнено відтворює явища дійсності. У сфері музичного мистецтва цими засобами є система інтонацій та засоби музичної виразності що розміщені у чіткій логічній послідовності. На цій основі створюється цілісний виклад музичної тканини. Відбувається процес логічного об’єднання музичних символів, що в свою чергу стає об’єктом сприймання. Таким чином у особистості виникає музичний образ, як результат засвоєння твору мистецтва.

Важливим є принцип єдності раціонально-логічного та емоційно-образного в процесі сприймання музичного образу. Емоційно-образна і раціонально-логічна мисленнєві операції, мають спільну мету – процес пізнання дійсності. І саме музика як спеціальна

форма пізнання, впливаючи на людські почуття, здатна передавати образи оточуючого світу найбільш повно і багатогранно.

Висвітлені вище науково-теоретичні, психолого-педагогічні, музикознавчі підходи до проблеми сприймання є підґрунтям для музично-педагогічних досліджень, методичних пошуків у сфері формування художньо-образного сприймання школярів.

Метою статті є висвітлення організаційно-методичних особливостей формування художньо-образного сприймання молодших школярів в процесі проведення слухання музики на уроках мистецтва.

Перший етап сприймання творів музичного мистецтва відбувається на емоційному рівні. Учні очікують цікавих, виразних образів, які викликали б у них яскраві емоції. Процес слухання музики варто розпочинати зі вступної бесіди, спрямованої на формування музично-образного сприймання школярами твору мистецтва. В бесіді слід зазначити відомості про композитора, стиль, напрямок, жанр музичного твору. Якщо це народна музика, то потрібно визначити місце даного твору у календарно-обрядовому циклі, а також жанр, функції та обставини виконання народного твору. Вступна бесіда не повинна бути об'ємною (достатньо 3-4 хвилини). Для активізації уваги дітей можна наводити приклади з опорою на набутий життєвий та емоційний досвід.

Далі відбувається безпосереднє слухання музики, після чого вчитель задає питання учням щодо прослуханого твору. Педагогу потрібно заздалегідь підготувати комплекс запитань для учнів. У першу чергу, школярі можуть визначити характер музики: весела, бадьора, сумна, жалібна, бадьора, святкова, схвильована, жартівлива тощо. Оскільки в молодших школярів ще не сформований широкий словниковий запас, педагогу варто застосовувати таблиці слів-визначень, які допоможуть школярам вибрати відповідні слова для характеристики твору мистецтва. Слухання музики бажано супроводжувати творами образотворчого мистецтва, які б не програмували, а спрямовували дітей в опануванні сюжетної лінії твору мистецтва.

На наступному етапі проводиться повторне слухання музики. Цей етап можна визначити як усвідомлене сприймання музики. Перед початком повторного слухання необхідно задати дітям проблемне запитання. Після слухання твору учні повинні дати відповідь на це запитання. Наприклад, про дії, зміст, тематичну основу, ладо-тональний план, будову твору тощо. На даному етапі школярі сприймають художній образ, досить близький до авторського задуму, вони здатні зрозуміти його морально-естетичне значення.

У процесі обговорення варто давати дітям навідні запитання, завдяки чому учні зможуть активніше робити висновки. Наприклад: які емоції викликає теплий літній ранок – веселий, піднесений настрій; похмурий пейзаж пізньої осені – сумний, журливий настрій; почуття любові до мами, до рідної домівки – ніжність, мрійливість тощо. Можна застосовувати картки, які зображують емоції (сонечко, дощик, мімічні схеми, казкових героїв тощо).

Вагомим доповненням щодо збагачення художньо-образного змісту творів може бути використання візуального ряду. Наприклад: пори року; підбір народних костюмів різних регіонів України та світу; пейзажі природи різних країн тощо.

Для засвоєння понять “настрій” та “почуття” як приклад, можна обрати твори західно-української композиторки Богдани Фільц. Учнім потрібно розповісти про її фортепіанну творчість, зокрема про п'єси “Київського триптиха”. В бесіді необхідно зазначити, що означає слово “триптих” (твір тричастинної форми, насичений контрастними музичними образами). Головною темою даного твору є віддзеркалення краси української природи, любові до рідної землі, поваги до працьовитих людей тощо.

Перша мініатюра циклу створює образ древнього Києва, друга – відображає історико-героїчні сторінки київського літопису, у третій п'єсі композиторка відтворює величну мелодію храмових дзвонів України.

У процесі вступної бесіди необхідно спрямувати увагу учнів на емоційно-образне сприйняття музичного твору, на осмислення почуттів та емоційного настрою, на аналіз засобів музичної виразності, які створюють відповідний образ.

Завданням для учнів може бути описати в зошиті музичні враження на основі прослуханого музичного твору. Також для поглиблення та закріплення емоційно-образного змісту даного твору Богдани Фільц, дітям можна запропонувати підібрати поетичні рядки з шкільних підручників та додаткової літератури. Цікавими завданнями для учнів можуть бути: підібрати репродукцію, близьку за емоційно-образним змістом твору; створити власну назву до прослуханого твору; намалювати символ, що відображає образ музики тощо.

Досить активно учні молодших класів сприймають твори, які відображають національний колорит українських народних мелодій, картини рідної природи тощо. Як приклад, можна обрати твір українського композитора М. Колесси “Серед пастушків”. Музичні образи п'єси базуються на народних музично-поетичних мотивах. Мелодія ніжна, світла, лірична. Музична лінія твору наповнена картинками мальовничих українських краєвидів. П'єса викликає почуття піднесеності, ніжності, щирості, захоплення тощо.

П'єса українського композитора В. Барвінського “Обжинкова пісня” передає настрої спокійної картини українського побуту. Твір змальовує в уяві образ жінок-трудоарів, які повертаються після праці додому. В тематичну основу п'єси закладено ліричні мелодії народно-пісенного характеру. П'єса має хвилеподібний рух мелодії, характерний для української пісні, створює розмірений, врівноважений настрій.

Формування художньо-образного сприймання в учнів початкової школи відбувається поступово. Діти переважно адекватно сприймають запропоновані для слухання твори, але є певні труднощі на початковому етапі навчання. Основні труднощі полягають у визначенні настрою твору, засобів музичної виразності, у цілісному сприйнятті образності прослуханої музики тощо. Але в процесі поетапного опанування навичками образного сприймання музики вже учні третього класу здатні цілісно сприймати твір та здатні демонструвати досить високий рівень сформованості навичок художньо-образного сприймання музики. Вони можуть визначити форму твору, виконавців, охарактеризувати засоби музичної виразності, стилі, жанри, напрями музичного мистецтва тощо.

У процесі формування художньо-образного сприймання музики молодшими школярами варто застосовувати різноманітні інноваційні форми проведення уроків. Наприклад: урок-казка, урок-подорож, урок-екскурсія, урок-вікторина, урок-образ, урок-спектакль тощо. Кожен такий нестандартний урок повинен мати свою назву і будуватись за принципом єдиної драматургічної лінії. Зміст таких уроків передбачає інтегрований підхід до активізації емоційно-образних вражень, логічного осмислення матеріалу, творчих проявів дітей.

Сформованість художньо-образного сприйняття виявляється під час застосування різноманітних методів: порівняння, музичного моделювання, методу “музичних колекцій”, методу підбору підходящих визначень, ігрового методу, а також у творчо-виконавській діяльності учнів тощо. Велику роль в процесі формування художньо-образного сприймання музики молодшими школярами відіграє впровадження різноманітних дидактичних ігор.

Наприклад, педагог виконує музичну фразу (фрагмент знайомої пісні) на одному з дитячих музичних інструментів (за ширмою), щоб діти не бачили. Вони визначають, з якої пісні прозвучав уривок, на якому інструменті він був виконаний. Якщо хто-небудь може, то повторює почуту музичну фразу на інструменті, що стоїть на столі. Педагог коментує виконання дітей. Якщо треба, він може запросити “асистента”.

Цікавим буде для дітей завдання пізнавального характеру. Щотижня комусь із дітей пропонується вдома уважно слухати музичні радіо і телепередачі, а потім у класі розповісти про них, тобто виступити у ролі “музичного оглядача”. Звичайно, ці розповіді невеликі, але дитина вчиться чітко і достатньо виразно розповісти про музику. Педагог і діти дякують оглядачу.

Для визначення музичної форми (кількості частин) музичного твору можна застосувати таку гру. В руках у дітей невеликі літачки або пташки з паперу. Вчитель пропонує дітям прослухати один з програмних творів. Завдання: визначити форму, тобто кількість частин, і показати це за допомогою іграшкового літачка (чи пташки). З початком звучання іграшки в руках дітей “літають”, а з закінченням частини твору “сідають” на поверхню парти, з початком другої частини знову починають швидко кружляти, а з закінченням твору – знову “сідають”.

Дітям можна запропонувати прослухати уривки творів “Колискова” (народна пісня), “Аркан” (гуцульський танець), “Козацький марш”. Під час повторного слухання перед учнями ставиться завдання – відтворити рухами образи прослуханих творів. Під час звучання колискової діти можуть імітувати рухи заколисування дитини, під звуки гуцульського танцю учні можуть виконувати елементи танцювальних рухів, мелодія “Козацького маршу” спонукатиме учнів бадьоро крокувати в такт мелодії.

Таке завдання можна ускладнити. Заздалегідь підготувати різноманітні ілюстрації, укомплектувавши їх в конвертах і роздати кожному учневі. Діти повинні обрати відповідні ілюстрації до прослуханих творів.

У процесі формування художньо-образного сприймання неможливо оминати яскраві образи українських народних казок. Відомі композитори, взявши за основу народні казки, створювали музичні опери-шедеври для дітей. Наприклад: М. Лисенко “Пан Коцький”, “Коза-Дерева”, “Зима і Весна»; К. Стеценко “Івасик-Телесик”, “Лисичка, Котик і Півник»; В. Кирейко “Лісова пісня”, Д. Клебанов “Лелеченя” та ін. Сьогодні найпопулярнішими можна вважати сучасні дитячі опери І. Кириліної “Вовк-чарівник” та В. Степурко “Музична крамничка”.

Уривки цих творів можна використовувати для слухання на уроці. Дітям варто дати завдання обрати відповідні маски, наголівники, елементи костюмів, інвентар. Після цього учні можуть виконати гру-імітацію (відтворити рухами під музику образи головних героїв опери-казки).

Якщо діти виявлять бажання та ініціативу можна організувати проведення уроку-спектаклю. Але перед цим потрібно підготувати сценарій, роздати ролі дітям, виготовити декорації, костюми (або елементи костюмів), провести репетиційну роботу в позаурочний час.

Сприймання музики є складним процесом, який передбачає володіння базисом знань, стійкою увагою, розвиненою музичною пам'яттю, швидкою реакцією тощо. Ці якості у молодших школярів розвинені ще недостатньо.

Для формування художньо-образного сприймання найбільш сприятливим є молодший шкільний вік, оскільки діти цієї вікової групи характеризуються особливою емоційністю, щирістю, інтересом до пізнавальної та ігрової діяльності.

У процесі опанування школярами системою знань з музичного мистецтва в них поступово будуть формуватись не тільки навички художньо-образного сприймання музичних творів різних жанрів, а ще й музичний смак та емоційна культура.

Отже, формування художньо-образного сприймання є складовою пізнавальної діяльності, яка спрямована на засвоєння школярами змісту мистецьких явищ пов'язаних з опануванням творів мистецтва, та знаходженням асоціативних аналогій між образами мистецтв, життєвим та емоційним досвідом дитини.

Список використаних джерел

1. Єрьоміна О., Сердюк С. Формування естетичного сприйняття музики (з досвіду роботи) // Мистецтво та освіта. 2000. №4. С. 39-41.
2. Костюк А.Г. Сприймання мелодії: Мелодичні параметри процесу сприймання музики. Київ : Наукова думка, 1986. 192 с.
3. Назайкинський Е.В. О психологии музыкального восприятия. Москва : Музыка, 1972. 383 с.
4. Нова українська школа: поради для вчителя / за заг. ред. Н.М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. С. 13.
5. Остроменський В.Д. Сприймання музики як педагогічна проблема. Київ : Муз. Україна, 1975. 199 с.

6. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання : Навч.-методичний посібник. Київ : ІЗМН, 1997. 248 с.
7. Рудницька О.П. Педагогічні проблеми сприймання музики // Музичне сприймання як предмет комплексного дослідження: Зб. ст. / Уклад. А.Г. Костюк. Київ : Музична Україна, 1986. С. 70-84.
8. Сохор А.Н. Вопросы социологии и эстетики музыки: В 2 т. Москва, 1981. 296 с.

The article clears up organizing and methodical peculiarities of formation of artistic and imaginative perception of junior pupils at Art lessons in the process of listening to music.

We considered the definition "musical perception" as one of the kinds of musical activity which combines musical creativity, musical performance and perception of musical works which compel to the same general musical laws which are conditioned by specific essence of music as a variant of art. Perception is the result of activity of the system of analyzers that involves the separation of the main and the most essential characteristics from the complex of the influential ones and simultaneous distraction from not very important characteristics. Perception enables the creating of integral picture unlike the feelings that show only some qualities of reality.

We analyzed the structure of musical perception in the unity of its parts. They are the system of determinants, the system of functions, the system of operations, the system of mechanisms, the system of properties, time structure and the construction of the content of musical perception of the listener.

It is mentioned that specific form of the image is the artistic image that is the means of reflection of reality embodied in the form of definite phenomenon.

It is concretized that musical image generally shows the phenomena of the reality with the help of specific means. In the sphere of musical art these means are the system of intonations and the means of musical expression that stand in distinct logical succession.

We showed pedagogical conditions and methods of activation of the process of formation of artistic and imaginative perception of junior pupils at Art lessons.

Key words: *educational process, musical perception, the perception of music, artistic and imaginative perception, Art lessons, activation of the educational process, listening to music, game technologies, creative self-actualization of schoolchildren.*

УДК 37.035. 6

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–27.288-295

Тетяна Борисова
Tetiana Borysova

ХУДОЖНЬО-ІНТЕГРАТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МИСТЕЦТВА

ART-INTEGRATIVE TECHNOLOGIES OF JUNIOR PUPILS' PATRIOTIC EDUCATION AT ART LESSONS

Стаття присвячена віднайденню шляхів оптимізації процесу патріотичного виховання молодших школярів. Науковому осмисленню піддаються питання сутності і змісту патріотичного виховання як педагогічного феномену. Окреслюються механізми поєднання акторської, музично-виконавської, образотворчої діяльності, а також кінематографічних засобів у процесі ознайомлення школярів із народними святами, обрядами, що уможливило цілісне формування уявлень про багатство вітчизняної мистецько-культурної спадщини, стимулює розвиток патріотичних відчуттів і оптимізує процес патріотичного виховання молодших школярів загалом.

Ключові слова: *патріотичне виховання, молодші школярі, уроки мистецтва, народна культура, народна обрядовість, інтегративні художньо-педагогічні технології.*

Сьогодні перед усім нашим суспільством надзвичайно гостро постає проблема необхідності виховання національно свідомих громадян, які були б справжніми патріотами, відданими синами України, а також натхненно й безкорисливо працювали б на користь нашої держави і примножували славу нашого великого народу.

Місцем, де мають закладатися підвалини патріотичної вихованості, є початкова школа. Саме початкова освіта повинна виступати тією потужною виховною лабораторією, яка з самих ранніх років цілеспрямовано, ретельно й дбайливо плекатиме у вихованців відчуття любові до своєї Батьківщини, поваги до її культурного багатства, до вікових традицій і звичаїв, а також формуватиме у них первинні уявлення щодо громадянського обов'язку, національної честі та гідності, готуватиме юне покоління щирих патріотів, готових повсякчас відстоювати інтереси своєї нації у різних обставинах.

Пріоритетним засобом патріотичного виховання дітей і молоді, формування їх національного менталітету, інструментом передачі зростаючому поколінню потужного соціально-історичного досвіду українського народу, його незліченних духовних та інтелектуальних надбань є українська національна культура.

Серед цінностей української національної культури важливе місце посідає народне мистецтво, яке здатне впливати на духовний світ людини не тільки на рівні свідомості, раціонального мислення і пізнання, але й на рівні підсвідомості, емоційного осягнення, інтуїції.

Національно-патріотичне виховання передбачає прилучення особистості дитини до джерел народної культури шляхом її ознайомлення з українськими традиціями, обрядами, звичаями, зразками народно-пісенної творчості, народними іграми тощо, на основі яких формується її світогляд, ціннісні орієнтації, відповідні переконання, набувається необхідний соціальний досвід.

Тому проблема патріотичного виховання на засадах широкого використання надбань національної культури, народного мистецтва сьогодні є актуальною, як ніколи, і вимагає постійного пошуку шляхів її вирішення.

Варто зазначити, що проблема патріотичного виховання посідала значне місце у наукових напрацюваннях відомих корифеїв національної педагогіки, зокрема таких, як Софія Русова, Василь Сухомлинський, Григорій Ващенко та ін.

Питання формування в учнів патріотичних почуттів, національної самосвідомості розглядали в контексті загального процесу виховання дітей сучасні українські дослідники О. Вишневський, П. Ігнатенко, Ю. Івченко, К. Чорна та ін.

Мистецтвознавчі питання специфіки вітчизняної музично-поетичної фольклорної спадщини ретельно досліджувались відомими українськими музикантами, композиторами та фольклористами, зокрема Ф. Колесою, О. Потебнею, Ю. Іваницьким.

Різні аспекти виховання дітей і молоді засобами українського музичного фольклору досліджувались сучасними вітчизняними вченими: О. Аліксійчук, Л. Масол, С. Садовенко та ін.

Високо оцінюючи здобутки вітчизняної педагогічної науки в царині розробки проблеми виховання засобами українського народного мистецтва, зазначимо, що проблема патріотичного виховання молодших школярів засобами вітчизняного фольклору є настільки багатогранною, і невичерпною, що містить ще досить багато малодосліджених аспектів, на які варто звернути науково-дослідницьку увагу.

Так, досить мало у науковій літературі розглядались питання художньо-технологічного забезпечення процесу патріотичного виховання молодших школярів на уроках мистецтва, є недостатньо дослідженими й розробленими питання застосування інтегративних технологій у процес патріотичного виховання учнів початкових класів тощо.

Метою нашої наукової розвідки виступає наукова розробка проблеми технологічного забезпечення процесу патріотичного виховання молодших школярів на уроках мистецтва, що на нашу думку, цілком співвідноситься із окресленою парадигмою і сприяє науковій

конкретизації механізмів художньо-педагогічного впливу мистецьких засобів на патріотичне виховання дітей.

Загальновідомо, що проблема патріотичного виховання дітей та молоді завжди хвилювала багатьох найпрогресивніших представників вітчизняної освітянської спільноти.

Так, наприклад, глибоко переймалась питаннями патріотичного виховання видатна Софія Русова, яка у своїй праці “Патріотизм у вихованні” дала дуже детальне і поширене тлумачення сутності поняття “патріотизм”: “...чудове, найкраще слово з громадянського словника – “патріотизм”, се слово відкидали всі справжні громадяне свого краю, як синонім фарисейства та державного кариєризму. Але з того моменту, як Україна стала вільною незалежною державою, коли вона розпочала будівництво свого нового державного життя, се слово повинно вернути собі свою клясичну величність, повинно знов придбати справедливої пошани й в сьому слові має лунати справжнє, щире й глибоке почуття. Страшна стоїть доля перед такою державою, де громадяне не мають сього чистого свідомого почуття до рідного краю, де люде дбають хіба про свої персональні вигоди й уважають державу безоднім джерелом, що має тільки задовольняти їхні корисні бажання... Історія навчає нас, що се почуття далеко не стихійне, а для своєї свідомої певності вимагає досить високого культурного розвитку або тяжкого політичного досвіду, що се почуття не можна носити в кишені про всякий випадок, не виявляючи його без відповідної “оказії”, не можна його навчитись як якого догмату з катехизму, який можна, коли треба, згадати, а иншим разом і забути.

...Патріотизм – се чисте свідоме почуття, яким повинна бути перейнята вся душа людини. Се почуття дає змогу ради чести рідного народу, рідного краю не бруднити себе ніякими нечесними вчинками, воно дає моральну силу переживати разом з своїм краєм і щасливу долю і всяке безталанне та недолю. Щоб патріотизм став пануючим почуттям у життю народа і перестав бути випадковим настроєм, він вимагає виховання. Але на сім висновку не можна скінчити, бо краса, щирість і придатність до життя кожного почуття залежить від того, як його виховувати” [5].

Долучався до осмислення й вирішення проблеми прищеплення юному поколінню патріотичних відчуттів і відомий український педагог Г. Ващенко, який дає з цього приводу дуже чіткий, лаконічний, при тому надзвичайно високий за своєю сутністю дороговказ: “Треба виховувати молодь так, щоб вона могла захищати права свого народу і здатна була віддати в боротьбі за нього своє життя” [1, с. 67].

Варто зазначити, що при цьому відомий педагог також застерігав: “Але, виховуючи в молоді патріотизм, здорову національну гордість, свідомість своєї національної гідності, ні в якому разі не можна виховувати в неї безглуздой національної пихи й презирства до інших народів лише на тій підставі, що вони не українці”. Оскільки відчувши, що таке несправедливість, український народ “і сам мусить бути справедливим” [1, с.120].

Також Г. Ващенко вважав, що для створення національного “виховного ідеалу” потрібно ретельно відтворювати минуле народу разом з усіма багатющими скарбами його культури, а також запозичувати зі скарбниці культурної спадщини інших народів те, що органічно співвідноситься із нашою, українською духовністю [3].

У свою чергу, наша національна духовність засновується на сформованих впродовж віків ідеалах та цінностях, які у повному обсязі відображені у народних традиціях. Це своєрідний психологічний “портрет” нашої нації, який цілісно охоплює притаманну українцям гостинність, здатність помічати у найменших дрібницях прекрасне, вроджене вміння і потяг до пісні, гарного танцю, прагнення прикрасити, “естетизувати” свій побут тощо.

Надзвичайно емко відтворює тонкі енергії української духовності Микола Аркас-молодший (син Миколи Аркаса – автора славнозвісної “Історії України-Руси”, відомого українського композитора), який під час перебування за межами рідної України із надзвичайною чуйністю і теплотою згадував свої дитячі роки, проведені на Батьківщині, засвідчуючи при цьому свої правдиві і щирі патріотичні почуття: “Я приріс серцем до тієї

України, коли херсонські степи хвилювалися ще тирсою, коли терпко пахло євшан-зіллям – полином, надвечір з христофорівських плавень лунало вовче виття, коли в простеньких, але чепурненьких селянських хатках увечері блимало світло каганця або керосинової “коптилки”, коли скрипів журавель, коли лунала наша пісня, скомпонована душею народа може п'ятсот літ тому. Я пам'ятаю поважний благовіст Миколаївського Собору, який котився по повені Бугу й чувся за двадцять верст од міста, в нашому маєтку. Я пам'ятаю храмові свята, квітник дівчат та парубків коло церкви, процесії співучі та виблиск наперстного хреста панотця. Я пам'ятаю сліпців-кобзарів й сліпців-лірників. Я пам'ятаю “вулицю” на селі й себе, підпарубка, у вишитій сорочці, синіх шароварах, чоботах “з рипом” і малиновий пояс – барва нашого села. Я пам'ятаю розмови з простолюддям мудрим, виснаженим працею, але бадьорим духом... зійшлий світ, але яким прекрасним, оригінальним і самобутнім він був, скільки ховав він у собі моральних і побутових скарбів...” [7, с. 15-16].

Варто зазначити, що найбільше національних цінностей утілено в українській поетично-пісенній народній творчості, в кращих зразках народного образотворчого мистецтва, в наших прадавніх традиціях і календарно-обрядових діях.

У цьому контексті варто згадати відомий вислів відомого українського композитора Олександра Кошиця, який, високо оцінюючи народну музично-поетичну спадщину українців, стверджував, що “ні один народ не говорить у своїй колективно-музичній творчості, в своїй пісні, такою тонко-художньою психологічною мовою... Ні один народ не писав своєї історії піснею, тільки народ український” і наполягав на тому, що українське відродження має розпочинатися саме з повернення народу народної пісні [4, с. 12].

Нам також дуже імпонують міркування відомого вітчизняного фольклориста А. Іваницького щодо високого виховного потенціалу фольклорної національної спадщини. Так, з цього приводу вчений зазначає: “Фольклор увібрав естетичний, утилітарний, моральний, правовий, світоглядний досвід сотень поколінь. В широкому розумінні фольклор – це своєрідний концентрат духовної історії людства від найдавніших часів і до сьогодення” [2, с. 237].

Дуже глибоко й різноаспектно досліджувала український фольклор сучасна вчена С. Садовенко, яка теж, в першу чергу, розглядає його як ефективний виховний засіб. Так, ця дослідниця стверджує, що український фольклор є найцікавішим, найдоступнішим і найфункціональнішим матеріалом для виховання дітей, оскільки “...сутність його полягає в наданні дитині перших відомостей про оточуюче середовище, передачі суспільних моральних цінностей і культури свого народу через прості форми фольклорного матеріалу” [6, с. 16].

На уроках мистецтва у початковій школі широко застосовуються різні форми вітчизняної культурної спадщини, які здатні здійснювати на дітей досить потужний патріотично-виховний вплив: народні пісні, народні казки з пісенними елементами, народні ігри з елементами пісенного фольклору та звичаї і обряди, де музика є невід'ємною складовою. Всі ці різновиди народного мистецтва є синкретичними за своїм походженням і органічно поєднують у собі різні мистецькі складові: пісню, інструментальну музику, акторську гру, елементи образотворчого мистецтва, хореографії тощо. Саме взаємопоєднання цих мистецьких елементів зумовлює різновекторність впливу на особистість дитини, активізацію всіх її внутрішніх ресурсів, що обґрунтовує необхідність якомога ширшого використання елементів мистецько-фольклорної діяльності на уроках мистецтва як інструмента патріотичного виховання молодших школярів.

Ефективність роботи з патріотичного виховання молодших школярів на уроках мистецтва забезпечується усвідомленням вчителем важливості цієї якості для формування повноцінного громадянина нашої держави та його вмінням організувати педагогічний процес таким чином, щоб сформувати у дітей інтерес до вивчення фольклорної спадщини, ознайомити із якомога більшою кількістю фольклорних зразків і залучити їх до практичної художньо-творчої діяльності з виконання фольклорних творів.

Варто зазначити, що навчальні матеріали програми з “Мистецтва” укладені відповідно до календарно-обрядових циклів (осіннього, зимового, і весняно-літнього), тому доцільно

у процесі патріотичного виховання дітей використовувати такий фольклорний матеріал, і такі форми мистецької роботи із школярами, які б співвідносились із основними періодами народної календарної обрядовості.

Так, наприклад, у межах вивчення на уроці мистецтва осіннього календарно-обрядового циклу, варто запропонувати школярам серію творчих завдань інтегративного типу, приурочених до свята Покрови, яку українці вшановують 14 жовтня.

На початку такої роботи вчитель має пояснити дітям, що в давнину свято Покрови було дуже популярним у народі. Із ним було пов'язано багато повір'їв, приказок, прикмет. У цей час всі птахи вже відлітали в теплі краї. Не залишалось жодного перелітного птаха. Закінчувались також оранка, сівка, господарі ховали на зиму плуги, борони й інші знаряддя праці.

Також, на нашу думку, варто розповісти дітям, що це свято сформувалось на основі давніх вірувань слов'ян, які у стародавні часи були язичниками, у могутню силу жіночого божества на ім'я Лада. Саме тому в пізніші часи, коли вже прийшло християнство, на свято Покрови дівчата загадували бажання про щасливу долю, про те, щоб знайти собі гарного чоловіка тощо. На Покрову в Україні гралося більше весіль, ніж в інші пори року, бо вважалося, що тоді Матір Божа буде охороняти родину все життя.

Окремо слід звернути увагу дітей на те, що Матір Божу завжди цінували і вшановували захисники нашої Батьківщини – козаки, які вважали її покровителькою і заступницею православною козацького воїнства. Саме тому день пресвятої Покрови вважається днем Українського козацтва, в цей день потрібно вітати всіх чоловіків, які захищають нашу Україну.

Після вступного слова вчителя варто емоційно налаштувати дітей на виконання творчого завдання.

Так, наприклад, спочатку можна виразно прочитати поетичний уривок із вірша Михайла Назарця "Ми – козаки". Після цього варто запропонувати дітям проаналізувати поетичний текст і вивчити українську народну пісню "Ой, на горі тай жінці жнуть", а потім за допомогою малюнків або ілюструвати зміст тих куплетів, які школярам найбільше сподобались, або передати у малюнку свої враження від пісні загалом.

Після виконання цього завдання доцільно переглянути відому картину художника Іллі Рєпіна "Запорожці пишуть листа турецькому султану" і порівняти зображені ним образи козаків зі своїми власними малюнками. Варто звернути увагу дітей на особливості одягу козаків, їх характер, веселу вдачу, бойовий дух, відважність, мужність тощо.

Загалом, виконання такого завдання сприяє пізнанню дітьми нової для них інформації про козаків загалом, їх ватажків, обставини їхнього життя тощо. Також така робота удосконалює навички виконання українських народних пісень, формує уявлення про багатство української фольклорної спадщини, виховує дітей у дусі патріотизму, поваги до своїх захисників і гордості за славу історію свого народу.

Досить значна роль у патріотичному вихованні молодших школярів відводиться вивченню українського музично-поетичного фольклору зимового календарно-обрядового циклу.

Так, перед залученням школярів до вивчення пісень зимового циклу, слід пояснити їм, що саме у зимовий час, коли вже закінчились всі господарські роботи і люди відпочивали після тяжкої праці на полі, розпочиналась передача від матері до дочки вмінь шити, вишивати, прясти, а батьки передавали синам свої чоловічі премудрості, вчили, як виконувати суто чоловічу роботу.

Варто також розповісти дітям, що здавна в Україні існувало повір'я, що мати має вчити свою доньку шити старою, бабусиною голкою, бо саме тоді, за цим повір'ям, дитина може перейняти майстерність і вміння всіх членів свого роду.

Корисно розповісти також школярам, що в той час, як дівчата займались рукоділлям, хлопці теж не відпочивали, а вчили у своїх батьків майструвати скрині, у які складали увесь хатній одяг, вишиванки, рушники. Можна також запитати дітей, чи збереглись у їхніх

бабусь давні скрині, що вони у них складають, як ставляться до такого предмету у своєму помешканні тощо.

Необхідно акцентувати увагу дітей на тому, що вміст таких скринь завжди був гордістю як молодих дівчаток, так і поважних господинь, і стареньких бабусь, які зберігали у них речі ще від своїх дідів і батьків, а потім мали що показати своїм онукам, розказати про давнє життя, про історію свого роду тощо.

Після цього можна запропонувати дітям прослухати українську “Пісню про рушник” у виконанні відомої співачки Квітки Цісик і проаналізувати характер її виконання, особливості розвитку мелодії, динаміку, фразування тощо. Доцільно також виконати творче завдання на імпровізацію супроводу до цієї пісні за допомогою дитячих шумових інструментів (трикутничків, маракасів, тріщалок тощо).

У процесі такої роботи варто розповісти дітям, що українські матусі не лише займались рукоділлям, а й завжди дуже ретельно ставились до виховання своїх маленьких дітей, завжди пестили їх і співали їм різних гарних пісень, зокрема колискових. Потім можна запропонувати дітям виконати ігрове завдання наступного типу: дівчатка мають уявити себе мамою, у якої є маленька дитинка (можна принести з дому і використати під час такої роботи свою улюблену ляльку) і проспівати їй ніжну українську колискову пісню. Хлопці, які не можуть виконувати таке завдання, мають проаналізувати заспівану “дитині” пісню, визначити характер її виконання, динаміку, у якій вона виконується, визначити, чи зможе дитинка під час виконання цієї пісні заснути, що саме на неї впливає: слова, заспокійлива мелодія, манера виконання тощо.

Під час опанування дітьми навчального матеріалу, пов'язаного із зимовим циклом народної обрядовості, можна застосувати також серію художньо-інтегративних завдань, орієнтованих на досягнення школярами обряду традиційного українського щедрування.

Наприклад, спочатку вчитель пояснює дітям, що поряд із Різдом, в Україні здавна святкували ще й Щедрий вечір (в народі його називають другим Святим вечором, другою Кутею). В цей час ватаги веселих людей заходили до господарів у хату і щедрували, бажали добра і достатку.

Варто розповісти дітям, що в українських родинах був цікавий звичай: батько залазив під стіл або деінде ховався, а всі члени сім'ї його голосно кликали й шукали, потім батько вже з'являвся, однак всі його й далі продовжували кликати, немов не бачили. В такий спосіб наші пращури уявляли, що в них на наступний рік будуть такі багаті врожаї пшениці, жита, цілі величезні купи добра, за якими навіть кремезний батько не зможе сховатись.

Потім учитель може заспівати початкові фрази щедрівки “Щедрик”: “Щедрик, щедрик, щедрівочка, прилетіла ластівочка” і запропонувати дітям продовжити її виконання разом. Після цього варто разом із дітьми визначити, що цей основний коротенький мотив повторюється у щедрівці аж чотири рази. Слід загострити увагу дітей на тому, що саме цей прийом багаторазового повторення нескладної поспівки є характерною рисою щедрівки як різновиду українського музично-поетичного фольклору.

Також доцільно запропонувати школярам послухати українську народну пісню “Щедрик” в обробці відомого українського композитора М.Д. Леонтовича. У цьому контексті можна також розповісти дітям фрагменти із біографії відомого українського митця, наголошуючи на тому, що Леонтович ще з дитинства був захоплений красою української пісні і тому у дорослому віці він зробив понад 100 обробок українських народних пісень, які зараз виконують не лише в Україні, але і в усьому світі. Так, його славнозвісний “Щедрик” перекладений на різні мови світу і виконується різними хорами (і дитячими, і дорослими, і церковними) та численними естрадними виконавцями і гуртами.

Можна переглянути із дітьми фрагменти із славнозвісної голівудської комедії “Один вдома”, де використано музику “Щедрика”, переглянути і проаналізувати мультфільм “Щедрик”, де ця щедрівка виконується популярним українським співаком Олегом Скрипкою.

Корисно у процесі цієї роботи поставити дітям таке запитання: “Якщо б ти був видатним кінорежисером, що б ти хотів зобразити, аби відтворити атмосферу нашого, українського Різдва?”.

Можна запропонувати учням удома зробити своєрідний відеокілаж на тему “Різдвяна казка»: за допомогою батьків підібрати фрагменти музичних кліпів, художніх або мультиплікаційних фільмів, відеозаписів дитячих казок, хореографічних постановок тощо, які б гармонійно поєднувались і найкраще, на їх думку, передавали атмосферу різдвяних свят в Україні.

Аналогічні художньо-інтегративні технології доцільно застосовувати й у процесі вивчення навчальних матеріалів, пов'язаних із іншими циклами календарної обрядовості. Наприклад, перед Вербною неділею, яка святкується за тиждень до Великодня, варто залучати дітей до участі в театралізації народної гри “Вербич”, створюючи для такої роботи відповідний національний колорит, використовуючи умовні декорації, застосовуючи елементи звукового оформлення театралізації, що допоможе дітям більш краще проникнутись весняною святковою атмосферою давнього українського села перед Великоднем.

Така діяльність сприятиме розширенню знань молодших школярів про українську історію, традиції, обряди, релігійні вірування, культуру нашого народу, а також, завдяки природному інтересу молодших школярів до художньо-творчої діяльності, викличе у них позитивні емоції і прагнення у подальшому більш глибоко вивчати їх, ретельно зберігати, примножувати і передавати вже своїм нащадкам.

Загалом, висвітлені нами художньо-інтегративні технології засновуються на кращих зразках народної культурно-мистецької спадщини, органічно співвідносяться із синкретичною природою фольклорної діяльності, комплексно використовують потужну силу впливу на особистість дитини різних мистецьких елементів (музики, хореографії, театрального та образотворчого мистецтва), активізують інтелектуальну, емоційно-психологічну та творчо-діяльнісну сфери молодших школярів, відтак, здатні позитивно впливати на формування національної свідомості та патріотичне виховання дитячої особистості.

Список використаних джерел

1. Ващенко Г. Виховний ідеал: Підручник для педагогів, вихователів молоді і батьків. Т. 1. (Вид. 3-тє). Полтава : “Полтавський вісник”, 1994. 177 с.
2. Іваницький А. І. Український музичний фольклор: Підручник для вищих учбових закладів. Вінниця : НОВА КНИГА, 2004. 320 с.
3. Історія педагогіки: курс лекцій : навчальний посібник. К., 2004. 171 с.
4. Кошиць О. Про українську пісню й музику. Київ : Музична Україна, 1993. 124 с.
5. Русова С. Патріотизм у вихованню. URL: <https://zbruc.eu/node/82417>
6. Садовенко С.М. Розвиток музичних здібностей засобами українського фольклору: Навчально-методичний посібник. Київ : Шк. світ, 2008. 128 с.
7. Ульяновський В. Микола Аркас-молодший // Старожитності. № 7-8. 1993. С. 15-16.

The article deals with the ways to optimize the process of junior pupils' patriotic education. It is emphasised on the need to accumulate the efforts of the pedagogical community to find the effective means able to enrich and diversify current methodological models of forming modern children's patriotic ideals and values.

The author analyses the issues of the essence and content of patriotic education as a pedagogical phenomenon, and reveals the ideas of progressive figures of education and culture of the past and present. It is accented on the necessity to involve primary school pupils to the national culture, which accumulates the experience of past generations, history and spiritual heritage of our people.

It is emphasized on the expediency of revitalization of junior pupils' artistic and creative activity in folk art. It is analysed the influence of folk music, folk arts and crafts, folk theatrical and ritual activities on the personal formation of young patriots of Ukraine.

The core of the scientific work is the development of a series of artistic and technological elements based on the integration of various arts, aimed at familiarizing children with the best examples of Ukrainian folk art, folk traditions and rituals. The author describes the mechanisms of combining acting, musical-performing and visual activity, as well as cinematographic means in the process of acquaintance of pupils with national holidays and rituals, to provide the holistic understanding of the richness of the national art and cultural heritage, stimulate the development of patriotic feelings and optimize the process of junior pupils' patriotic education in general.

Key words: *patriotic education, junior pupils, art lessons, folk culture, folk ritualism, integrative art and pedagogical technologies. сть, інтегративні художньо-педагогічні технології.*

УДК 378.016:373.011.3-51

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–27.295-302

Оксана Горбатюк
Oksana Horbatiuk

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

MODERN APPROACHES TO PREPARATION OF PEDAGOGICAL PROFESSIONALS OF PRESCHOOL EDUCATION

У статті розглянуто основні підходи до підготовки педагогічних фахівців у сфері дошкільної освіти: компетентнісний, середовищний, інтегративний, інтерактивний, діяльнісний. Сформовано групи компетенцій фахівців дошкільної освіти; вимоги до інформаційно-комунікаційного середовища у ЗВО; тенденції, з урахуванням яких повинен відбуватися інтегративний підхід; ознаки інтерактивної підготовки педагогічних фахівців дошкільної освіти; інтерактивні методи, які застосовуються під час навчання студентів-майбутніх вихователів; предметно-процесуальний та предметно-діяльнісний зміст у діяльнісному підході.

Ключові слова: *освіта, фахівець, вихователь, професійна компетентність, інтеграція, інтерактивне навчання, діяльність.*

Сучасні зміни у вітчизняній освіті відкривають нові перспективи в педагогічній професії. Наповнення освіти новими змістом, вимогами до підготовки педагогічних кадрів підвищує роль професійної освіти, вимагає її якісних змін. На перший план висувається зміна підходу до організації педагогічного процесу в рамках освітньої установи, навчального предмета, навчального заняття в напрямі формування у майбутніх фахівців уміння поглиблювати знання та встановлювати контакти з іншими людьми. Набувають цих умінь лише у спільній діяльності з педагогом.

Тому сьогодні відчувається потреба в підвищенні і ефективності підготовки педагогічних кадрів в освітніх закладах. Підготовка фахівців в галузі дошкільної освіти враховує унікальність періоду дошкільного віку і завдання, що стоять як перед дошкільною освітою, так і всією системою освіти України на сучасному етапі. Вимагає змін зміст навчальних дисциплін, технології підготовки педагогів в освітніх закладах. Провідними фахівцями в галузі дошкільної освіти стають фахівці з вищою професійною педагогічною освітою, що пов'язано з оволодіння ними новими технологіями виховання та навчання дітей.

У результаті професійна діяльність педагога дошкільної освіти, поряд із загальними для педагогічної діяльності рисами, має особливе значення, а підходи до організації освітнього процесу у закладах вищої освіти вимагають додаткового вивчення.

Проблему підготовки фахівців дошкільного профілю висвітлено в роботах Р. Аронової [1], Г. Беленької [2; 9; 10], О. Бутенко [16], С. Гаврилюк [16], З. Дорошенко [3], І. Жадленко [4],

Л. Звезди [5], Н. Колосової [6], О. Овчарук [8], І. Підлипняк [11], О. Половіної [10], М. Прокоф'євої [13], С. Семчук [15; 16], Т. Тарасенко [5]. Окремі аспекти питання розглянуто такими вченими, як А. Клименко [7], А. Коломієць [7], Н. Лазаренко [7], І. Полякова [12], М. Радченко [14], О. Ярошинська [17].

Хоча в дослідженні системи дошкільної освіти є велика кількість наукових напрацювань, але варто більше уваги приділяти саме підходам до підготовки педагогічних фахівців, тобто запропонувати такі напрями, за допомогою яких можна підвищити активність студентів, рівень їх професійної компетентності та педагогічної майстерності.

Метою є визначення основних підходів до підготовки педагогічних фахівців дошкільної освіти.

Підготовка фахівців системи дошкільної освіти реалізується в складних економічних і політичних умовах, у силу яких істотно змінилося функціонування установ вищої школи, інститутів підвищення кваліфікації, організацій управління, громадських об'єднань і соціокультурне життя суспільства. В сучасних умовах підвищення ефективності виховного процесу пов'язують зі створенням виховних систем, у яких моделюються і реалізуються умови для саморозвитку і самоствердження особистості студента і педагога. Однією з головних функцій управління виховною системою є організація цілісного навчально-виховного процесу і спільна творча, розвиваюча діяльність педагогічного колективу, сім'ї, громадськості та соціуму [5, с. 133].

Сьогодні підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти розглядається науковцями як багатофакторна структура, головне завдання якої полягає у набутті кожним студентом особистісного смислу діяльності, формуванні фахової майстерності, постійно зростаючому інтересі до роботи з дітьми та їхніми батьками, а також у розвитку успішності в діяльності [9, с. 101].

Так, процеси реформування та модернізації, які зараз відбуваються у вітчизняній системі вищої педагогічної освіти, спрямовані на її подальший ефективний розвиток, задоволення потреби суспільства та держави у кваліфікованих фахівцях, що передбачає відповідні зміни у підходах до професійно-педагогічної підготовки фахівців для роботи з дітьми дошкільного віку [11, с. 31].

Сучасні підходи орієнтують на спеціальну підготовку фахівця галузі дошкільної освіти як гуманістично зорієнтованої особистості, здатної оперативнo реагувати на динаміку соціально-економічних процесів, умов власної професійної діяльності, розробляти і впроваджувати нові технології у процес навчання і виховання [7, с. 107].

Тому аналіз науково-педагогічної літератури дозволив виокремити найбільш поширені підходи до підготовки педагогічних фахівців у сфері дошкільної освіти (рис. 1).

Актуальним завданням вищої освіти є реалізація компетентнісного підходу в підготовці, який передбачає спрямування освітнього процесу на формування і розвиток ключових компетентностей особистості [16, с. 34].

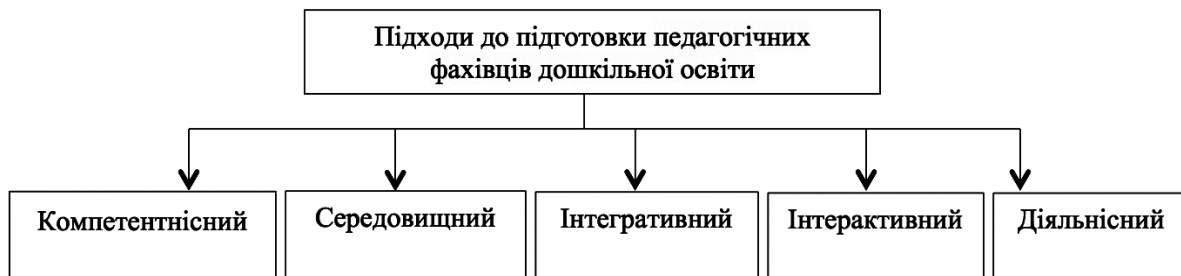


Рис. 1. Підходи до підготовки педагогічних фахівців дошкільної освіти

* Складено автором на основі [2; 7; 8; 12; 17].

На думку вченої Р. Аронової, під "компетентнісним підходом" варто розуміти спрямованість навчального процесу у вищій школі на формування й розвиток базових, ключових і предметних компетентностей особистості. Результатом такого спрямування є формування загальної компетентності, що інтегрує особистісні якості та новоутворення [1, с. 47].

Поняття “компетентнісний підхід” є похідним від іншого – “компетентність”. З точки зору Г. Беленької, у сучасній педагогічній науці поняття “компетентність” використовується для опису кінцевого результату навчання [10, с. 36]. Згідно з дослідженням ученої, професійна компетентність вихователя – це здатність розв'язувати завдання професійної діяльності на основі фахових знань і умінь, що інтегруються з розвитком особистісних професійно-значущих якостей. До структурних компонентів професійної компетентності вчена відносить: мотиви, системні знання, фахові вміння і професійно значущі якості особистості. В умовах ступеневої підготовки у закладі вищої освіти професійна компетентність випускника визначається базовою і розглядається як здатність трансформувати особистісні й навчальні здобутки у площину професійної діяльності [2, с. 15].

Супутнім до поняття “компетентність” є термін “компетенція”, яке набуває значення “знаю, як”. З нашої точки зору, освоєння освітніх програм у закладах вищої освіти має забезпечити формування у фахівців дошкільної освіти наступних груп компетенцій, які наведено у табл.1.

Пріоритетною ідеєю компетентнісного підходу є компетентнісно-орієнтована освіта, спрямована на формування у майбутніх фахівців дошкільної освіти не тільки потужної бази знань дослідницького і практико-орієнтованого характеру, а й забезпечення органічного поєднання розвитку моральної особистості й моральної індивідуальності [4, с. 68].

Таблиця 1

Групи компетентностей фахівців дошкільної освіти

Група компетентностей	Зміст
Академічні	Знання і вміння по вивченим навчальним дисциплінам, вміння навчатися
Соціально-особистісні	Культурно-ціннісні орієнтації, знання ідеологічних, моральних цінностей суспільства та держави, вміння дотримуватися їх
Інформаційно-комунікаційні	Засоби міжособистісної комунікації, адекватні способи поведінки з дітьми та іншими суб'єктами освіти, культура мови
Професійні	Здатність вирішувати завдання, розробляти плани і забезпечувати їх виконання у професійної діяльності

* Складено автором на основі [2; 8].

Таким чином, процес компетентнісної освіти дозволяє узгоджувати цілі навчання, поставлені педагогами, з власними цілями студентів, підвищити ступінь самостійності і відповідальності в навчанні; розвантажити студентів за рахунок підвищення частки індивідуальної самоосвіти; на практиці забезпечити єдність освітнього процесу [8].

Для розвитку майбутнього фахівця дошкільної освіти велике значення має середовищний підхід, який орієнтує студента на розгляд процесу розвитку особистості залежно від характеристик і умов навколишнього середовища. Упровадження ідей середовищного підходу у професійну підготовку майбутнього фахівця дошкільної освіти відкриває можливість вільного вибору студентом змісту й форм діяльності, причому такої діяльності, яка дозволила б йому досягнути найбільшого успіху, найвищого самовираження з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) [3, с. 49].

Сучасні тенденції розвитку вищої школи свідчать про пріоритетне значення інформаційно-комунікаційного середовища (ІКС), яке активізує потенціал творчості, компетентності та конкурентоспроможності майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Реалізація середовищного підходу може відбуватися як процес інтеграції розрізнених знань щодо можливостей (ІКТ), її технологічних ресурсів, основ методичних знань та способів підбору фрагментарних дидактичних матеріалів [17, с. 106].

В основу моделювання ІКС має бути закладена ієрархічна модель особистості як вихованця, так і педагога, де окреслюється організаційна структура й елементний склад. Освітній процес

можна розглядати як процес суб'єкт-суб'єктного та суб'єкт-об'єктного інформаційного обміну. З огляду на це середовище, у якому безпосередньо розгортається навчальна подія, можна розглядати як інформаційне середовище, а джерела інформації – як складові цього середовища (комунікація). ІКС у вищому навчальному закладі (ВНЗ) може забезпечувати формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти, якщо воно відповідає встановленим вимогам (табл. 2).

Таким чином, технологічний прогрес, зростання вимог щодо підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти вимагають систематичної модифікації ІКС, а також формування їхньої компетентності у сфері ІКТ.

Таблиця 2

Вимоги до інформаційно-комунікаційного середовища у ЗВО

Вимоги	Зміст
Технічні	Мультимедійні комп'ютери в навчальних аудиторіях об'єднані в мережу з обов'язковим доступом до Інтернет-ресурсів. Попри це, важливим аспектом є створення можливостей доступу до навчальних електронних ресурсів (WiFi-технології) з будь-якого зручного для студента місця (наприклад, бібліотека, гуртожиток, їдальня тощо)
Програмні	Програмне середовище повинно забезпечувати питання безпеки (реєстрації, персоніфікації, розмежування прав доступу до ресурсів), бути інтегрованим (усі навчальні компоненти повинні надаватися в природній формі) та нескладним для засвоєння, наповнення і модифікації. Надавати можливості взаємодії, спілкування, моніторингу навчального процесу, містити режим виходу із складних становищ (експерт), надавати можливості для дистанційного навчання (on- і off-line)
Академічні	Стосуються методичного наповнення ІКС
Соціальні	Оскільки користувачі ІКС утворюють певну спільноту, то особливу увагу необхідно приділити означеній групі вимог, яка включає культурологічний, етичний і юридичний аспекти. Йдеться, насамперед, про правила спілкування в мережі й використання наукових доробок інших авторів
Вимоги до людських ресурсів	Побудова навчально-виховного процесу у ВНЗ на базі ІКТ передбачає наявність фахівців-програмістів і відповідно підготовлених викладачів

* Складено автором на основі [7; 15]

Інтеграція освітньої діяльності продовжує залишатись однією з пріоритетних проблем дидактики вищої школи. Сьогодні актуальності та дискусійності набуває проблема інтегративного підходу до фахової підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів. Безперечно, що фахова підготовка майбутніх фахівців повинна відповідати не тільки сучасним вимогам вітчизняного суспільства, але й насамперед бути перспективною та відповідати європейським стандартам професійної підготовки фахівців галузі освіти [12].

В освітньому процесі інтегративний підхід забезпечує реалізацію такого принципу, як інтегральності знань (зокрема у площині їх міждисциплінарності), педагогічних систем, цілей освіти тощо.

Інтеграція є необхідною умовою модернізації змісту освіти, сприяє формуванню цілісної системи знань, умінь і навичок вихованців, розвитку їхнього мислення, творчих можливостей [13, с. 9].

В умовах інтеграції змісту фахової підготовки майбутніх працівників дошкільної освіти особливого значення набуває процес інтегрування можливостей навчальних дисциплін у поєднанні із практично-орієнтованим навчальним матеріалом, а також набутим досвідом студентів. Зокрема, провідним у такій підготовці є здійснення міжпредметних зв'язків, що лежать в основі інтегративного підходу, у процесі викладання дисциплін філологічного циклу

(“Сучасна українська мова”, “Дитяча література”, методики лінгводидактичних дисциплін, педагогічна практика, педагогіка). Так, навчальний курс “Дитяча література” потребує від студентів володіння такими дисциплінами, як: українська література, зарубіжна література, педагогіка, психологія, історія України, методики навчання та іншими, що пояснюється самою природою художніх творів, зокрема творів для дітей, які є важливим підґрунтям формування морально-етичних цінностей майбутнього громадянина [12].

Тому інтегративний підхід у підготовці фахівців в умовах сучасного дошкільного навчального закладу повинен відбуватися з урахуванням наступних тенденцій [12; 13]:

1. Взаємодія дисциплін щодо здійснення наступності за такими напрямками: когнітивним, методичним і практичним.

2. Формування уміння впроваджувати у освітній процес індивідуальні, колективні та нетрадиційні форми навчально-виховної роботи, підвищення рівня компетентності майбутніх вихователів під час вирішення проблеми наступності при реалізації ігрових форм навчальної діяльності дошкільників.

3. Створення освітнього середовища, що зумовлює концептуальну основу інтегративно-фахової підготовки здобувачів вищої освіти педагогічних навчальних закладів.

4. Реалізація принципів адаптивності та інтегративності, котра спрямована на спільне використання форм, методів, прийомів і засобів навчання та організацію освітньої діяльності задля фахово-предметного та психолого-педагогічного аспектів інтегративно-фахової підготовки майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти.

5. Активізація мотиваційної основи здійснення готовності майбутніх фахівців інтегративного фахового профілю розв'язувати проблему спадкоємності в освітньому процесі дітей дошкільного віку.

6. Систематичне і системне діагностування ефективності функціонування компонентів інтеграції змісту фахової підготовки майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти задля забезпечення їх вірогідності.

Одним із основних підходів у підготовки педагогічних фахівців дошкільної освіти виступає інтерактивний. Він розглядається в умовах проведення інтерактивного навчання.

Інтерактивне навчання розглядається як спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, мета якої – створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває успішність та інтелектуальну спроможність. Ознаками інтерактивної підготовки педагогічних фахівців дошкільної освіти є такі: наявність спільної мети діяльності; спланований очікуваний результат навчання; використання суб'єктного досвіду кожного студента; навчання на основі діалогу; співпраця в навчанні; досягнення успіху всіма учасниками освітнього процесу в умовах успішності кожного студента; активність усіх студентів в освітньому процесі; надання студентам відчуття інтелектуальної спроможності; наявність проблемного завдання, обмін знаннями, ідеями, способами діяльності тощо, формування та відстоювання (або зміна внаслідок дії аргументів) власної позиції в атмосфері взаємної підтримки й доброзичливості; поєднання індивідуальної, парної, групової, колективної роботи [14, с. 302].

До інтерактивних методів, які застосовуються під час підготовки фахівців дошкільної освіти, належать: мозкова атака; дискусія (круглий стіл, засідання експертної комісії, форум, дебати, засідання суду); ігрові методи (ділові ігри, рольові ігри); портфоліо; заняття-конференції [7; 14].

Таким чином, інтерактивні технології навчання перетворюються на засіб розвитку особистості студентів, для якої вміння добувати й узагальнювати інформацію з різних джерел має суттєве значення. В результаті інтерактивний підхід спрямовує педагогічний процес до реалізації стану щільної інтеракції, тобто взаємодії (що характеризується певними системно-функціональними, технологічними особливостями) всіх учасників у контексті вирішення певної педагогічної задачі, досягнення конкретної освітньої мети.

Діяльнісний підхід у підготовці фахівців передбачає відбір змісту навчальних предметів з урахуванням специфіки майбутньої професійної (виробничої) діяльності.

Цей підхід характеризується виявленням особливостей процесів засвоєння студентами культурно-історичного досвіду, накопиченого людством, і його передавання, виробленого соціальною практикою, тобто засвоєння знань, умінь, навичок, видів і способів діяльності. Відбір освітнього матеріалу має відповідати критерію повноти й системності видів діяльності, необхідних для кваліфікаційної компетентності. Тому в навчанні потрібно виокремлювати предметно-процесуальний зміст, такий, за засвоєнням якого можна було б спостерігати й керувати ним, і предметно-діяльнісний, що за джерелами знань поділяється на три рівні: наочно-матеріалізований, предметно-матеріальний, словесно-знаковий [9].

Діяльнісний підхід дозволяє встановити рівень цілісності адаптивної освітньої системи, ступінь взаємозв'язку та взаємодії її ціліснотематичних елементів, співвідпорядкованість цільових орієнтирів у діяльності підсистем різного рівня [6, с. 10].

Тому організація пізнавальної діяльності фахівців у контексті діяльнісного підходу повинна забезпечувати активність студентів, перетворення їх із об'єктів освітнього процесу на суб'єктів, а вирішення завдань формування системи теоретичних знань та їх трансформації у практичну площину в підготовці педагогічних фахівців дошкільної освіти відбувається одночасно та комплексно.

Отже, ефективність професійно-педагогічної підготовки фахівців дошкільної галузі в умовах вищої освіти забезпечується застосуванням компетентнісного, середовищного, інтегративного, інтерактивного та діяльнісного підходів. Використання зазначених підходів зумовить стимулювання потреб фахівців у демонстрації кращих особистісних і професійних якостей, в саморозвитку молодого педагога, і сприятиме формуванню позитивної думки про професію вихователя.

До подальших перспективних напрямів дослідження можна віднести аналіз рівня сформованості професійної компетентності у студентів-майбутніх вихователів з метою подальшого її формування та вдосконалення.

Список використаних джерел

1. Аронова Р.С. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання у педагогічних коледжах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти". Київ, 2016. 263 с.
2. Беленька Г. Теоретико-методологічні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08 "Дошкільна педагогіка". Київ, 2012. 40 с.
3. Дорошенко З.П. Можливості моделювання інформаційно-освітнього середовища дошкільного навчального закладу // Дошкільна освіта. 2010. № 3 (29). С. 48-53.
4. Жадленко І.О. Формування професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі фахової підготовки : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти". Запоріжжя, 2017. 282 с.
5. Звезда Л.М., Тарасенко Т.В. Воспитательная составляющая в системе формирования педагога дошкольного образования. Международный научный журнал "Символ науки". 2016. №10-2. С.133-136.
6. Колосова Н.М. Підготовка майбутніх вихователів до педагогічної підтримки дітей дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти". Ялта, 2012. 19 с.
7. Лазаренко Н.І., Коломієць А.М., Клименко А.О. Симбіоз методологічних підходів до розвитку освіти в умовах інформаційного суспільства // Наука і освіта. 2017. №4. С. 107-112.

8. Овчарук О. Перспективи впровадження компетентнісного підходу у зміст освіти в Україні // Педагогічна думка. 2004. № 3. С. 3–7.
9. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : монографія / Беленька Г.В., Богініч О.Л., Борисова З.Н. та ін.; за заг. ред. І. І. Загарницької. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 310 с.
10. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку : компетентнісний підхід / за заг. ред. Г.В. Беленької, О.А. Половіної. Київ : Університет, 2015. 244 с.
11. Підлипняк І. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2013. Випуск 44. С. 28-34.
12. Полякова І.В. Упровадження інтеграційного підходу у процесі фахової підготовки здобувачів вищої педагогічної освіти під час викладання дисциплін філологічного циклу URL: file:///C:/Users/WishMasterOk/Downloads/1129-2260-1-SM.pdf (дата звернення 05.10.2019).
13. Прокоф'єва М.Ю. Інтеграція педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти". Одеса, 2008. 20 с.
14. Радченко М.А. Інтерактивні технології навчання в професійному становленні майбутніх спеціалістів. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2014. Вип. 34 (87). С. 299-306.
15. Семчук С. Комп'ютерно-розвивальне середовище як складова педагогічного процесу дошкільного навчального закладу. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: збірник наукових праць Інститут обдарованої дитини НАПН України. 2015. Вип. 1 (14). С. 18-23.
16. Семчук С.І., Гаврилюк С.М., Бутенко О.Г. Методологічні підходи формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти. Інформаційні технології і засоби навчання. 2018. №4. Том 66. С. 4-41.
17. Ярошинська О. Середовищний підхід в професійній освіті: теоретичні засади та перспективи впровадження. Проблеми підготовки сучасного вчителя. Збірник наукових праць. 2011. Вип. 4, Ч. 1. С. 104-109.

The article describes the main approaches to the training of pedagogical specialists in the field of preschool education: competence, environmental, integrative, interactive, activity. It is stated that the main idea of implementation of the competence approach is the development of competence-oriented education, which is aimed at the formation of future specialists of the preschool sphere not only a strong knowledge base of a research and practice-oriented nature, but also to provide an organic combination of the development of moral personality. Environmental approach to professional training of preschool education opens the possibility of free choice of content and forms of activity to achieve the greatest success, the highest self-expression in the information and communication environment of higher education, which is able to ensure the formation of information and communication competence of future teachers in the case of compliance with the requirements (technical, program, academic, social and personnel requirements). Integrative approach in training of pedagogical specialists of the preschool sphere is focused on high quality of vocational education and achievement of guaranteed results of students' education; aimed at forming the personality of the future professional by integrating different types of classes in the process of theoretical and practical training, which are as close as possible to the conditions of professional activity; requires the development of comprehensive documentation of training programs and comprehensive methodological support. The interactive approach directs the pedagogical process to the realization of the state of dense interaction, that is, interaction (which is characterized by certain system-functional, technological features) of all participants in the context of solving a certain pedagogical problem, achieving a specific educational goal. The active approach is characterized by identifying the features of the processes of assimilation by

students-future educators of cultural and historical experience accumulated by mankind, and its transfer, developed by social practice, that is, the assimilation of knowledge, skills, types and methods of activity.

Key words: education, specialist, educator, professional competence, integration, interactive learning, activities.

УДК: 373.3.016:81-028.31

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–27.302-309

Мар'яна Гордійчук

Mariana Hordiichuk

ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ ЩОДО ВИКОРИСТАННЯ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВИХ ІГОР ІЗ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL WORK ON USING ROLE-PLAYS TO FORM SENIOR PRESCHOOLERS' SOCIAL AND COMMUNICATIVE SKILLS

У класичній і сучасній лінгводидактичній науці формування соціально-комунікативних навичок спілкування вважається одним з основних показників розумового розвитку дитини, проте в сучасній методиці особливості усвідомлення дошкільниками мовної дійсності, зокрема потенційні можливості їхнього мовленнєвого розвитку на кожному віковому етапі, вивчено недостатньо. Дослідження зазначеної проблеми, без сумніву, важливе як для загального розвитку дітей дошкільного віку, так і для їхньої підготовки до систематичного навчання в школі. Важливим вихідним положенням процесу формування граматично правильного мовлення дітей дошкільного віку є твердження, що мовленнєвий досвід охоплює, по-перше, практичне володіння рідною мовою, по-друге, “емпіричне узагальнення спостережень над мовою, одержаних її носієм незалежно від спеціальних знань про мову”, що відповідає феномену “чуття мови”. Дитина дошкільного віку оволодіває правильною звуковимовою в нерозривному зв'язку зі своїм психічним розвитком, у єдності з розвитком предметно-практичної діяльності, мислення, спілкування. Провідну роль у засвоєнні мови дитиною відіграють невідповідність між цілями і наявними засобами спілкування, між бажаним і досягнутим, між формою і змістом висловлювання. Головною умовою виникнення і вирішення цих протиріч є спілкування дитини з дорослим, у процесі якого він спонукає й заохочує до правильної звуковимови. Прикінцевою метою засвоєння рідної мови є досконале володіння мовленнєвими засобами, що передбачає граматичну правильність як ознаку високої культури мовлення і вимагає усвідомлення значень слів, їх літературних форм, а також уміння використовувати їх доречно й точно залежно від контексту мовленнєвої ситуації, з орієнтацією на слухача, учасника спілкування. У процесі оволодіння дітьми дошкільного віку навичками комунікативного спілкування важливу роль відіграє практичне засвоєння ними граматики та вміння оперувати словами, що належать до певного лексико-граматичного розряду відповідно до завдань комунікації.

Ключові слова: мовленнєвий розвиток дошкільника, психолого-педагогічний супровід соціально-комунікативних навичок дітей дошкільного віку, спільна змістова діяльність, словесна творчість дошкільника.

Дошкільна освіта є першою ланкою системи неперервної освіти, яка закладає основи соціокультурного становлення особистості. Серед першочергових завдань, спрямованих на підсилення ролі дошкільної освіти і виховання в сучасних умовах, є перехід до їх гуманізації, що виходить із піднесення цінності людини. Це пов'язується насамперед із реалізацією

компетентнісного підходу, який протистоїть понятійній тріаді ЗУНів (знання – вміння – навички), заперечує самоцінність знань, які розглядаються лише як засіб набуття особистісних сенсів, орієнтування в соціокультурному довіллі, спосіб задоволення особистості дитини. Дошкільна освіта і дошкільне виховання покликані забезпечити:

- емоційний і мотиваційний розвиток дитини;
- її інтелектуальний і мовленнєвий розвиток;
- розвиток довільної поведінки.

Подальший індивідуальний шлях розвитку особистості дитини продовжується в початковій школі. Підготовка дітей до школи має відповідати вимогам і критеріям оцінки дошкільної зрілості дитини, що передбачає її фізичний, емоційний, пізнавальний і особистісний розвиток, готовність до взаємодії з довколишнім світом, розвиток специфічних видів діяльності, які визначають і забезпечують легку адаптацію дитини до нового соціального статусу і є фундаментальними для дошкільного дитинства [2, с. 51].

В основу реалізації Державного стандарту покладаються особистісно зорієнтований і компетентнісний підходи, що зумовлює чітке визначення результативної складової змісту виховання в початковій школі. Провідне місце в ньому належить сукупності компетентностей, у тому числі й комунікативній компетентності, під якою розуміється “здатність особистості застосувати у конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з оточуючими і віддаленими людьми та подіями, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями” [6].

Науковці визначають термін “педагогічна умова” як певну обставину чи обстановку, яка впливає (прискорює чи гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості [2, с. 97].

Необхідність першої педагогічної умови – *підготовка вихователів дошкільної ланки та вчителів 1-х класів, які працюють у навчально-виховному комплексі, до формування в дітей та учнів-першокласників основ культури спілкування, застосування у відносинах з дітьми діалогічного стилю спілкування* – зумовлювалася тим, що у розвитку мовлення дітей, формування у них основ культури спілкування провідна роль належить дорослим. Від культури мовлення дорослих, від того, як вони спілкуються з дитиною, скільки часу приділяють мовленнєвому спілкуванню з нею, залежать її успіхи у засвоєнні основ культури спілкування [6, с. 15].

Завдяки емоційній близькості з дорослими, в дитини формуються відкритість до соціальних впливів, готовність сприймати інших людей, інтерес до спілкування з ними [1, с. 3-5]. Залучаючись у систему взаємин із дорослим, дитина першочергово є об’єктом його активності, але, “оволодіваючи пропонованою дорослим провідною діяльністю, стає суб’єктом цих взаємин”, а отже, і суб’єктом культури спілкування.

Сучасний рівень розвитку психолого-педагогічної науки свідчить, що багато чого у поведінці людини виникає на основі спостереження за поведінкою іншого. Тому, чим більше дитина має можливостей для спілкування з дорослими та однолітками, особистісні якості і поведінка яких можуть бути охарактеризовані як гуманістичні, тим більша вірогідність того, що вона буде поводитися так само [2, с. 33]. Гуманістичний стиль ставлення педагога до дитини – колиска духовного її народження. Формування у дітей моральних норм поведінки, залучення їх до кращих зразків культури спілкування може забезпечити лише гуманне ставлення дорослих до дітей, тому що воно створює середовище любові, співчуття, взаємної поваги, що, по суті, є поведінкою, яка відповідає нормам моралі. Дитина поступово засвоює цю мораль, а надалі вже сама здатна виявляти доброзичливе ставлення до оточуючих людей [3, с. 74].

Емоційна функція спілкування виявляється у взаємовпливі, взаємопереживанні та взаємозбагаченні людей. При цьому спрацьовують такі механізми, як наслідування, навіювання, співпереживання, зараження позитивними справами та вчинками. За допомогою цих механізмів діти сприймають, засвоюють, закріплюють у свідомості та поведінці моральні погляди, почуття, норми, які склалися [5, с. 26].

Педагогічне спілкування – продуктивне спілкування. Його результатом є духовне збагачення двох сторін: і педагога, і дітей. Однак таке збагачення можливе лише за умов, коли педагог, займаючи позицію суб'єкту контакту, ставиться до дитини, учня також як до суб'єкту. Тобто спілкування педагога з ними набуває суб'єкт-суб'єктної характеристики. У реальності це означає:

- по-перше, повагу до особистості кожної дитини, визнання її суб'єктивної волі, права на незгоду, вибір поведінки і дій;
- по-друге, інтерес до внутрішнього світу дітей, співпереживання їхнім проблемам;
- по-третє, сприйняття індивідуальності кожної дитини з усіма притаманними їй якостями.

У цьому контексті не можемо не погодитися з О. Кононко, яка зауважує, що педагог має зайняти позицію партнера із спілкування та спільної діяльності. Через цю позицію педагог вправляє малят у соціальній поведінці – налагоджує з ними співробітництво, співдружність, встановлює взаєморозуміння. Дитина відчуває свою цінність, вчиться довіряти дорослим, покладатися на іншого та на свій здоровий глузд, учитись брати до уваги як власний досвід, так і досвід іншої людини, використовувати свої права і виконувати обов'язки, долати егоцентризм, вправляти у творчості [1, с. 3-6].

Проблема наступності у роботі дитячого садка і школи є комплексною. У ній можна виділити анатомо-фізіологічний, психолого-педагогічний і педагогічно-організаційний аспекти.

Ще В. Сухомлинський зазначав, що “гра для дошкільника – це дуже серйозна справа. В грі перед дитиною розкривається світ, розкриваються її творчі здібності. Без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку. Гра – це велике світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається живлющий потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра – це іскра, яка запалює вогник допитливості”. Продовжуючи цю думку, він писав: “У грі немає людей більш серйозних, ніж маленькі діти. Граючись, вони не лише сміються, але й глибоко переживають, іноді страждають” [6, с. 93-94].

Надаючи великого значення виховному потенціалу гри, В. Сухомлинський, звертаючись до вчителів писав: “... Духовне життя дитини повноцінне лише тоді, коли вона живе у світі гри, казки, музики, фантазії, творчості. Без цього вона – засушена квітка” [10, с. 72].

Гра виконує багато функцій.

Освітня функція гри полягає у тому, що вона тісно пов'язана з навчанням, оскільки в ній відбувається важливий процес здобуття знань, який активізує розумові здібності дитини, її увагу, пам'ять, увагу [7, с. 9-11].

Виховна функція гри полягає у формуванні моральних уявлень про бережливе ставлення до довкілля і норми поведінки, позитивні і негативні риси особистості. Вона сприяє формуванню моральних почуттів, благородних прагнень, навичок колективного життя, створення між дітьми відносин, які ґрунтуються на дружбі, справедливості, відповідальності перед товаришами. Завдяки правилам гри відкриваються великі можливості для виховання у дітей уміння підпорядковувати свою поведінку нормам співжиття і спілкування з людьми, які її оточують. Правила стають моральними нормами, які регулюють взаємини дітей. Необхідність дотримання правил в умовах колективної гри спонукає кожну дитину співвідносити свої дії з діяльністю інших гравців [2, с. 14].

У вихованні дітей 5 – 7 років беруть участь не лише батьки, а й педагоги – вихователі та вчителі. Отже, вимоги до дитини повинні бути єдиними, для чого батьки мають бути обізнаними зі змістом та методами виховної роботи у дитячому садочку та в школі, володіти педагогічною культурою – знаннями і практичними вміннями у різних аспектах сімейного виховання, батьківської виховної діяльності [2, с. 38]. Педагогічна культура батьків є показником їхньої загальної культури, в якій “відображено накопичений людством досвід виховання дітей у сім'ї”, “складне, інтегративне, динамічне особистісне утворення, яке визначає тип, стиль і способи поведінки батьків у виховній діяльності” [8, с. 43].

Опрацювання програм спрямовувалося на вирішення таких завдань:

- формування у дітей уявлення про місце спілкування в житті людини, важливість культурної поведінки під час спілкування з оточенням;
- вивчення та закріплення слів подяки і вибачення, мовних і немовних способів вітання та прощання, форм звертання до дорослих і однолітків, знайомих і незнайомих людей, навчання застосовувати вербальні (ввічливі слова, фрази) і невербальні (мова жестів, міміка) засоби спілкування й адекватно реагувати на слова співрозмовника;
- ознайомлення з різними емоціями, навчати розуміти свої емоції та розпізнавати емоції інших людей;
- розвиток умінь вербально та невербально виражати емоції;
- виховання доброзичливого, чуйного ставлення до оточення, вміння співпереживати та співчувати йому;
- розвиток уміння слухати й чути співрозмовника;
- формування позитивного ставлення до процесу спілкування, бажання спілкуватися.

Оскільки завдання програм стосувалися всіх структурних компонентів культури спілкування, робота проводилася за трьома основними напрямками. Перший з них орієнтувався на формування у дітей уявлень про етичні норми спілкування, способи вербального і невербального вираження емоцій під час спілкування. Другий напрям – на розвиток емоційного ставлення до процесу спілкування та співрозмовника (доброзичливість, співпереживання, співчуття, повага до співрозмовника та радість за іншого). Третій напрям передбачав накопичення дітьми практичного досвіду (використання вербальних і невербальних способів спілкування, вміння слухати і чути співрозмовника, адекватно реагувати на його висловлення).

Наведемо орієнтовний зміст (уривки) деяких із занять, які проводилися з метою формування основ культури спілкування у старших дошкільників та молодших школярів.

Так, перша тема “Я – людина серед людей” знайомила дошкільників із поняттям спілкування і була спрямована на формування у дітей уявлення про значення спілкування в житті людини. Методи та форми роботи, що використовувалися на заняттях, сприяли формуванню у дітей основ культурної поведінки і ввічливості під час спілкування з оточуючими, передбачали роз'яснення важливості добра у спілкуванні та значення дружби у житті.

Заняття з дошкільниками розпочиналося бесідою такого змісту:

- Що таке спілкування?
(Діти відповідали “розмови”, “бесіди”, “коли одна людина говорить, а інша слухає”).
- Так, люди зустрічаються і розмовляють, тобто спілкуються. Під час спілкування ми щось розповідаємо або про щось запитуємо, просимо поради або даємо пораду. При цьому ми можемо бути радісними або засмученими, здивованими або наляканими, відчувати цікавість або байдужість. Усе це і є спілкуванням.
- Як ви вважаєте, чи є якісь правила спілкування?
(Більшість дітей вважала, що правил спілкування не існує, інші – не були впевнені в цьому).

Так, на першому заняття за темою “Я – людина серед людей” дошкільники слухали й обговорювали оповідання В. Оберемок “Як друзі ведмедика провчили”. На наступному занятті проводилася інсценізація (за допомогою іграшок) цього оповідання, що давало змогу виявити міру усвідомлення дітьми поганих і добрих вчинків Ведмедика та його друзів.

Наступним кроком у роботі з формування основ культури спілкування дітей стало ознайомлення їх із ситуаціями вітання та прощання.

Тема “Вітання та прощання” мала за мету познайомити дошкільників зі словами привітання і прощання; навчити немовним засобам вітання та прощання; заохотити вживати слова привітання та прощання у повсякденних ситуаціях спілкування.

Опрацювання теми “Вітання та прощання” починалося бесідою про слова вітання.

- Вітання бувають різні. Так, зранку ми кажемо: “Доброго ранку”, вдень – “Доброго дня”, “Добривдень”, у вечорі – “Доброго вечора”. Але незалежно від часу дня, ми можемо привітатися за допомогою слів “Вітаю”, “Здрастуйте”, “Радий бачити вас / тебе”, “Мое шанування”, “Доброго здоров'я”.

- Ці слова ми використовуємо, коли вітаємося з дорослими, рідними або друзями. Але вітаючись з добрими друзями, ми можемо сказати: “Привіт”. Нагадували, що чарівні слова вітання завжди промовляються з посмішкою, дивлячись людині у вічі. (*Пропонували подивитися один на одного і посміхнутися*).
- Коли люди вітаються, вони можуть супроводжувати слова вітання нахилом голови та жестом (частіше під час вітання друзів та однолітків). (*Діти віталися, киваючи головою і жестом руки*).
- Ви можете торкнутися руки або плеча людини, з якою вітаєтесь. Такий жест є доречним у привітанні з друзями, однолітками або родичами. Цей жест означає, що людина вам не байдужа, вам приємно з нею спілкуватися і ви добре до неї ставитеся. (*Демонстрували, діти повторювали*).

Розробляючи заняття з дошкільниками, використовували метод моделювання та програвання ситуацій.

На відміну від рольової гри, в якій кожна дитина отримувала певну роль і мала дотримуватися відповідної поведінки, *метод моделювання та програвання ситуацій* передбачав вільний вибір дітьми ролей і моделей поведінки. Виконання ролей психологічно налаштувало дитину на мовні дії, які очікували від неї інші у певних ситуаціях. Це сприяло тому, що в реальних аналогічних ситуаціях дитина діяла адекватно. Щоб спілкування відбувалося природно, важливо, щоб діти діяли і говорили під впливом щирих почуттів. Тому запропоновані для моделювання ситуації брали з повсякденного їх життя.

1. Уранці ви заходите до дитячого садка і зустрічаєте вихователя з іншої групи.

Що ви скажете? Чи будете називати виховательку на ім'я та по батькові? Чи можна кивнути головою, коли будете вітатися? Чи будете ви посміхатися? Як не можна вітатися?

2. Ви зайшли у свою групу. Привітайтеся з вихователькою та іншими дітьми.

Як привітаєте виховательку? Дітей? Будете вітати друзів кожного окремо чи звернетесь до всіх одразу? Чи слід при цьому посміхатися?

3. Увечері ви прийшли до магазину, куди часто ходите з батьками за продуктами. Як ви привітаєте продавця?

На наступному занятті з дошкільниками, вивчаючи слова прощання, також використовували метод моделювання та програвання ситуацій. Акцент робився на немовних способах прощання та поведінки у ситуаціях прощання.

У процесі виконання цієї роботи діти виявляли активність, більшість із них добре орієнтувалася у ситуаціях спілкування, вживала потрібні слова. Під час інсценізації школярі адекватно реагували на слова співрозмовника, доповнюючи своє мовлення доречними жестами і мімікою.

Старшим дошкільникам запропонували пограти в дитячий садок і відтворити ситуації вітання і прощання. Були визначені такі ролі: вихователя, хлопчика, мами хлопчика, дівчинки, тата дівчинки, помічника вихователя, трое дітей у групі, завідувачки дитячим садком.

Організуючи роботу з дітьми, орієнтувалися на те, щоб навчити їх способам взаємодії з іншими людьми; дати знання щодо поведінки у різних ситуаціях спілкування, сформувати вміння адекватного реагування на слова співрозмовника.

У процесі опрацювання теми “Слово чемне кожному приємне” дошкільники знайомилися з цими словами, з мовними та немовними способами їх вираження, на основі практичних дій оволодівали вміннями використовувати ввічливі слова.

Читання – це “віконце, через яке діти бачать і пізнають світ і самих себе”, а художня література “...дає ... образи і малюнки, уяви і розуміння з приводу щоденних взаємовідносин людей, пробуджує, поширює й ушляхетнює уяву і почуття, виховує визнання того, що в цих взаємовідносинах є гарного і негожого, морального і непуцящого, закидає в душу його ідеальні поривання” [6, с. 159].

Читання художніх творів, яке ми використовували під час роботи за тематикою розробленої нами програми, обов'язково супроводжувалося аналізом та обговоренням почутого. Використання цього прийому давало змогу виявити розуміння дітьми тих чи інших правил

спілкування, з'ясувати, які з них їм добре відомі, а з якими вони малознайомі чи незнайомі зовсім. Під час обговорення творів звертали увагу не лише на правильні слова персонажів, а й підводили дітей до усвідомлення наслідків помилкових висловлювань чи дій. У такий спосіб старші дошкільники і молодші школярі краще опановували вміннями розрізняти позитивне й негативне, прийнятне і неприйнятне для культури спілкування.

Наприклад, старшим дошкільникам читали оповідання В. Сухомлинського “Навіщо дякують?”, запитували, навіщо дякувати струмочку, який цього не почує. Оскільки діти не змогли дати відповідь на це запитання, пояснювали, чому треба бути вдячними не лише людям, а й природі навколо нас.

– Люди можуть дякувати не лише людям, а й природі, яка їх оточує, наприклад, сонечку за тепло; дощику за водичку, яка поливає врожай; вітру за те, що розганяє хмари тощо. Коли людина дякує, вона показує, що вона вихована і ввічлива, цінує слова та вчинки інших. І неважливо, кому людина дякує, сонечку чи іншій людині.

Після цього запропонували дітям поглянути навколо і сказати, кому або чому і за що ми могли б сказати: “дякуємо”? Діти наводили багато прикладів, що засвідчило їхнє розуміння важливості слів подяки: нянечці, яка прибирає в кімнатах; вітру, який приносить улітку прохолоду; батькам, які піклуються; песику, який охороняє садочок тощо. Організуючи таке обговорення, зважали на те, що, бесіда, яка проводиться одразу після читання художнього твору під керівництвом педагога, забезпечує дітям справжнє орієнтування на позитивні зразки поведінки, допомагає диференціювати “хороше” і “погане”, усвідомити, що можна наслідувати, а що треба засуджувати. У процесі таких етичних бесід у дітей формувалося вміння наслідувати приклади хороших людей, позитивних героїв художніх творів.

Молодші школярі активно відповідали на поставлені запитання. Труднощі викликало останнє запитання, яке стосувалося висновків. Не всі діти змогли дати на нього відповідь. Тому висновки складали всі разом: бути ввічливим і чемним, вживати чарівні слова, поважати інших, бути доброзичливими. Надалі інсценізували діалоги Павлика з дідусем, бабусею, сестрою, братом: спочатку голосно і неввічливо, а потім чемно, вживаючи чарівні слова, дивлячись у вічі, тихим голосом.

Для закріплення вживання словосполучення “будь ласка” зі старшими дошкільниками проводилася гра “Будь ласка” (виконання команд, але лише в тому разі, якщо вони супроводжувалися фразою “будь ласка”). Гра більшою мірою спрямовувалася на увагу дітей, але після гри зауважували на важливості вживання “чарівного” слова “будь ласка” під час спілкування, особливо, коли звертаємося до когось із проханням.

У своїй роботі широко використовували обговорення прислів'їв та приказок. Прислів'я і приказки – це своєрідний кодекс моральної поведінки. Метою прислів'я з давніх часів було виховання. Пояснення прислів'я – це завжди розв'язування розумової задачі, залучення до народної мудрості, оволодіння правилами життя у суспільстві [4].

Дітям було запропоновано поміркувати над такими прислів'ями та приказками:

Будь ласка не кланяється, а дякую спину не гне.

З другом говори ввічливо: від грубого слова близький стає чужим.

Ввічливих і лагідних скрізь шанують.

Цей вид роботи з дошкільниками ми застосували вперше, тому їм було важно було пояснити зміст прислів'їв. Зважаючи на це, проводили роз'яснювальні бесіди, які будувалися у вигляді запитань. Наприклад:

– Чи буває нам важко, коли ми нахилиємося і піднімаємо великий камінь? А коли кажемо “будь ласка”? Отже, сказати “будь ласка” зовсім не важко, тому й кажуть, що “Будь ласка не кланяється”.

Ознайомлення дошкільників зі словами вибачення відбувалося за допомогою бесіди, в якій розповідали, що іноді виникають ситуації, коли нам слід вибачитися. Запитували, що це за ситуації? Оскільки це запитання викликало у дітей певні труднощі, пропонували їм переглянути відео матеріал про різні ситуації, коли одна людина повинна просити вибачення в іншої.

– Хлопчик, проходячи повз стіл, за яким сидить вихователька, зачепив книжки і скинув їх додолу.

– Дівчинка, одягаючи пальто, зачепила хлопчика рукою.

Знайомили дітей зі словами, які вживаються під час вибачення: вибач; вибачайте; вибачте, що турбую; даруйте; пробачте; прошу вибачити; прошу пробачення; перепрошую. Надалі повідомляли, що коли ми вибачаємося, то не лише промовляємо слова вибачення, а й показуємо, що ми зробили щось ненавмисно, що нам шкода (посмішка з відтінком прикрості; прохальний погляд в очі; запитальний погляд із піднятими бровами; прикладання руки до грудей; складання долонь на рівні грудей; легкий уклін; кивок головою; дотик; поглажування партнера по руці, плечу).

Для вправління дітей у застосуванні слів вибачення та відповідних дій розміщували їх по колу і просили по черзі звернутися до свого сусіда та попросити вибачення, супроводжуючи свої слова належною мімікою та жестами. Цим самим відбувалося закріплення мовних і немовних засобів, які слід використовувати у ситуаціях вибачення.

Найбільш ефективними формами і методами роботи виявилися: бесіди, розповіді, наочні методи (відеоролики; мультфільми; малюнки, фотографії, плакати); словесні методи (бесіди – етична, вступна, підсумкова; читання (слухання) творів художньої літератури – оповідань, казок, віршів; обговорення прислів'їв та приказок; вивчення скоромовок); практичні методи (ігри; ігрові вправи; розв'язання проблемних ситуацій; малювання; співи; інсценізації; моделювання та програвання ситуацій спілкування; розповіді дітей; складання казок; створення колажів).

Оцінюючи розвиток дитини, необхідно аналізувати не лише формальні показники володіння нею мовними засобами (звуковимова, словник, грама-тика), а й комплексне уміння, яке характеризує успішність мовної взаємодії, При цьому виділяються такі комунікативно-мовленнєві дії:

- уміння аналізувати емоційний та інформаційний зміст ситуації спілкування для того, щоб увійти в неї;
- комунікативно-мовленнєві вміння, що характеризуються адекватністю мовленнєвих висловлювань різним ситуаціям (оформлення думки в мовлення);
- уміння установлювати контакт із партнером спілкування з використанням невербальних та мовних засобів;
- мовні (лінгвістичні) вміння (володіння словником, звуковою та граматичною правильністю, інтонацією, темпом, тоном, дикцією).

Названі критерії свідчать про наявність у дитини діяльності, спрямованої на побудову образу самої себе та іншої людини, тобто на задоволення потреби в спілкуванні.

Психологічні досягнення мовленнєвої сфери виявляються у поведінці, свідомості та самосвідомості, ціннісних орієнтаціях, пов'язаних з людиною. Можна сказати, що психологічна характеристика комунікативно-мовленнєвого розвитку, відбиваючи емоційні, когнітивні, лінгвістичні, вольові вияви, демонструє психологічні досягнення особистості на різних рівнях (поведінка, свідомість, особистість).

Взаємозумовленість базових основ комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини, які віддзеркалюють поведінкові, лінгвістичні, особистісні надбання психологічного розвитку дитини, демонструє найважливіший закон потенціювання: вища психічна функція, якою є мовлення, і характеристики досягнень особистісного рівня починають керувати підструктурою психологічних якостей, з яких вони вирости (поведінкою, свідомістю) [6, с. 11].

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. кер. : А.М. Богущ, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук ; авт. кол. : А.М. Богущ, Г.В. Беленька, О.Л. Богінч [та ін.]. Київ : Вид-во МОН, 2012. 26 с.
2. Білан О. Українське дошкільня : програма розвитку дитини дошкільного віку. Тернопіль : Мандрівець, 2017. 255 с.

3. Закон України “Про дошкільну освіту”. URL: <https://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2628-14> (дата звернення: 02.03.2018).
4. Гісь О. В Країні Міркувань : посібн. з розвитку логічного і творчого мислення для 1-4 кл. Львів : Світ, 2001. 272 с.
5. Голян Л. Мовленнєве спілкування. Старша група. Методичне забезпечення базової програми розвитку дитини дошкільного віку “Я у світі”. Тернопіль : Навчальна книга Богдан , 2010. 112 с.
6. Голян Л. Слово до слова – буде розмова. Хрестоматія. Старша група. Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2010. 168 с.
7. Грушко О. Плекаймо критичність мислення // Дошкільне виховання. 2009. № 3. С. 9-11.
8. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: [опыт теоретического и экспериментального психологического исследования]. Москва : Педагогика, 1986. 240 с.
9. Кононко О. Стратегічна мета виховання – життєва компетентність дитини // Дошкільне виховання. 1999. № 5. С. 3-6.
10. Лисенко Н.В., Кирста Н.Р. Педагогіка українського дошкільця : у 3 ч. Київ : Вища школа, 2006. Ч. 1. 302 с.
11. Положення про дошкільний навчальний заклад // Дошкільне виховання. 2003. № 5. С. 3-6.

Classical and modern linguo-didactics social-communicative speech skills as one of the main indicators of a child's mental development, but the peculiarities of language reality awareness by preschoolers and potential possibilities of their speech development at each age level, are not investigated in current methodology. The study of the pointed problems, is vital both for general development of preschool children and for their preparation for schooling.

An important starting point of the process of forming grammatically correct speech of preschool children is the statement that speech experience encompasses practical knowledge of mother tongue, and the “empirical generalization of observations of the language obtained by its native speaker regardless of special knowledge of the language” which corresponds to the phenomenon of “sense of language”. The child of preschool age acquires the correct sound inseparably in connection with his mental development, in unity with the development of subject-practical activity, thinking, communication.

The leading role in child's language acquisition is given to the contradictions between the goals and means of communication, between desired and achieved, between the form and the content of expression. The main condition for the emergence and resolution of these contradictions is the communication of the child with the adult, in the process of which he encourages the child to correct pronunciation. The ultimate goal of mastering a native language is perfect mastery of speech, which implies grammatical correctness as a sign of a high speech culture and requires awareness of the word meanings, their literary forms, as well as the ability to use them appropriately, and accurately depending on the context of the speech situation, oriented on the listener the participant of communication.

In the process of mastering the skills of communicative communication skills preschool children by an important role is given to practical learning of grammar and the ability to operate words belonging to a certain vocabulary in accordance with the tasks of communication.

Key words: *speech development of preschool children, psychological and pedagogical support of artistic activity of preschool children, common content activity, verbal creativity of preschool children.*

Олена Демченко, Юлія Лимар, Ірина Турчина
Olena Demchenko, Yulia Lytar, Iryna Turchyna

ВИКОРИСТАННЯ ФІЛОСОФСЬКИХ ВПРАВ У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ПЕДАГОГІВ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

THE USE OF PHILOSOPHICAL EXERCISES IN THE CONTEXT OF TRAINING GIFTED CHILDREN'S CREATIVE TEACHERS

Статтю присвячено актуальній проблемі підготовки майбутніх педагогів до роботи з обдарованими дітьми. Увагу акцентовано на особливостях використання філософсько-діалогічних вправ у процесі набуття студентами відповідних якостей. Зазначено, що ці вправи сприяють формуванню професійних умінь, необхідних для роботи з обдарованими дітьми, і розвитку навичок демократичного спілкування. Наведено алгоритм виконання вправ, який передбачає вирішення педагогічних ситуацій, аналіз дискусійних думок та введення інновацій в освіту.

Ключові слова: обдаровані діти, підготовка майбутніх педагогів до роботи з обдарованими дітьми, філософський діалог, філософські вправи, творчість, творчі здібності.

У сучасних умовах утвердження демократичних цінностей в українській системі освіти актуальності набуває вироблення в майбутніх педагогів установки бачити й культивувати в кожній дитині індивідуальність, набуття ними спеціальної компетентності як здатності забезпечувати право кожного вихованця на самореалізацію та створювати неповторну сприятливу траєкторію для його особистісного зростання.

Проте спостереження за діяльністю вихователів ЗДО, вчителів шкіл показує, що вона часто характеризується шаблонністю, інертністю, відсутністю творчості, прагнення до новизни та індивідуального стилю. Більш того, нерідко простежується авторитаризм і нетерпимість у взаємодії педагога з “нетиповою” обдарованою особистістю, яка часто є незручною і вимагає зміни стилю його роботи, пошуку швидких нестандартних рішень, упровадження інноваційних технологій і систематичного професійного самовдосконалення. Тривожною також є тенденція придушення окремими вихователями / вчителями проявів творчої активності дітей, оригінальності, власного погляду на розв'язання навчальних і комунікативних завдань. Частково пояснюємо це тим, що одні педагоги не хочуть розвивати творчий потенціал дітей, інші – не володіють відповідними професійними якостями.

Відповідно до цього, в системі вищої педагогічної освіти необхідно виділити як окремий напрям підготовку майбутніх вихователів / учителів до роботи з високоздібними й обдарованими дітьми, усунувши традиційну орієнтованість на формування в студентів професійної готовності до роботи з умовною “середньою дитиною”.

За результатами аналізу останніх досліджень і публікацій з проблеми підготовки майбутніх вихователів / учителів до різних напрямів педагогічної діяльності з'ясовано, що поступово розробляються та впроваджуються спеціальні теоретико-методичні дослідження, присвячені професійному становленню педагогів обдарованих дітей. Зустрічаємо праці зарубіжних (Є. Алехнович, Я. Коломінський, Є. Панько, Т. Поздеева, Н. Старжинська, Г. Тарасова, І. Ушатікова, О. Чеснокова, В. Юркевич та ін.) і вітчизняних (О. Антонова, О. Бажанюк, О. Ващук, В. Демченко, Ю. Клименюк, Л. Корецька, Д. Корольов, Л. Мерва, О. Петрович, Л. Радзіховська, Р. Семенова, Г. Тригубець, В. Ушмарова, М. Федоров, М. Шемуда О. Чернишов та ін.) учених, в яких обґрунтовано особливості, організаційні умови, технології та методи формування професійних якостей, необхідних педагогам для роботи з обдарованими дітьми. Є окремі

наукові розвідки, присвячені підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку творчості, здібностей та обдарованості дітей (Г. Борин, О. Грисюк, Т. Коломієць, О. Листопад, Л. Руденко, Р. Савченко та ін.).

Проте в сучасній професійній педагогіці допоки немає усталеної позиції щодо необхідності здійснення спеціальної підготовки майбутніх фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи з обдарованими дітьми. Вважаємо [1; 2; 4; 5; 7], що в умовах неперервної педагогічної освіти необхідною є розробка та впровадження цілеспрямованої й спеціальної організованої системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогів, налаштованих на пошук дітей з проявами обдарованості, починаючи з раннього віку, та здатних створювати умови для розвитку їхніх здібностей і талантів, самореалізації, досягнення успіху в різних видах діяльності.

Особливий акцент у контексті підготовки майбутніх педагогів до роботи з обдарованими дітьми зробимо на розвитку творчих здібностей студентів. Виходимо з того, що в структурі обдарованості психологи виділяють творчість як її важливий компонент. До того ж, кожна обдарована дитина є неповторною оригінальною особистістю. Тому високий рівень її креативності є одним з чинників розгортання творчого потенціалу дитини, особливо – обдарованої. До того ж, пріоритетом освіти в умовах її демократизації є творча самореалізація як кожної дитини, так і педагога, який її виховує й розвиває. У такому контексті інтерес становить позиція вчених, згідно якої педагогічна творчість пояснюється як особистісно зорієнтована розвивальна взаємодія суб'єктів освітнього процесу (педагога і дітей), зумовлена специфікою психолого-педагогічних взаємовідносин між ними, і спрямована на формування творчої особистості учня і підвищення рівня творчої педагогічної діяльності вчителя [6, с. 35].

Саме творча педагогічна діяльність як двохсторонній процес сприяє розкриттю здібностей і прояву особистісних рис усіх суб'єктів творчого процесу. Реалізація творчого підходу повинна проходити в двох взаємопов'язаних напрямках: становлення майбутнього педагога як суб'єкта творчого професійного самовдосконалення та суб'єкта створення креативного простору для реалізації творчого потенціалу обдарованих дітей.

Завданнями статті є: обґрунтувати необхідність спеціальної підготовки майбутніх педагогів до роботи з обдарованими дітьми, показати методичні особливості використання філософських вправ, презентувати досвід їх використання у викладанні фахових дисциплін з метою розвитку творчих здібностей педагогів обдарованих дітей.

У науково-методичному арсеналі викладачів українських педагогічних вишів [1; 2; 4; 5; 7 та ін.] широко використовуються *інтерактивні, діалогічні, проблемні* методи й прийоми в підготовці здобувачів вищої освіти. Вважаємо, з одного боку, що необхідно зберігати такі національні освітні традиції й активно впроваджувати їх у систему підготовки творчих педагогів обдарованих дітей. З другого боку, в контексті створення загальноєвропейського простору вищої освіти виникає необхідність налагодження партнерських контактів, вивчення вже усталених напрямів такої роботи в ЗВО розвинених країн світу, звернення до зарубіжного досвіду організації вищої педагогічної освіти та його імплементація в різні етапи навчання й виховання студентської молоді.

У такому контексті інтерес викликає філософський діалог, методика якого детально описана в працях Хельског Хансен Гуро (Норвегія) [8]. Алгоритм його використання був презентований науковцям українських ЗВО під час проведення тренінгу в межах міжнародного проекту “Розвиток культури демократії в педагогічній освіті в Норвегії, Україні та Палестині” (СРЕА-ЛТ-2017/10037) (2018-2019). Викладачами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського і Національного університету “Чернігівський колегіум” імені Т. Г. Шевченка було розроблено різні види філософських вправ і апробовано в контексті підготовки майбутніх педагогів спеціальностей 012 Дошкільна освіта та 013 Початкова освіта до роботи з обдарованими дітьми з метою розвитку творчого мислення студентів.

Методика “філософський діалог” Хельског Хансен Гюро [8] є системою вправ: А. Опитування; Б. Відображення досвіду; С. Заяви, аргументи та причини; Д. Критерії та погляди; Е. Тлумачення та розуміння; Ф. Емоції та ставлення; Г. Етика та моральні дії; Н. Людина в контексті пропонованого питання; І. Існування і просвітління. Автор пропонує чіткий алгоритм виконання кожної вправи, який передбачає: розв'язання суперечливих педагогічних питань і ситуацій, аналіз дискусійних думок щодо навчання й виховання дітей, упровадження інновацій в освіті. Проте рекомендації дослідниці беруться за основу і творчо екстраполюються в науково-методичний контекст дисципліни, вносяться невеликі методичні зміни відповідно до її специфіки та завдань конкретної теми. До того ж, сформульовані для обговорення питання трансформуються з суто філософських у філософсько-педагогічні. Будь-яке питання про виховання й навчання, про педагогічні факти має філософське підґрунтя, відповідь на яке потребує пошуку фундаментальних причин, відповідної аргументації та обґрунтування.

Використання філософського діалогу, розв'язання проблемних / суперечливих питань у процесі підготовки майбутніх педагогів обдарованих дітей сприятиме розв'язанню важливих завдань: засвоєнню студентами демократичних цінностей; набуттю навичок демократичного спілкування; виробленню фасилітативної позиції; розвитку критичного мислення; вихованню професійних якостей, необхідних для розв'язання складних педагогічних ситуацій, пов'язаних з особистісним становленням обдарованих дітей тощо.

Включення студентів у філософський діалог створює можливості для формування в них умінь, необхідних для роботи з обдарованими дітьми, зокрема: творчо використовувати психолого-педагогічні знання з теорії обдарованості в умовах, наближених до реального освітнього процесу; аналізувати педагогічні завдання та ситуації, пов'язані з розвитком і вихованням обдарованих дітей; шукати альтернативні варіанти їх вирішення; швидко орієнтуватися й адаптуватися в нових педагогічних ситуаціях; мобільно реагувати на них і оперативно їх вирішувати тощо [2].

У процесі підготовки до лекційного / практичного заняття викладач обирає філософську вправу [8] й заповнює технологічну карту. Наведемо приклади філософських вправ, які були апробовані в контексті підготовки майбутніх педагогів обдарованих дітей на практичних заняттях з педагогічних дисциплін.

Вправа “Увага: обдарована дитина!” (О. Демченко)

Спеціальність підготовки здобувачів вищої освіти: 012 Дошкільна освіта.

Навчальна дисципліна: Методика викладання дошкільної педагогіки.

Тема. Інтерактивні технології у викладанні педагогічних дисциплін. Педагогічні ситуації та задачі.

Вид заняття: практичне.

Філософська вправа: Вправа А1. Запитуйте один одного.

Наочність і матеріали: фліпчарт, аркуші для фліпчарту, маркери, стікери.

Завдання: привернути увагу студентів до проблем обдарованої особистості; актуалізувати їх педагогічний досвід; розширити їхні знання про особливості організації роботи в закладі освіти з обдарованими дітьми; формувати уявлення про педагогічну ситуацію як елемент освітнього процесу, ознайомити з різними видами педагогічних ситуацій, показати алгоритм їх розв'язання; розвивати здатність зрозуміти зміст повідомлення або досвід особистості; формувати вміння ставити філософські питання, навички автономного навчання, аналітичного і критичного мислення; створити умови для полілогічного спілкування та співпраці студентів; виробляти здатність емпатійного сприйняття співрозмовника, пізнання один одного та уважного спостереження.

Методичний опис:

1. Перед студентами ставиться проблемне запитання: “У чому полягає специфіка роботи з обдарованими дітьми?”

2. Студенти протягом 5-и хвилин працюють індивідуально над завданням: згадують і чітко формулюють ситуацію зі свого педагогічного досвіду, в основі якої проблема, пов'язана з специфікою розвитку обдарованої особистості, особливостями навчання, виховання обдарованих дітей у закладі освіти чи сім'ї, їх спілкуванням з однолітками в колективі.

3. Далі учасники працюють у малих групах, розповідаючи один одному свої “педагогічні історії”. Шляхом голосування в кожній мікрогрупі обирається одна ситуація, автор якої розповідає її ще один раз усьому колективу.

4. Повторним голосуванням усієї групи визначається одна з прослуханих ситуацій. У ході фронтальної роботи всі студенти задають уточнюючі запитання її авторові по змісту історії, які записуються на фліпчарті. Студент, який розповідав ситуацію, дає відповіді на всі запитання одногрупників.

5. Аналізуються всі поставлені запитання й визначаються, які з них можна вважати філософськими, а які – ні. Автор ситуації обирає більш вдале чи найбільш складне запитання.

6. Потім студенти знову працюють у малих групах над аналізом педагогічної ситуації й пропонують шляхи її розв'язання, презентують свої варіанти колективу. Обирається найбільш оптимальний варіант чи варіанти. Робляться висновки про особливості роботи з обдарованими дітьми “Обдарованість: подарунок долі чи випробування?”

Способи візуалізації: складання схеми “Проблеми обдарованих дітей”, створення графічного портрету-асоціації “Обдарована дитина” за бажанням учасників).

Завдання для рефлексії: Відповіді студентів на запитання:

- Які питання вважаєте “хорошими / вдалими / проблемними”?
- Які запитання змусили думати найбільше?
- Чиє запитання сподобалося найбільше?
- Чи можна якесь запитання вважати філософським?
- Чи задумувалися Ви раніше над проблемами обдарованих дітей?

Під час виконання вправи були організовані різні види роботи студентів: індивідуальна, в малих групах, фронтальна. Це створило здобувачам вищої освіти можливість взаємодіяти між собою, активно комунікувати, обмінюватися думками. У процесі обговорення педагогічних ситуацій учасники дискусії мали можливість актуалізувати свій практичний досвід, зацентувати увагу на проблемах обдарованих дітей, аналізували особливості їх виховання. Також вони шукали оптимальні шляхи й методи розвитку обдарованості, пропонували способи розв'язання конфліктів, накресливали програму особистісного зростання талановитої дитини.

Проведення рефлексивної бесіди показало, що найбільше студентам сподобалося працювати в групах, презентувати свої ситуації, обирати серед запропонованих найкращу. Загалом, більшість учасників відзначили, що вони зрозуміли, в чому полягає відмінність між філософськими та нефілософськими питаннями. До того ж, вони стверджували, що формулювання філософських питань і пошук відповідей на них спонукало критично мислити, сприяло розвитку вміння обстоювати свою думку.

Як позитив відмітимо, що більшість студентів задумалася над особливостями виховання обдарованих дітей, зрозуміла, що вони мають низку особистісних проблем, пов'язаних зі специфікою прояву обдарованості. Майбутні вихователі дійшли висновку, що педагог обдарованих дітей має володіти низкою професійних якостей, бути творчою особистістю. Важливим було те, що в багатьох із студентів виникла потреба поповнити свої знання про обдарованість, бажання працювати над набуттям спеціальної компетентності.

У той же час, найскладніше майбутнім педагогам було формулювати філософські питання. Відповідно у студента, який розповідав ситуацію на загал і відповідав на запитання одногрупників, виникли труднощі пошуку аргументованих відповідей. Зокрема, автор ситуації виділив декілька питань, відповідати на які було складно, але водночас, вони стимулювали глибше зрозуміти та проаналізувати суть проблеми. Труднощі в більшості присутніх на занятті

також викликав пошук розв'язку педагогічної ситуації, необхідність вислухати чужу думку та переконувати присутніх у правильності своєї позиції.

Вправа “Умови розвитку обдарованості дитини” (Ю. Лимар)

Спеціальність підготовки здобувачів вищої освіти: 012 Початкова освіта.

Навчальна дисципліна: Актуальні проблеми початкової школи.

Тема. Розвиток обдарованості молодших школярів.

Вид заняття: практичне.

Філософська вправа: Гб. Догляд та турбота.

Наочність і матеріали: фліпчарт, аркуші для фліпчарту, маркери, стікери.

Завдання: актуалізувати знання та критичне розуміння студентами сутності обдарованості, умов її розвитку та ролі вчителя в їх забезпеченні; формувати в студентів здатність цінувати людську гідність та права людини; виховувати в них повагу, відповідальність, здатність приймати невизначеність та неоднозначність; розвивати творче мислення, формувати навички аналітичного і критичного мислення, здатність слухати та спостерігати, емпатію, навички співпраці; поглиблювати знання та критичне розуміння самого себе.

Методичний опис:

1. Перед студентами ставиться проблемне запитання: “Які умови сприяють розвитку обдарованості дитини?”

2. Учасники об'єднуються у малі групи. У кожній групі вони наводять приклади з власного життя про умови, які сприяли розвитку їхньої обдарованості. Шляхом голосування студенти обирають найкращий приклад у групі.

3. Студенти, автори обраних ситуацій, розповідають свої приклади всій групі. Інші учасники задають уточнюючі запитання по їх змісту.

4. Учасники обговорюють поставлену на початку вправи проблему, питання, використовуючи як аргументи всі наведені приклади.

5. Узагальнюючи результати обговорення, всі студенти формулюють умови розвитку обдарованості індивідуально.

6. Майбутні вчителі порівнюють відповіді в підгрупах, формулюють загальні умови розвитку обдарованості або погоджуються з одним з формулювань.

7. Студенти записують визначені умови розвитку обдарованості на папері фліпчарту.

8. Учасники порівнюють виділені умови, визначають однакові (схожі) та відмінні.

Способи візуалізації: складання схем / створення таблиці / малюнка «Умови розвитку обдарованості» тощо (за бажанням учасників).

Завдання для рефлексії: учасники пишуть рефлексивні нотатки:

- Що ви дізнались сьогодні нового про умови розвитку обдарованості дитини, роль учителя у їх забезпеченні?
- Якими методами ви оволоділи, що знадобляться вам для розвитку обдарованості учнів початкової школи?

Обговорення умов розвитку обдарованості дитини на основі аналізу ситуацій відбувалося емоційно, оскільки наведені приклади були з власного досвіду. Переважна більшість ситуацій здебільшого стосувалась розвитку в них спеціальної обдарованості (в галузі образотворчого мистецтва, музики, іноземних мов).

Приклади для представлення в колективі учасники малих груп здебільшого обирали найбільш яскраві. При цьому вони враховували вплив певної створеної умови для наступного розвитку їхньої обдарованості. На основі обговорення наведених прикладів; аналізу умов розвитку обдарованості дитини, виділених усіма студентами, учасники кожної з малих груп сформулювали декілька умов розвитку обдарованості дитини і представили їх у формі візуалізації. Так, учасники 1-ї групи зобразили сонце (дитину), навколо якого розміщені хмари (умови розвитку обдарованості); 2-а група – дерево з гілками (умовами розвитку обдарованості),

листям і плодами (видами обдарованості дитини); 3-а група – велику хмару (обдарованість дитини), до якої прямують маленькі хмаринки (умови розвитку обдарованості).

Окрім цього, учасники 1-ї групи виділили такі умови розвитку обдарованості дитини: підтримка, власний приклад, співпраця, індивідуальний підхід, належне матеріальне забезпечення; 2-ї групи – внутрішня потреба у творчості, творчість учителя, довіра й підтримка, створення ситуації успіху, заохочення, психологічний комфорт, позитивна творча атмосфера, переважання творчих завдань, врахування інтересів і потреб дітей, співпраця з батьками; 3-ї групи – власний приклад учителя, співпраця з батьками, надання необхідних матеріалів, використання різноманітних форм організації творчої діяльності учнів (творчі вечори, зустрічі з творчими людьми, виставки робіт дітей, аукціони, конкурси, вікторини, театралізовані вистави тощо).

Аналіз і порівняння виділених кожною групою сприятливих умов для розвитку обдарованості дитини дозволив студентам визначити серед них спільні й відмінні. У рефлексивних нотатках майбутні педагоги зазначили, що працюючи у малих групах і обговорюючи приклади з життя, вони глибше зрозуміли сутність обдарованості, психолого-педагогічних умов її розвитку, роль учителя в їх створенні, а також – як саме педагог може забезпечити освітнє середовище, сприятливе для розвитку обдарованості своїх учнів під час уроків і в позаурочний час.

Наприкінці заняття студенти сфотографували візуалізації, зроблені кожною групою, для подальшого використання.

Вправа: “Аналіз ситуації” (І. Турчина)

Спеціальність підготовки здобувачів вищої освіти: 012 Дошкільна освіта.

Навчальна дисципліна: Основи інклюзивної освіти.

Тема. Налагодження партнерських стосунків з батьками дітей з особливими освітніми потребами.

Вид заняття: практичне.

Філософська вправа: Г6. Догляд та турбота.

Наочність і матеріали: фліпчарт, аркуші для фліпчарту, маркери, стікери.

Завдання: виховувати у студентів повагу до інших людей, формувати емпатію, виробляти вміння вирішувати конфлікти, робити власний вибір; учити аргументовано пояснювати власну думку; розвивати вміння свідомо та виважено приймати рішення.

Перед виконанням вправи викладач звертає увагу студентів, що за А. Колупаєвою до дітей з особливими освітніми потребами відносять дітей з інвалідністю, дітей із незначними порушеннями здоров'я, дітей із соціальними проблемами та обдарованих дітей [3, с. 36]. Також акцентує увагу на особливих освітніх потребах обдарованих дітей з проявами різних видів обдарованості [1].

Методичний опис:

1. Перед студентами ставиться проблемне питання: «Як вирішити конфліктні ситуації за участю батьків та дітей з особливими освітніми потребами?»

2. Усі присутні на занятті об'єднуються у малі групи. Кожна група з власного педагогічного досвіду добирає проблемні ситуації за участю дитини з особливими освітніми потребами, її батьків, інших дітей, вихователів.

3. Після цього студенти у групі вирішують, яку з представлених проблемних ситуацій вони будуть презентувати всьому колективу.

Далі представники кожною групою розповідають обрану найкращу «педагогічну історію», акцентують на проблемі та пропонують її назву у форму словосполучення, фрази, короткого речення, які записуються на дошці. Інші студенти можуть поставити уточнюючі питання.

Потім проходить голосування за ті ситуації, які студенти хотіли б проаналізувати детальніше.

Після цього відбувається обговорення обраних більшістю присутніх ситуацій у малих групах і знаходження шляхів їх вирішення.

Далі учасники записують найкращі шляхи налагодження партнерських стосунків.

Способи візуалізації: створення схеми, таблиці тощо (за бажанням учасників).

Завдання для рефлексії: учасники пишуть рефлексивні нотатки:

- Чи була ця тема важливою для Вас? Чому?
- Як набуті знання Ви зможете використати у своїй роботі?

Студенти однієї з малих груп дібрали конфліктну ситуацію за участю батьків обдарованої дитини. Її зміст полягав у тому, що гіперсоціалізований хлопчик відвідує багато секцій та студію для обдарованих дітей. Але під час перебування в закладі дошкільної освіти він майже не проявляє активності через перевтому та виснаження. Батьки категорично відмовляються від зменшення додаткового навантаження, мотивуючи це необхідністю розвивати таланти дитини. Така ситуація викликала неабиякий інтерес, адже більшість студентів не мають, з одного боку, досвіду роботи з обдарованими дітьми. З другого боку, більшість студентів не вважають обдаровану дитину особистістю з особливими освітніми потребами.

Як позитив відмітимо, що в процесі обговорення учасники дійшли висновку, що найкращим шляхом виходу буде дотримання здоров'язберезувального режиму для обдарованої дитини. Це передбачає чергування занять і відпочинку, наявність часу "для себе". Обговорення всіх ситуацій відбувалося дуже емоційно, студенти звертали увагу на помилки окремих вихователів, батьків та їх небажання приймати "інакшість".

Серед шляхів, визначених майбутніми вихователями як найкращих для розв'язання конфліктів, лідирували – виконання посильних доручень дитиною з особливими освітніми потребами з метою включення в спільну роботу, залучення дітей з ООП та їхніх батьків до спільних заходів, перегляд фрагментів фільмів, таких як "Зірочки на землі", "Що тривожить Гілберта Грейпа?" тощо [7, с. 310].

Отже, в останні роки все активніше розробляється підготовка майбутніх педагогів до роботи з обдарованими дітьми як окремий напрям професійної педагогіки. Для успішного розвитку обдарованої особистості фахівці психолого-педагогічного профілю мають володіти комплексом домінантних якостей, зокрема, важливими є творчі здібності, дивергентне мислення тощо. У процесі розвитку творчого мислення майбутніх педагогів обдарованих дітей доцільно використовувати філософський діалог та діалогічні вправи як ефективні стратегії навчання. Їх використання під час вивчення педагогічних дисциплін потребує творчої адаптації відповідно до змісту, мети, специфіки вивчення конкретної теми; а сформульовані для обговорення питання повинні бути не суто філософськими, а філософсько-педагогічними, відповіді на які потребують пошуку фундаментальних причин, аргументації та обґрунтування студентом своєї позиції. Подальшого дослідження потребує проблема впровадження філософського діалогу вихователями закладів дошкільної освіти та вчителями початкової школи у роботі з дітьми.

Список використаних джерел

1. Демченко Е.П. Одаренный ребенок как личность с особыми потребностями в инклюзивном пространстве учебного заведения // SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION Proceedings of the International Scientific Conference. Volume II, May 26th-27th. 2017. P. 61-71.
2. Демченко Е.П., Кепуле Ивета. Формирование креативной компетентности будущих педагогов в контексте подготовки к работе с одаренными детьми // Молодой ученый. 2018. № 5.2 (57.2). Травень. С. 28-35.
3. Колупаева А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. URL: <http://education-inclusive.com/wp-content/docs/Dity-z-osoblyvymy-osvitnimy-potrebamy-ta-organizatsiya-yih-navchannya.pdf> (дата звернення: 30.09.2019).

4. Лимар Ю.М. Підготовка майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до використання спостереження як методу науково-педагогічного дослідження // II International scientific conference “Modernization of the educational system : world trends and national peculiarities” : Conference proceedings, February 22th, 2019. Kaunas : Izdevnieciba “Baltija Publishing”. P. 452-454.
5. Лимар Ю.М., Чекан Ю.М. Нові професійні ролі вчителя в умовах Нової української школи // Інноваційна педагогіка. 2019. Вип. 15. Т. 2. С. 100-103.
6. Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології / В.П. Андрущенко, С.О. Сисоєва, Н.В. Гузій, Н.В. Кічук; за ред. С.О. Сисоєвої, Н.В. Гузій. К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. 183 с.
7. Турчина І.С. Використання технології контекстного навчання у процесі підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи в інклюзивних групах // Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”. Вип. 37-1, Том V (73): Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. К. : Гнозис, 2017. С. 303-314.
8. Helskog, Guro Hansen. Philosophising the Dialogos Way toward Wisdom in Education. Between Critical Thinking and Spiritual Contemplation. London : Routledge Publishing Ltd. 2019. 272 p.

The article deals with the actual problem of training future educators of preschool educational institutions and primary school teachers for work with gifted children. The authors substantiate the necessity for a specially organized system of training future teachers aimed at searching and supporting highly educated students. The importance of creative self-realization of the subjects of the educational process, as well as the expediency of developing the teachers' creative abilities in the context of preparing for work with gifted children, is emphasized.

The article focuses on the methodological peculiarities of the use of philosophical dialogues by Guro Hansen Helsing's system (Norway), presented within the framework of the international project “Development of the democracy culture in pedagogical training in Norway, Ukraine and Palestine” for the future teachers' democratic communication skills development. The algorithm of doing the exercises which provides solving pedagogical situations, the analysis of debatable thoughts and introduction of innovations in education is given. The attention is paid to the need for creative extrapolation of the proposed exercises and their transformation from purely philosophical into philosophical and pedagogical ones.

The authors give the examples of the philosophical exercises tested in the context of training gifted children's future teachers of 012 Preschool education and 013 Primary education specialties at the classes of “Methods of Teaching Preschool Pedagogy”, “Actual Problems of Primary Education” and “Inclusive Education”. It is stated that philosophical and dialogical exercises contribute to the formation of professional skills necessary for work with gifted children, the acquisition of democratic communication skills, cooperation, development of creative abilities, critical and analytical thinking, empathy, skills to solve conflicts also with gifted children.

The object of each philosophical and pedagogical exercise has been formulated in the article, the authors' comments on their doing have been given, the reflective notes and conversations with the students have been analyzed, the expediency of introducing a philosophical dialogue and dialogical exercises as an effective strategy for training gifted children's future teachers has been determined.

Key words: *gifted children, training future teachers for work with gifted children, philosophical dialogue, philosophical exercises, creativity, creative abilities.*

Ірина Ларіна, Юлія Доля
Iryna Larina, Yuliia Dolia

ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБОМ ВЗАЄМОДІЇ МУЗИКИ І ЖИВОПИСУ

FORMATION OF MUSIC AND AESTHETIC TASTE OF PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF MUSIC AND PAINTING INTERACTION

У статті розглянуто процес формування музично-естетичного смаку дошкільників засобом взаємодії музики і живопису.

Представлено досвід організації музично-естетичної роботи з дітьми із використанням методів взаємодії суміжних мистецтв на засадах спільних засобів виразності.

Ключові слова: *музичне сприйняття, уявлення, емоції, емоційно-оцінне ставлення, музично-мовленнева діяльність, музичний смак.*

На сучасному етапі розвитку України надважливого значення набуває проблема зниження рівня духовності в суспільстві. Особливо відчутним став брак особистої культури населення, яка передбачає сформованість людини компетентної, освіченої, такої, що є носієм духовних надбань і любові до свого народу.

Значним компонентом загальної культури особистості є естетична культура, процес формування якої тісно пов'язаний з мистецтвом. Володіючи могутньою силою впливу на людину, мистецтво здатне впливати на її свідомість, погляди, переконання і, нарешті, – на формування її світогляду.

У процесі закладання основ естетичної культури особистості величезне місце належить дошкільному віку. Саме в дошкільних закладах під час естетичного виховання діти ознайомлюються з культурним життям та важливими суспільними подіями, у них розвиваються пізнавальний інтерес і естетичні почуття, закладаються основи художнього-естетичного смаку. Отже, проблема виховання естетичного смаку у дітей дошкільного віку, тим більш при сучасному широкому розповсюдженні масової культури, є дуже актуальною.

Період дошкільного дитинства є досить складним для формування емоційно-естетичних суджень, оскільки деякі психічні функції у дітей перебувають у стадії становлення і яскраві прояви розвинутих форм свідомості поки що відсутні. Ось чому, коли йдеться про естетичний смак дошкільника, маються на увазі лише його першооснови.

Аналіз філософських і мистецькознавських робіт показав, що загальним питанням формування естетичного смаку присвячено багато досліджень. У цьому процесі науковці виділяють пізнавальний та оцінний компоненти (Л. Коган, В. Разумний, Р. Тельчарова та інші); вивчають взаємодію емоційної та інтелектуальної сфер психічної активності (Л. Виготський, О. Костюк, Б. Теплов та інші); підкреслюють важливість розуміння своєрідності видів мистецтва для їх повноцінного сприйняття дитиною (О. Апраксина, В. Аронов, Н. Ветлугіна, М. Волков, Н. Гродзенська, Э. Маймін, В. Шацька, Ф. Шмідт та ін).

У сучасній педагогічній літературі роль мистецтва і естетичних цінностей в розвитку особистості висвітлюють у своїх працях Л. Ахметова, Г. Беденко, Л. Гаврильченко, Г. Добровольська, Є. Іванченко, М. Кисельова, М. Костевич, Л. Лебедева, І. Марченко, О. Медведєва, З. Рібакова, Н. Сергєєва та ін.

Про науковий інтерес до проблеми формування музично-естетичного смаку свідчать дослідження останніх років (В. Бутенко, О. Дем'янчук, А. Дмитруха, Л. Коваль, Є. Коцюба, І. Критська, О. Морозова, О. Палаженко, Т. Плєсіна, О. Семашко, А. Сохор, Г. Тарасова, В. Цукерман, С. Чепіга, Г. Щукіна та ін.).

Естетичному вихованню дітей дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва присвятили свої роботи сучасні науковці (О. Половіна, Л. Косачова, О. Соцька, Ю. Малікова, А. Казарян та ін.).

Аналіз наукових праць з питань досліджуваної проблеми показав, що проблемам естетичного виховання дітей, сприйняття мистецтва дошкільниками, формування естетичних смаків у дітей науковцями приділено багато уваги, але формування естетичного смаку засобами взаємодії музики і живопису у дітей дошкільного віку висвітлено недостатньо.

В історії розвитку естетичних суджень смак розглядався як центральний елемент культури особистості й визначався естетиками як здатність відчувати прекрасне, насолоджуватись ним; відмічався зв'язок естетичного смаку з інтелектом, мисленням, емоційною сферою суб'єкту, його моральністю.

Вирішуючи проблему формування першооснов естетичного смаку у дітей дошкільного віку, необхідно усвідомлювати, що поняття “естетичний смак” пов'язане з двома основними моментами – сприйняттям та оцінкою.

Питання сприйняття музики вивчалися багатьма відомими педагогами і психологами (Б. Асаф'єв, Н. Гродзенська, І. Дзержинська, О. Костюк, О. Рудницька, Г. Тарасов, В. Шацька та ін.). Так, академік Б. Асаф'єв вважав, що музику треба спостерігати і при цьому робити висновки та узагальнення. А спостерігати мистецтво – це означає вміти його сприймати. Сприйняття і спостереження музики призводять до художньої оцінки та підвищують рівень смаку. Б. Асаф'єв наголошував на тому, що і художня оцінка, і смак “повинні випрацьовуватися в процесі спостереження і не повинні перетворюватися у навмисну задумку, в упереджену мету, на якій будується програма” [1, с. 61].

У процесі сприйняття присутні три важливих моменти: переживання – розуміння – оцінка. Головним завданням сприйняття є вміння оцінювати, розуміти, свідомо та естетично сприймати високохудожню музику.

Важливо зазначити, що елементарні музичні сприйняття та уявлення є першоосновою і першоджерелом подальших музичних суджень, без наявності яких не можна уявити собі слухача, який висловлює свої запити, своє ставлення, свої вимоги до музики, свої смаки. Розвиток у дітей потреби естетичного судження після сприймання музики – дуже важливий момент при формуванні музичного смаку. Тому музично-педагогічна робота, яка ведеться у напрямі свідомого засвоєння музики і використання тих її сторін, які сприяють закріпленню в психіці дитини соціально-цінних якостей (організаторських здібностей, критичної чутливості, почуття солідарності, винахідливості та ініціативи), має рухатись від урахування задатків, здібностей і наявності загальномузичного інстинкту до поступового засвоєння дошкільниками все більш і більш складних слухових навичок, до розвитку творчих інстинктів і, нарешті, до свідомо-критичної оцінки музичних сприймань. Це здійснюється шляхом створення відповідної атмосфери, в якій музична свідомість (яка мислить слуховими співвідношеннями) знаходила б живлення і інтерес [1, с. 75].

Отже, виховуючи музичний смак, ми формуємо у дітей (так само, як і у дорослих), перш за все, музичну свідомість, тому що сприйняття й оцінка музики можливі лише на основі складної пошукової роботи, яка спрямована на виділення, об'єднання основних елементів звукової тканини та їх осмислення за допомогою емоційно-асоціативних комплексів. Завдяки емоціям і настроям музика звертається до свідомості, збуджуючи ті думки, які вклав композитор у свій твір.

Формуючи музичний смак, слід пам'ятати, що музика – найбільш емоційно насичене мистецтво і завжди викликає відповідну емоцію. Л. Виготський зазначав, що “емоція є не менш

важливим агентом, аніж думка”. Саме емоційні реакції повинні складати основу виховного процесу. Перш, ніж повідомити дитині те чи інше знання, треба викликати у неї відповідну емоцію і потурбуватись про те, крізь яке почуття воно прийшло [3, с. 233-235].

Музичні емоції – найбільш безпосередні серед всіх реакцій музичної свідомості. Багато в чому їх специфіка обумовлена часовим характером музичного мистецтва. Саме емоції мають першорядне значення для змісту музичних творів. Лише в єдності з рухом музичних емоцій звукові структури музичного твору набувають змістовності.

Відзначимо, що процес формування музично-естетичного смаку у дошкільників може бути ефективним лише за наявності у музичного керівника достатнього рівня сформованості мовленнєвої культури. Образне мовлення допомагає дітям досягнути емоційно-образний зміст музичних творів, усвідомити, за допомогою яких засобів музичної виразності створено художній образ. При цьому у дошкільників накопичується певний словниковий запас, необхідний для їх власної музично-мовленнєвої діяльності [2]. Виражені словами почуття, переживання сприяють більшій повноті та глибині сприйняття музичного мистецтва. Якщо дитина володіє певним запасом термінів, це допомагає їй не тільки висловлюватись про музику, а й краще обмірковувати музичний матеріал, який треба оцінити.

Вагомою складовою успішного формування музичного смаку у дітей є спеціально створені психолого-педагогічні умови, насамперед, педагогічне керування. При цьому попередня підготовка музичного керівника, його особиста зацікавленість у цій діяльності і майстерність мають дуже велике значення. Необхідно вміти проводити заняття так, щоб утягнути дітей в атмосферу активного обговорення музики та виконавства, навчити їх аргументовано відстоювати свою думку, доводити її за допомогою підбору яскравих синонімів, словосполучень, розвиваючи тим самим образне мовлення у дітей і одночасно прищеплюючи їм етику дискусії та культуру спору.

Необхідно враховувати, що музично-естетичний смак дитини знаходиться у певній залежності від того, в якій мірі в неї розвинені музичні здібності. Адже на фоні загальної культури, на фоні певного рівня розвитку музичного слуху, ладового та ритмічного чуття вона по-різному сприйматиме і оцінюватиме виразність музичних явищ.

Ефективності формування музично-естетичного смаку у дошкільників в значній мірі сприяє використання взаємодії суміжних видів мистецтва. Вплив музики на дитяче сприйняття вдало доповнюється впливом творів живопису завдяки їх спільним засобам виразності.

Проаналізувавши спорідненість музики і живопису, дослідники дійшли висновку, що засоби виразності цих видів мистецтва мають багато спільного, що виражається навіть у відповідних термінах. Так, мелодія в музиці відповідає лінії і малюнку в живопису, гармонія – колориту, музичний лад – настрою в картині, тембр музичних інструментів – манері письма і стилю художника, а термін “ритм” присутній і в музиці, і в живопису.

Мелодія – це “душа” музичного твору. Вона розкриває основний зміст музики, характеризує її художні образи. Сюжет картини, її зміст, головну думку та ідею полотна передає малюнок. Важливим засобом музичної виразності є також гармонія – співзвучність. Гармонійне поєднання різних кольорів у живопису називається колоритом. Без розвиненого почуття колориту створити високохудожній твір живопису неможливо. Не менш важливим спільним засобом виразності для обох видів мистецтва є ритм. Поза ритмом не здатна існувати жодна мелодія або картина. Рух в картині відчувається завдяки ритму. За настроїв у музиці відповідає, насамперед, лад – мажорний або мінорний. Характеризуючи емоційний стан картини, також часто вживають музичні терміни “мажор” і “мінор”. Кожний музичний інструмент і голос мають певне звукове забарвлення, впізнаваний тембр. Аналогію між барвами в живопису і тембрами в музиці М. Римський-Корсаков вважав безперечною [8].

У процесі музично-естетичної роботи з дошкільниками використання взаємодії музики і живопису сприяє збагаченню їх музичних вражень, поглиблює усвідомлення засобів виразності суміжних видів мистецтва, допомагає дітям творчо виявляти себе в продуктивній діяльності.

Перенесення на папір у вигляді малюнку отриманих під час прослуховування музики вражень і відчуттів посилює і поглиблює сприйняття змісту і виразних засобів музичних творів. “Краса, яка сприймається усіма органами чуття, проникає глибоко в душу і назавжди оселяється там. Дивовижна краса світу, його емоційна душа із чутливими струнами барв відкривається перед дітьми через колір. У сприйманні кольору діти відчувають його красу всіма органами чуття: дивуються гарячому темпераменту червоного кольору, захоплюються мелодійним співом зеленого, насолоджуються медовим смаком жовтого та свіжим подихом блакитного, зачаровуються терпким ароматом казкового фіолетового” [7, с. 236].

Чинними освітніми програмами для закладів дошкільної освіти передбачено різноманітний музичний репертуар. Він містить твори Й. Баха, А. Дворжака, Е. Гріга, М. Глінки, П. Чайковського, М. Римського-Корсакова, С. Прокоф'єва, Д. Шостаковича, Д. Кабалевського та ін. Гідне місце у рекомендованому репертуарі також посідають твори відомих вітчизняних композиторів Л. Ревуцького, В. Косенка, М. Степаненка та ін. Серед творів живопису пропонується ознайомлення дошкільників з шедеврами художників В. Ван Гога, М. Врубеля, І. Рєпіна, В. Серова, І. Айвазовського, В. Васнецова та ін. Сумісне використання високохудожніх творів живопису і музики, об'єднаних за принципом стильової і змістової відповідності, дозволяє вирішити завдання підвищення ефективності процесу формування музично-естетичного смаку у вихованців.

З метою закладення сталого фундаменту для подальшого розвитку музично-естетичного смаку у дошкільників шляхом одночасного залучення зорового і слухового рецепторів сприйняття ми застосовуємо в практичній діяльності технології взаємодії музики і живопису та активно долучаємо до цього процесу студентів під час проходження ними педагогічної практики в закладах дошкільної освіти.

Здійсненню процесу формування музично-естетичного смаку у дошкільників майбутніми музичними керівниками під час педагогічної практики сприяє створення наступних педагогічних умов: організація активного сприйняття дітьми творів мистецтва; надання їм первинних уявлень та знань про музику і живопис; стимулювання потреби в естетичному судженні та сприяння формуванню навичок естетичного судження; створення відповідної атмосфери, в якій музична свідомість знаходила б живлення та інтерес; педагогічна допомога та систематичне керівництво; професійна готовність до здійснення такої роботи.

У процесі формування музично-естетичного смаку у дошкільників студенти-практиканти використовують методи виховання мистецтвом: зіставлення, порівняння, повторення, контрастність. При цьому активно застосовуються попередня бесіда та подальше колективне обговорення з дітьми творів мистецтва.

Майбутні музичні керівники навчаються спрямовувати свої дії на стимулювання у дітей адекватної емоційної реакції і мотивації оцінок шляхом підбору синонімів, антонімів та ін.; на емоційну оцінку дітьми творчих проявів своїх однолітків. Такі методичні прийоми, як прояв вибіркового ставлення до мистецьких творів, виділення домінуючих засобів виразності при їх порівнянні, студенти застосовують для заохочення дітей до надання емоційної оцінки виразних засобів, які характеризують образи творів мистецтва.

Свою діяльність з формування музично-естетичного смаку у дошкільників студенти-практиканти будують таким чином, аби дошкільники поступово набували необхідних їм знань про засоби виразності музики і живопису, збагачували досвід аналізу творів мистецтва, стежили за розвитком музичного і художнього образу та засобами виразності, які їх характеризували.

Спираючись на спільні засоби виразності обох видів мистецтв у процесі формування музично-естетичного смаку дошкільників, майбутні музичні керівники під час практики мають можливість на власному досвіді переконатися в позитивному впливі взаємодії музики і живопису на музичне сприйняття, прояв емоцій і розвиток образного мовлення у дітей. Оцінний підхід, який використовується в процесі сприйняття музичних і художніх творів та дитячої виконавчої діяльності, сприяє підвищенню розумової та емоційно-творчої активності

на музичних заняттях і має важливий додатковий ефекту вигляді підвищення рівня моральних якостей дошкільників.

Отже, використання засобів взаємодії музики і живопису є основою формування у вихованців ЗДО художньо-творчих і музичних здібностей, надає дітям можливість яскравіше проявити себе в тому або іншому виді мистецької діяльності, сприяє розвитку вміння розуміти і оцінювати твори мистецтва та закладанню передумов для успішного формування музично-естетичного смаку у дошкільників.

Слід зазначити, що проблема формування музично-естетичного смаку в контексті естетичної культури особистості завжди залишатиметься актуальною. Використання взаємодії музики і живопису є дуже ефективним і водночас досить складним у практичному використанні засобом формування музично-естетичного смаку у дітей дошкільного віку, тому потребує подальших досліджень, спрямованих, насамперед, на поглиблене вивчення впливу взаємодії мистецтв на естетичний розвиток особистості дитини.

Список використаних джерел

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Л. : Музыка, 1973. 145 с.
2. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Развитие мовлення дітей старшого дошкільного віку. Київ : Генеза, 2014. 160 с.
3. Выготский Л.С. Воспитание чувств // Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия / Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. М. : Академия, 1999. С. 233-235.
4. Дікуша О.С. Як вчити дітей розуміти класичну музику засобами творчих вправ // Обдарована дитина. 2009. № 9. С. 50-51.
5. Ларіна І.О., Доля Ю.В. Застосування інтеграційного підходу у викладанні професійно орієнтованих дисциплін в процесі підготовки дошкільних працівників / Традиційна культура в умовах глобалізації: народна музика та декоративне мистецтво в світовому цивілізаційному просторі : Матеріали науково-практичної конференції (22-23 серпня 2014). Харків : ООМЦКМ, 2014. С. 172-174.
6. Масол Л.М. Виховний потенціал мистецтва – джерело освітніх інновацій // Мистецтво та освіта. 2001. №1. С. 2-5.
7. Половіна О.А. Дитина і мистецтво : Сучасні аспекти полі художнього розвитку // Стандарти дошкільної освіти : дискурс науки і практики : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ : Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, 2014. С. 236.
8. Стригина Е.В. Музыка XX века. Бийск : Бия, 2006. 280 с.

The article is concerned with the process of formation of musical and aesthetic taste of preschoolers through the interaction of music and painting. The process of laying the basic principles of musical and aesthetic taste is considered in the context of formation of aesthetic culture of preschoolers.

The influence of the interaction of related art forms – music and painting – on the quality of musical and aesthetic perception of children, their emotions and the role of this interaction in the formation of evaluation judgments of preschoolers are considered.

The main factors of interaction between music and painting are styles common to these two types of arts. Special attention is paid to the correspondence of melody and drawing, to musical harmony – coloring, to musical system – the mood of the picture, to the timbre of musical instruments – the manner of painting and style of the artist, as well as “rhythm” presented in both music and painting.

The experience of the organization of work of future music teachers in the formation of musical and aesthetic taste of preschool children using methods of interaction of related arts on the basis of common styles is described.

It is proved that the use of means of interaction between music and painting is the basis for the formation of musical and artistic creative abilities of preschoolers which contributes to the effective development of skills to understand and evaluate the works of art for the successful formation of their musical and aesthetic taste.

Key words: *musical perception, imagination, emotions, emotional and evaluative attitude, musical-speaking activity, musical taste.*

УДК 371.011 (07)

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–27.323-328

Олена Максимова, Марія Федорова
Olena Maksymova, Mariia Fedorova

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В КОГНІТИВНІЙ ТА ЕМОЦІЙНІЙ СФЕРАХ

DIAGNOSIS OF THE LEVEL OF INTERPERSONAL TOLERANCE OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN IN THE COGNITIVE AND EMOTIONAL SPHERES

У статті описується хід проведення дослідження серед дітей старшого дошкільного віку на предмет визначення рівнів їх міжособистісної толерантності у когнітивній та емоційній сферах. Також подається якісний і кількісний аналіз отриманих результатів згідно з такими рівнями, як оптимальний, конструктивний, репродуктивний і критичний.

Ключові слова: *міжособистісна толерантність, діагностичні критерії, рівні, поінформованість, ідентифікація, позитивна емоційна налаштованість.*

Толерантність є головною умовою ефективної взаємодії між людьми, оскільки сприяє пізнанню позиції, думки іншого, стабілізує сам процес комунікації. Все це призводить до сучасного розуміння толерантності як соціально та індивідуально значущої цінності. Міжособистісна толерантність визначена нами як властивість особистості, що проявляється в здатності до поваги, розуміння, визнання та прийняття іншої людини, її позиції щодо соціальних, політичних, релігійних тощо поглядів, у ціннісному ставленні до багатого різноманіття культур нашого світу, форм самовираження людини і способів прояву індивідуальності.

Виховання толерантної особистості лежить у межах морального виховання, яке з часів започаткування людства займало пріоритетне місце у його розвитку (Ш. Амонашвілі, М. Болдирєв, В. Киричок, Т. Коннікова, Н. Ничкало, О. Савченко, О. Сухомлинська, К. Чорна). Як основну цінність суспільства толерантність розглядали А. Асмолов, І. Бех, Є. Головаха, Є. Зеленов, І. Зязюн, В. Пухляк, Г. Солдатова, Л. Хоружа. Історичний контекст розвитку проблеми толерантності відображено у працях вітчизняних і зарубіжних науковців (Ф.-М. Вольтер, К.-А. Гельвецій, М. Грушевський, Дж. Локк, Дж. Мілль, Ш.-Л. де Монтеск'є, Т. Мор).

У багатьох роботах розкриваються шляхи формування толерантності у підростаючого покоління (Л. Байбородова, О. Грива, М. Ковальчук, Т. Поніманська, М. Рожков, Г. Тараненко, О. Троїцька). Проблемою виховання толерантності у підростаючого покоління опікуються у сьогоденні і вчителі-практики, створюючи відповідні програми, пропонуючи авторські розробки виховних заходів і уроків, інтерактивні методи, які присвячені вирішенню цієї проблеми (І. Бродова, А. Голенкова, Н. Стасюк, О. Щербак).

Але, на жаль, незважаючи на численність праць з окресленої проблеми як багатоаспектної та багатоваріативної, мало досліджень, присвячених вихованню толерантності у дітей дошкільного віку. Також не простежується наступність вирішення цієї проблеми між дошкільним та початковим шкільним ступенем освіти, що визначає актуальність запропонованої у статті проблематики.

Метою статті є опис процесу дослідження рівня міжособистісної толерантності у старших дошкільників в когнітивній та емоційній сферах та аналіз отриманих результатів згідно чотирьох запропонованих рівнів.

Дослідження сформованості рівнів міжособистісної толерантності у старших дошкільників ми провели серед дітей 2 старших груп у кількості 58 чоловік. Спираючись на сутність аналізованого поняття, а також на його структуру щодо дітей 6,7-го років життя, виокремлюємо наступні критерії та показники діагностики розвитку рівнів вихованості міжособистісної толерантності у старших дошкільників щодо когнітивної та емоційної сфер (табл. 1).

Таблиця 1

Критерії та показники вихованості міжособистісної толерантності у старших дошкільників

Сфера особистості	Критерій	Показник
Когнітивна	Повнота знань про суспільство, про себе	Поінформованість про себе та інших, про моральні норми, ідентифікація
Емоційна	Позитивна емоційна налаштованість.	Орієнтація у почуттєвій сфері, позитивний емоційний фон, вираженість емоцій, емоційна лабільність, радість спілкування, зацікавлення іншим, емпатійність

З метою діагностики знань дітей про себе, про людину, суспільство, ми проводили індивідуальні бесіди. Дітям задавалися такі питання: Хто ти? Який ти? Як ти думаєш, що таке сім'я? Які є обов'язки у тата, у мами, у братика (сестрички), у тебе? Які ти почуття відчуваєш до мами, до тата, як ставишся до сестрички? Хто тебе найбільше любить? Які у вашої сім'ї є традиції? Як ви відпочиваєте у вихідні, влітку? Яких родичів ти ще маєш? В якій країні ти живеш? Хто такий українець? Чи знаєш ти людей інших національностей, з інших країн, назви їх. Вони схожі на тебе, чим? А чим відрізняються? Ти б хотів поспілкуватися чи подружитися з дитиною з іншої країни?

Оптимальний рівень показали діти, які активно і повно відповідали на поставлені запитання, означали себе як хлопчика чи дівчинку, називали своє ім'я, констатували свій статус (дитина, вихованець). Давали собі 2-3 позитивні характеристики (гарний, добрий, щедрий). Називали хоча б 2 обов'язки кожного члена своєї сім'ї та свої (готує їсти, ходить на роботу, ремонтує меблі, читає казки, миє посуд, годує папугу тощо). Після роз'яснення поняття "сімейна традиція" згадували наступні: ходимо в кіно на вихідних, на Різдво їдемо до бабусі, гуляємо ввечері перед сном, купуємо мамі квіти на свята, вечеряємо всі разом у вітальні за великим столом, у відпустку їдемо на море, на Новий рік їдемо кататися в гори тощо. Діти з оптимальним рівнем толерантності знають назву своєї країни та ще можуть назвати декілька країн, з цікавістю слухають про їх особливості, виявляють бажання зустрітися і потоваришувати з дитиною з іншої країни. Таких дітей, на жаль, небагато: всього 10%.

Конструктивний рівень притаманний дітям, які усвідомлюють себе за статтю та за ім'ям, називають 1-2 свої якості, відповідь на запитання щодо обов'язків членів сім'ї дають після наведення прикладу. Сімейні традиції усвідомлюють і називають за допомогою дорослого, який здійснює опитування, знають, що проживають в Україні, називають ще 1-2 інші країни, про які чули, не проти потоваришувати з дітьми з інших країн. Дітей даного рівня ми виявили 25%.

Репродуктивний рівень характеризується неповними, частковими знаннями про себе та соціум. Як правило, діти на питання “Хто ти?” називають тільки своє ім'я, дають собі 1 характеристику або чекають допомоги від дорослого. Не знають обов'язків своїх та членів сім'ї. Не усвідомлюють і не виокремлюють традицій у своїй сім'ї. Знають, що проживають в Україні, але байдуже ставляться до існування інших країн та їх жителів. Таких дітей ми нарахували 40%

Критичний (егоїстичний) рівень толерантності відзначається стійкою орієнтацією тільки на себе. На питання, які стосуються родичів, оточуючого соціуму точних відповідей не дають, не виявляючи до них цікавості. Байдужі до інших країн і їх жителів. Означений рівень виявився притаманний 25% вихованців.

Діагностувати орієнтацію дітей у почуттєвій сфері нам допоміг спеціалізований ігровий тест К. Тейлора “Казка”. Одна його частина вміщує гру “Я відчуваю”. Ми використали її дещо модифікований варіант. Гра проводилась індивідуально. Спочатку ми прохали дитину намалювати велике коло, в яке за допомогою піктограм внести усі відомі їй почуття (якщо малюнок піктограму викликав у дитини утруднення, ми пропонували їй виготовлені заздалегідь нами заготовки після того, як вона називала відоме їй почуття). Дитина формулювала почуття так, як у неї виходило, ми допомагали підібрати правильні слова і ненав'язливо намагались розширити спектр її відчуттів за допомогою прямих питань (наприклад, що ти відчувала, коли у тебе забрали улюблену іграшку? Коли твоя подружка впала і сильно вдарилась, що ти відчувала? Якщо ти обіцяла себе гарно поводити і не стримала слово?)

Далі ми вдавались до історії, в якій відбувалась між дітьми сварка або між дітьми і дорослими (бажання заволодіти однією і тією ж річчю, бійка в результаті непорозуміння у грі, сварка через обзивання, невиконання обіцянки батьками, образа дитини на маму, яка відмовилась щось купити, звинувачення через молодшого брата чи сестричку тощо). Нижче малювались кола за кількістю учасників конфлікту і називались іменами конкретних людей, з якими відбувся конфлікт. Часто ми використовували не вигадані історії, а ті, які оповідали самі діти. Після цього дошкільник згідно відомих йому почуттів розповідав про свої переживання, пов'язані з учасниками цього конфлікту. І у відповідні “іменні” кола за допомогою піктограм їх вносив. Зрозуміло, що тут здійснювався не стільки кількісний аналіз, скільки якісний, тому головне було не заповнити всі кола, а вислухати дитину, обговорити з нею певні почуття, чому вони виникли, що з ними пов'язано, до чого можуть призвести в реальності, що в цей же час відчували інші.

Також ми проводили вправу “Почуття”, зміст якої спрямований на з'ясування ступеня орієнтації дитини у різних почуттях, як вони виникають, для чого існують, про що повідомляють, на що нас спрямовують, наскільки вони різнобічні. Ми давали дошкільнику завдання намалювати обличчя, яке відображає певне почуття. Варіації малюнків були різні, але найчастіше це були або схематичне обличчя (піктограма), або малюнок дівчинки чи хлопчика. Далі ми запитували: “Чому це обличчя радісне? Зле? Сумне? Збентежене? Перелякане? Здивоване? Що ти думаєш про цю людину? Чому? Намалюй хмаринку-думку над головою цієї людини і подумай, що б вона сказала”.

Проаналізувавши малюнки та розмірковування дітей, ми зробили висновок, що самостійно діти почуття майже не називають. А от навідні запитання дуже допомагають. По рівнях ми розподілили їх наступним чином. До оптимального рівня віднесені діти, які називали 5 і більше почуттів, розмірковували, які події можуть призвести до них і які дії у людини можуть викликати. Вони потребували незначної допомоги-підказки дорослого, гарно орієнтувалися у піктограмах та могли самі зобразити різні почуття на малюнку. П'ята частка (20%) дітей віднесені нами до цього рівня.

Конструктивний рівень продемонстрували дошкільники, які назвали 3-4 почуття, потребували підказок вихователя, в деяких випадках відчували утруднення у передбаченні подій, які могли викликати певні почуття (27% дітей).

Репродуктивний рівень характеризується слабкою орієнтацією у почуттях, діти називали декілька почуттів, відповіді їх на запитання вихователя були більшою мірою односкладні. Їм самостійно важко зорієнтуватися у подіях, які викликають ті чи інші почуття. Розмова з ними в основному зводилась до підтвердження та погодження з нашою думкою. Вони орієнтувались у піктограмах, а самі зобразити їх не могли. Таких вихованців виявилось найбільше – 33%.

20% дошкільників виявили критичний рівень. Вони також називали з допомогою вихователя 1-2 почуття, в основному орієнтуючись на себе, свій досвід і відчуття. Однак коли питання стосувались почуттів інших людей, то вони зовсім не орієнтувались. Також не називали причин та наслідків тих чи інших почуттів.

Оскільки емоційний стан дошкільника безумовно, впливає і на ставлення до себе, і на взаємодію з дорослими та іншими дітьми, ми приділили вивченню цього показника значну увагу. Позитивне налаштування на сприймання навколишнього світу і людини як його складової свідчить про наявність у дитини сприятливих переживань, що визначає і ступінь її толерантності до іншого. Ми визначали особливості емоційної сфери дитини за такими показниками, як емоційний фон (трактується як тривала й усталена форма емоційного стану, може бути позитивним або негативним, демонструючи ступінь емоційного благополуччя дитини); вираженість емоцій (дає змогу з'ясувати, наскільки багатим і різноманітним є емоційний світ дитини, чи вміє вона виражати відтінки емоцій, чи вони у неї одноманітні й неяскові, чи відповідає ситуації прояв певних емоцій); емоційна лабільність (у дітей, на відміну від дорослих, присутня надмірна рухливість емоцій, що проявляється назовні у швидкій і легкій зміні настрою: від сліз до посмішки і навпаки).

Основними методами для визначення особливостей емоційної налаштованості й оцінювання емоційного стану дітей були спостереження і проєктивна методика “Кактус”. Щоб побачити прояви різних емоцій дошкільника, ми спостерігали за ним у тих ситуаціях, у яких емоційний стан проявляється найвиразніше, а саме під час режимних моментів, ігрової діяльності, пізнавальної, зображувальної, спортивної, під час прогулянок тощо. Спостерігаючи за виразом обличчя дітей, ми фіксували прояви таких емоцій, як радість (в ситуаціях вдалого виконання завдання, схвалення вчинку дорослим, зустрічі з другом, під час гри, при пізнанні нового, отриманні нової іграшки, спостереженні позитивних ситуацій тощо), подив (при появі когось або чогось незвичного, нових звуків, отриманні незвичайної іграшки, знайомстві з невідомою грою, потрапленні у незвичну обстановку, ознайомленні з новими правилами, новими дітьми чи дорослим), страх (при зустрічі з новими суб'єктами взаємодії, зіткненні з новими обставинами, коли ламає іграшку, в ситуації сварки, бійки, порушенні заборони), гнів (близька людина не реагує на прохання чи вимогу, мама або хтось з близьких родичів приділяє увагу іншій дитині, несправедливе покарання, забирання речей, які дитина вважає своїми, примус виконувати дію, яку дитина не бажає робити, під час сварки з однолітками, коли кричить чи застосовує фізичне покарання дорослий, однолітки не приймають до гри, дитина не може виконати поставлене перед нею завдання, зустрічає перешкоди на шляху виконання свого бажання або реалізації задуму), сум (коли приходить у ЗДО, коли залишає мама чи інша близька людина, при зіткненні з труднощами під час виконання завдань, якщо однолітки не приймають до гри, потребує уваги дорослого і не отримує її).

Проводячи спостереження, ми звертали увагу на контактність дитини: чи легко, швидко встановлює та йде на контакт, чи їй потрібно “втягувати”, упрощувати, чи зовсім уникає контакту, протестує. Відмічали її реакцію на заохочення чи осуд: адекватна, сприймається позитивно, індиферентна, осуд викликає негативну реакцію чи агресію.

На основі спостережень за дітьми у різних ситуаціях ми робили висновок про загальний емоційний фон дитини: стабільний, мінливий, нормальний підвищений чи знижений, ейфорійний, депресивний чи контрастний. Також з'ясувати емоційний стан дитини допомогла нам методика “Кактус”. Таблиця 2 у кількісному плані відображає отримані нами дані.

Таблиця 2

Розподіл старших дошкільників за рівнями їх позитивної емоційної налаштованості

Показники	Рівні (у %)			
	Оптимальний	Конструктивний	Репродуктивний	Критичний
Орієнтація у почуттєвій сфері	20	27	33	20
Вираженість емоцій	29	33	24	14
Емоційний фон	24	32	26	18
Емоційна лабільність	26	29	27	18
Радість спілкування, зацікавлення іншим, контактність	28	30	25	17
Емпатійність	24	30	30	16
Інтегрований критерій	25	30	28	17

Загалом можна зробити висновок, що у старшому дошкільному віці емоції дитини вже опосередковуються її ставленням до тих чи інших подій, явищ, об'єктів чи суб'єктів. Внаслідок цього емоції характеризуються більшою узагальненістю, усвідомленістю, керованістю. У процесі виконання різних видів діяльності, а також взаємодії з однолітками та дорослими здійснюється інтенсивний розвиток вищих почуттів, які тісно взаємопов'язуються між собою.

Дамо змістовну характеристику рівнів, означених у вище поданій таблиці.

Оптимальний рівень продемонстрували старші дошкільники з яскравою і сильною мімікою, підкріпленою гарним мовленням і швидкою та позитивною позицією щодо встановлення контактів. Для них характерною є емоційна жвавість, швидке відновлення після негативних переживань, здатність безпомилково розпізнавати емоційно-почуттєві стани свої та інших, здатність до дієвого відгуку на емоційно-почуттєві стани інших, загалом стабільний підвищений емоційний фон. Таких дітей ми виявили 25%.

Конструктивний рівень характеризується вибірковістю прояву емоцій та реакцій на емоційні стани інших. Вибірковість залежить від суб'єкта, з яким взаємодія відбувається, та від ситуації. Загальний емоційний фон дещо мінливий з провідною позитивною налаштованістю. Дитина демонструє достатнє орієнтування у емоційних станах інших людей. Спокійно йде на контакт, хоча сама його рідко ініціює. Нами зафіксовано 30 % дітей, що відповідають даній характеристиці.

Репродуктивний рівень (28%) відзначається неяскравою, нечіткою або амбівалентною мімікою, коливанням модальності емоційно-почуттєвих станів, швидкою й різкою зміною настрою, тривалим відновленням після негативних переживань. Контактують з іншими важко, із затратою значних зусиль для долучення її до взаємодії. Дитина помиляється при розпізнаванні емоційно-почуттєвих станів своїх та інших, а також характеризується не досить дієвим відгуком на емоційно-почуттєві стани інших. Емоційний фон дитини контрастний з переважанням зниженого настрою і незадоволеності.

Критичний рівень відзначається байдужим емоційним станом, почуття та емоції в переважній більшості не мають зовнішнього прояву. Дитині властива низька здатність до розпізнавання емоційно-почуттєвих станів власних та інших, а також байдуже ставлення до переживань третьої особи. Уникає контактів з іншими. Загальний емоційний фон пригнічений. На жаль, майже п'ята частина дітей (17 %) зафіксована на цій стадії емоційно-почуттєвого розвитку.

Найбільш розвиненою у вихованців, як ми бачимо з таблиці 2.2., є вираженість емоцій та відчуття радості від спілкування з іншим. Більше уваги треба приділити розвитку умінь дитини розпізнавати емоційний стан іншого та орієнтуванню у власній почуттєвій сфері.

Також важко дітям дається прояв емпатії, що зумовлюється віковою егоцентричністю. І слід уважніше придивитися до їхнього емоційного фону. На наш погляд, така картина складається через заміну у сучасних сім'ях живого емоційного спілкування з дітьми сидінням з гаджетами. Отже, активізація спілкування з оточуючими може виступати дієвим чинником розвитку позитивної налаштованості дошкільників.

Провівши діагностичну роботу зі старшими дошкільниками, ми з'ясували, яким напрямом роботи треба приділити більше уваги для підвищення рівня сформованості міжособистісної толерантності у дітей. Зокрема, знання про соціум, як правило, не виходять за власний досвід дітей, важко засвоюється ними інформація про різні країни, народи. Потребує додаткової роботи почуттєва сфера, особливо уміння бачити і реагувати на стани іншої людини.

Список використаних джерел

1. Максимова О.О. Змістова структура толерантності дітей старшого дошкільного віку // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. Вінниця, 2017. Вип. 52. С. 37-41.
2. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей. Пособие по практической психологии. Москва : ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. 176 с.
3. Мойзріст О. Вивчаємо особливості емоційного стану дитини // Практичний психолог: Дитячий садок. 2017. № 9. С. 11-19.
4. Тейлор К. Психологические тесты и упражнения для детей. Москва : Изд-во Института психотерапии. 2008. 224 с.
5. Федорова М.А. Психологічні основи виховання моральних цінностей особистості // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Рівне : РДГУ, 2016. Вип. 13 (56). С. 138-141.

The article reveals research methodology of levels of interpersonal tolerance manifestation among senior preschool children according to the criteria proposed. Based on the structure of the tolerant personality of the senior preschool child, which contains cognitive, emotional, motivational, evaluative, behavioral components, the following criteria for diagnosing interpersonal tolerance of children in cognitive and emotional sphere are singled out: completeness of knowledge about society and about oneself; positive emotional intentions. Each criterion is measured by the indicators presented in the article. Based on the developed literature, the following methods and techniques are offered to diagnose peculiarities and levels of interpersonal tolerance formation of six-year-old children: conversation, observation, K. Taylor's game test "Tale", the projective technique "Cactus", icons drawing.

The experimental work carried out made it possible to draw conclusions about the major problems and shortcomings that take place in the structure of the tolerant personality of the senior preschool child, and pointed to the directions of further work that will increase the level of interpersonal tolerance formation. In particular, this applies to the knowledge of peoples and nations living in other countries, their peculiarities and traditions. It also requires additional work in the sensory sphere, the ability to respond to the condition of another person, detached from his own selfish position. The obtained results give grounds to simulate the content-technological support that will increase the level of interpersonal tolerance of children.

Key words: interpersonal tolerance, diagnostic criteria, levels, knowledge, identification, positive emotional setting.

УДК 373.3.015.311:783

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–27.329-334

*Людмила Московчук
Liudmyla Moskovchuk*

ДУХОВНА МУЗИКА ТА ЇЇ РОЛЬ У ВИХОВАННІ ОСОБИСТОСТІ ЗДОБУВАЧА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

SPIRITUAL MUSIC AND ITS ROLE IN UPBRINGING THE PERSONALITY OF A PRIMARY EDUCATION APPLICANT

У статті розкрито сутність поняття “духовна музика”, висвітлено різні підходи сучасних науковців до його визначення. З'ясовано структурні складові духовної музики. Звертається увага на значення духовної музики у вихованні особистості здобувача початкової освіти.

Ключові слова: духовна музика, виховання особистості, здобувач початкової освіти.

Виховання особистості – одне з найбільш актуальних питань сучасної освіти. Одну з провідних ролей у виховному процесі відіграє мистецтво. Мистецтво розвиває у особистості естетичну свідомість, загальнокультурну і художню компетентність, здатність до самореалізації, потребу в духовному самовдосконаленні. Метою мистецької освітньої галузі в Новій українській школі є “... формування цінностей у процесі пізнання мистецтва, ... поваги до національної та світової мистецької спадщини” [22, с. 97].

Серед різних видів, жанрів мистецтва виділяється духовна музика як унікальний культурний пласт у скарбниці світового мистецтва. Духовна музика є невід'ємною складовою і національної культури України. Вона посідає особливе місце в життєдіяльності людини, вивчається науковцями, педагогами, мистецтвознавцями.

Аналіз наукових праць, зокрема Н. Александрової, А. Болгарського, І. Власенко, О. Демченко, А. Лебедевої-Ємеліної, О. Мельник, О. Самойленко, М. Трубіна та ін. свідчить про різноманітність тлумачень поняття “духовна музика”, що обумовлено його складністю та об'ємністю.

Метою статті є уточнення і узагальнення змісту поняття “духовна музика”, з'ясування її структурних складових та ролі у вихованні особистості здобувача початкової освіти.

У літературі вживаються терміни – музика церковна, релігійна, обіходна, богослужбова, релігійно-духовна, сакральна, які хоча і відносяться до однієї галузі музичної культури, але мають деякі смислові нюанси. Існує декілька підходів до розуміння змісту поняття “духовна музика”:

- духовна музика розглядається як церковна, що є обов'язковою частиною православного богослужіння. М. Станкевич, М. Маріо, І. Григорчук, Л. Москальова, Л. Радковська та ін. духовну і церковну вживають як синоніми [21, с. 155-158] і уточнюють цей термін. Так, М. Маріо розглядає її як високопрофесійний церковний хоровий спів культового призначення, що має теологічний зміст, характеризується єдністю слів і мелодії, освітньо-виховними впливами на особистість: єдність морально-патріотичного змісту піснеспівів та їх емоційно-естетичної мелодики, що забезпечує моральне, естетичне, громадянсько-патріотичне виховання і сприяє психофізіологічному, емоційному, інтелектуальному та фізичному розвитку дітей [11, с. 13]. І. Григорчук визначає духовну музику як тип музичної культури, що є виразником релігійної свідомості, становить складову частину культового обряду і полягає у співвіднесенні певного релігійного змісту відповідним виразальним формам музики, або виявляє душевний стан окремо взятої особистості композитора у відношенні його до Божественного [2]. В свою чергу Л. Москальова українською духовною музикою вважає ту, що була запозичена від візантійського священного першоджерела. У

своєму дослідженні використовує духовну музику православної церкви старослов'янською мовою [13]. Дослідник Л. Радковська у межах дослідження використовує православну духовну хорову музику, яка виконується а capella. Розуміє духовну музику, як музику культового призначення, що має теологічний зміст та характеризується морально-виховним впливом на особистість [16].

- духовна музика – це музичні твори християнського змісту, які, однак, не призначені для церковного богослужіння. Цей підхід знаходиться у руслі європейської християнської традиції, де духовну музику відділяють від власне церковної [14, с. 394]. Його поділяють Р. Насонов, Д. Болгарський та ін. З ними погоджується і М. Рахманова [17, с. 407], яка зазначає, що в древньоруській традиції, на відміну, наприклад, від грецької церковний спів і навіть позахрамове виконання богослужбових піснеспівів чи духовних віршів ніколи не називалось музикою, а тільки співом; музикою ж називалось передусім звучання інструментів. Термін “духовна музика”, за М. Рахмановою, може застосовуватися по відношенню до того періоду, коли твори, написані на богослужбові тексти, повністю відділяються від богослужіння і починають існувати як естетичні даності. Жанр і форма не грають при цьому визначальної ролі. Д. Болгарський розуміє богослужбовий спів як музику-молитву, яка йде від світу людей до світу Божественного, на відміну від музики-мистецтва, яка є спробою заповнити в душі відсутність Бога. Дослідник в ієрархічно-смысловому узагальненні світу музики канонічний богослужбовий спів відносить до найвищого (восьмого) ступеня. Восьмий рівень як образ земного ангельського співу максимально наближений до свого небесного архетипу і за енергетичним, смысловим наповненням містить у собі потенціал повернення до Першоджерела [1]. В. Мартинов у “Історії богослужбового співу” також розглядає спів не як мистецтво, а як аскетичну дисципліну, а музику – як вид мистецтва [12].
- представники ще одного підходу (І. Кошміна, Л. Остапенко та ін.) не диференціюють власне духовну і церковну музику і поєднують їх у термінах “релігійно-духовна культура” і “художня культура”. За І. Кошміною, духовна музика – частина релігійно-духовної культури, явище, яке має важливе значення для подальшого розвитку суспільства та його культури, художній спадок народу [9]. В дослідженні розглядається в нерозривній єдності з національною класичною музикою та народною творчістю, вводиться в комплексі з іншими видами храмового мистецтва: древньоруською літературою, іконографією, храмовою архітектурою, скульптурою та історією.

Л. Остапенко розглядає духовну музику як засіб пізнання, як певний тип соціально-інформаційної системи, що виконує поліфункціональний характер міжсуб'єктної взаємодії, формуючи “художнє середовище” цієї системи, а також особистісні якості людини, що спонукають її на засвоєння пріоритетних загальнолюдських та художніх цінностей і розвиток свого творчого потенціалу [15].

Однак, незалежно від різних позицій щодо визначення поняття “духовна музика” дослідники вбачали у ній значний потенціал у вихованні особистості, її цінностей. Звернення до духовної музики, яка є спадком і частиною культури народу, необхідне для збереження національних традицій морального і естетичного виховання.

Близькою нам є позиція вчених, що розглядають духовну музику як феномен, унікальне явище у культурі, яке варто розглядати у комплексі з різними видами християнського мистецтва, але зосереджуємося на такому виді як музика (спів). Духовна музика включає твори на богослужбові тексти (Святого Письма, молитов тощо) без музичного супроводу (а capella) і музичні твори, не призначені для церковного богослужіння, однак християнського змісту, які писали композитори.

Отже, духовна музика композиторів – це авторські музичні твори християнського змісту.

Духовна музика українських композиторів має свої особливості, вона складається з позабогослужбових пісень і творів на богослужбові тексти.

Окремою складовою української духовної музики є дзвонова музика. Значний внесок у вивчення її особливостей зробили Б. Кіндратюк та Л. Кондратюк. Дослідники уточнюють, що дзвін є водночас і релігійним звуковим атрибутом, і художньо-композиційним елементом музичного мистецтва. Цікавим є той факт, що на Сході дзвонарство як самобутній вид церковного мистецтва передається як усна народна традиція – “із рук в руки”. Йому притаманні імпровізаційність та варіативність, котрі полягають у вибудовуванні неповторного для кожної дзвіниці звукоряду з унікальним набором дзвонів, на якому кожний дзвонар виконував свої єдині мелодичні лінії. Л. Кондратюк [8] відзначає близькість дзвону до пісенного фольклору, оскільки сама структура голосів дзвонового набору повторює народний хор. Також дослідники звертають увагу на розгалуженість жанрової системи дзвоніння, що пояснюється певними призначеннями кожного його виду. Так, виокремлено благовіст, передзвін святковий, передзвін погребальний, дзвони буденні, весільні тощо. Б. Кіндратюк [7] підкреслює специфіку виконання саме українських майстрів (серед яких були й жінки), а також висвітлює традиції залучення дітей, підлітків, молоді до дзвонарського мистецтва.

Про виховний вплив духовної музики писали з давніх часів у філософській, психологічній, педагогічній літературі, у церковних книгах, підкреслюючи благородну місію у вихованні різних сфер особистості, зокрема моральної і естетичної.

Візантійські богослови IV ст. вважали, що духовна музика налаштовує на певний стан душі, оскільки від співу отримують і задоволення, і користь – так вважали богослови (В. Великий, Г. Богослов, І. Златоуст): “Духовна пісня – це джерело освячення; слова її очищають душу, наповнюють любов'ю...” [20, с. 945-947], а також пом'якшує роздратованість душі і упереджує нестримність, сприяє дружбі, оскільки поєднує далеких і подає мир ворогуючим. В передмові до “Граматика мусікійської” М. Дилецького, написаній І. Кореневим розкриваються особливі якості та виховне значення духовної музики, яка “... веселить серце, дає радість душі” [18, с. 124]. Завдяки співові сприймається корисна інформація, закладена у християнських текстах, псалми вчать моральним цінностям: “пізнаєш з допомогою псалмів велич мужності, суворість справедливості, чесність цнотливості, досконалість розуму, образ каяття, міру терпіння, і усіяке з благ, яке не назвеш?...” [19, с. 5-6, 283].

Про виховання характеру особистості засобами богослужбових піснеспівів писали подвижники, монахи, які вбачали у ньому найкращий засіб для позбавлення від дурних думок і злочинних бажань, що має властивість поселяти в душі співаючих любов та однодумність” (Є. Зігабен) [23, с. 5], відганяти пустослів'я... просвітлювати душі, освячувати тіла” (Є. Сірін) [4, с. 463], а також привертати розум до пам'ятування про добродійності, охолоджуючи при цьому жар гніву і погану пристрасть” (І. Ліствичник) [3, с. 742].

Отже, духовна музика приводить душу, тобто її розумні здібності, в гармонію з емоціями і налаштовує її до високих думок і добрих бажань, а також підкреслюють заспокійливий вплив духовної музики на особистість: “Вони (піснеспіви) пронизані смиренням, тому і викликають в людей почуття розчулення, зворушення... вони не тривожать душу, а приносять їй повне заспокоєння” (П. Кавсокалівіт) [5, с. 431].

За допомогою духовної музики особистість осягає цінності, такі як порозуміння, любов, єднання, дружелюбність, добрі бажання і думки, тобто якості, які характеризують морально-виховану людину і слугують її орієнтирами у повсякденному житті на противагу гордості, заздрості, роздратуванню, жадібності, гніву, злості.

Духовна музика впливає на формування естетичних якостей особистості, які допомагають освоювати дійсність з позицій естетичних категорій – краси, гармонії, досконалості, саме тому що сама є красивою та величною. Духовна музика вражала ще послів князя Володимира, які у пошуках віри для Київської Русі у різних країнах були вражені богослужінням в соборі Святої Софії в Константинополі. Про це дещо категорично писав і А. Лосев: “... усе мистецтво, з Бетховенами і Вагнерами, є ніщо перед старознаменним догматиком “Всесвітню

славу” чи кондаком свята Преображення; і ніяка симфонія не зрівняється з красою і значенням церковних дзвонів” [10, с. 104].

Духовна музика володіє високою естетичною і моральною цінністю, звернення до якої необхідне у сфері освіти у зв'язку із збереженням традиційних національних форм морального і естетичного виховання – вважає І. Кошміна [9]. Тому, як зазначає І. Григорчук, на перше місце завжди має ставитися саме морально-ціннісний аспект музичної діяльності, її конкретна направленість на формування моральної стійкості у зв'язку з заповідями, що впливають із Священного писма [2].

Як видно, духовна музика формує естетичні почуття і художні смаки, а біблійний текст – моральні принципи людини, її громадянськість (М. Маріо) [11].

Дослідники визначають функції духовної музики в такій послідовності: виховна, психологічна, комунікативна, стимулююча, креативна, просвітительська, перетворювальна [13, с. 42]. Така музика завдяки глибокому філософському осмисленню тексту (теми життя, смерті, страждання, воскресіння) впливає на особистість (Л. Радковська) [16] і допомагає здійснювати мету морального виховання – трансформувати суспільно-значущі норми, принципи, загальнолюдські та загальнонаціональні моральні цінності в індивідуальні моральні якості (Л. Москальова) [13, с. 44].

Таким чином, аналіз поглядів на духовну музику дослідників різних галузей наукових знань дозволив зробити висновки, що духовна музика композиторів українських композиторів – це авторські твори християнського змісту.

Духовна музика українських композиторів має значний виховний потенціал: повчає, наставляє, виховує морально-естетичні цінності – любов, дружбу, доброту, вдячність, милосердя, надає інформацію, сприяє пізнанню, впливає на становлення характеру, покращує особистість – прибирає негативні риси і формує позитивні, закладає моральні якості, формує естетичні якості. Глибокий зміст творів духовної музики українських композиторів, яку вивчали з учнями педагоги минулого, спонукає сучасних практиків використовувати їх у освітньому процесі закладів загальної середньої освіти.

Реалізацію зазначених вище потенціалів духовної музики, на думку вчених, уможливорює доповнення змісту існуючих програм з музичного мистецтва творами духовної музики, розробка програм нових навчальних спецкурсів з духовної музики, створення відповідного навчально-методичного забезпечення для вивчення духовної музики тощо.

Високу цінність мають дослідження Б. Кіндратюка [6-7], в яких розкрито сутність оздоровчого потенціалу української духовної музики, зокрема дзвонової, як чинника зміцнення фізичних і духовних сил особистості, здійснення стабілізуючого впливу на її самопочуття. Автор пропонує низку методів використання дзвонів задля зміцнення духовного та фізичного здоров'я школярів: проведення дидактичних ігор, виконання музичних творів, використання на уроках цікавих фактів з історії українського дзвонарського мистецтва, організацію спільних тематичних заходів, педагогічних акцій, присвячених формуванню відповідного ставлення до дзвонів, їх збереження як мистецьких пам'яток тощо.

Особливостями духовної музики для дітей є два види – богослужбового та позабогослужбового напрямку. Твори позабогослужбового напрямку – колядки, щедрівки, гаївки, що характеризуються мелодизмом, наспівністю мелодії з повторювальними фразами, простим ритмом і доступний дитячому сприйманню текстом, зокрема й врахуванням регіональних особливостей; доступні для вивчення і виконання широкому колу дітей і молоді. Більш складні жанри дитячої духовної української музики – твори богослужбового напрямку (Всеношної та Літургії), відзначають складні музичні засоби (постійна зміна метру, переважаюча вузька інтерваліка, розспівування мелодії, ускладнення гармонічної мови, поліфонічний розвиток), що дозволяє виконувати таку музику дитячим хоровим колективам, дитячим хоровим театральним колективам з високим рівнем музичної підготовленості, майстерності.

Отже, проведений аналіз наукових праць дозволяє визначити виховний потенціал духовної музики українських композиторів як сукупність освітньо-виховних засобів та можливостей, котрі містяться в духовно-творчій спадщині українських композиторів та впливають на естетичний та духовний розвиток здобувача початкової освіти, що відзначається активним ставленням до життя і мистецтва.

Завдання дослідження виконано, мету досягнуто. Подальші дослідження у руслі нашої проблематики можуть бути спрямовані на особливості реалізації виховного потенціалу духовної музики в освітньому процесі початкової школи.

Список використаних джерел

1. Болгарский Д.А. Киево-Печерський распев как церковно-певческий феномен украинской культуры : Дис. ...канд. мистецтв. К., 2002. 238 л.
2. Григорчук І.С. Формування морально-ціннісного відношення до духовної музики в процесі підготовки вчителів музики (на матеріалі православної християнської традиції): Автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02; Київ. держ. ун-т культури і мистецтв. К., 1998. 16 с.
3. Євагрій Авва. за кн. : Добротолюбие в 5 томах. Том 1. УПЦ. Краматорск : Полтавская епархия. Спасо-Преображенский Мгарский монастырь, 2004. 782 с.
4. Энциклопедия православной веры от А до Я в изречениях святых отцов. УПЦ. Краматорск : Полтавская епархия. Спасо-Преображенский Мгарский монастырь, 2004. 672 с. С. 463
5. Кавсокалитв Порфирий, старец. Цветослов советов / Пер. с новогреч. иером. Агафангела (Легача). Святая Гора Афон : Пустыня Новая Вифаида Афонского Руского Пантелеимонова монастыря, 2008. 532 с.
6. Кіндратюк Б.Д. Дзвонарська культура України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора мистецтвознавства : спец. 26. 00. 01 "Теорія та історія культури". К., 2014. 46 с.
7. Кіндратюк Б. Духовне здоров'я школярів і музика дзвонів : етнопедагогічний аспект / Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2005. 270 с.
8. Кондратюк Л. С. Дзвонова духовна музика як особливий вид української культури / Культура і сучасність : альманах. Київ : Міленіум, 2010. № 1. С. 124-131
9. Кошмина И.В. Возрождение традиций преподавания духовной музыки в начальной школе: Автореф. ... канд. пед. наук. М., 1994. 18 с.
10. Лосев А.Ф. Диалектика мифа / Миф. Число. Сущность. М., 1994. С. 104
11. Маріо М.Д. Виховання молоді засобами православної духовної музики у закладах освіти України (кінець ХІХ – поч. ХХ ст.): Дис. ... канд. пед. наук. Полтава, 2000. 238 с.
12. Мартынов В.И. История богослужебного пения: Учебное пособие. М. : РИО Федеральных архивов; Русские огни, 1994. 240 с.
13. Москальова Л.Ю. Моральне виховання особистості майбутнього вчителя музики і художньої культури засобами українського сакрального хорового мистецтва: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2004. 231 арк.
14. Насонов Р.А. Духовная музыка. за кн. : Православная энциклопедия. Том XVI. Церковно-научный центр "Православная энциклопедия". М., 2007. С. 394-399
15. Остапенко Л.В. Розвиток творчих якостей у студентів-хормейстерів засобами української хорової музики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський національний університет культури та мистецтв. Київ, 1999. 162 с.
16. Радковська Л. Формування музичного сприйняття студентів вищих мистецьких закладів засобами духовної музики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський національний університет культури і мистецтв. Київ, 2006. 263 с.

17. Рахманова М.П. Русская духовная музыка. за кн. : Православная энциклопедия. Том XVI. Церковно-научный центр “Православная энциклопедия”. М., 2007. С. 407-413.
18. Рогов А. Музыкальная эстетика России XI-XVIII веков. М., 1973. 350 с.
19. Святитель Василий Великий. Беседы на псалмы, Москва, 2000. С. 5-6, 283.
20. Святитель Иоанн Златоуст. Творения, т. 5. СПб, 1800 г. С. 945-947.
21. Словник Українського сакрального мистецтва за редакцією М. Станкевича. Львів, 2006. С. 155-158.
22. Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1-2 класи. Київ : ТД “ОСВІТА-ЦЕНТР+”, 2018. 240 с.
23. Толковая псалтирь Евфимия Зигабена, греческого философа и монаха. Киев, 1898. С. 5.

The concept of “spiritual music”, its structural component and role in upbringing the personality of a primary education applicant is defined and generalized in this article.

The personality's upbringing is one of the most topical issues in modern education.

Art plays one of the leading roles in the process of education. Art develops personality's aesthetic consciousness, common cultural and artistic competence, the ability to self-realization, the necessity in spiritual self-improvement.

Spiritual music as a unique cultural layer in a treasury of world's art stands out among different sorts and genres of arts. The analysis of scientific works affirms the diversity of interpretation of the concept “spiritual music”, that is caused by its difficulty and capacity.

There are several approaches to understanding of “spiritual music” concept: spiritual music is examined as belonging to the church, that is inevitable part of orthodox liturgy; spiritual music as music compositions of Christian context, which, however, are not meant for church liturgy; spiritual music as a part of religious-spiritual culture.

Thus, not depending on different positions to defining the “spiritual music” notion, researchers considered its significant potential in personality's upbringing.

Addressing to spiritual music, which is a heritage and a part of people's culture is necessary for saving nation's traditions of moral and aesthetic upbringing.

We share the viewpoints of scholars, who observe the spiritual music as a phenomenon, of unique occurrence in culture, to be worth examining in complex with different ways of Christian art. Spiritual music includes compositions on liturgy texts (Holy Writ, prayers, etc.) without music accompaniment (a capella) and music compositions for church liturgy, thus, having Christian context, written by composers.

The spiritual music of Ukrainian composers has its own peculiarities; it consists of non-liturgy songs and compositions on liturgy texts.

Some works of Ukrainian composers have huge upbringing potential: they teach, coach, breed moral-aesthetic values – love, friendship, kindness, gratitude, mercy; give information, favor cognition, influence the character formation, improve personality – take away negative features and form positive ones, founds moral qualities, form aesthetic qualities.

Key words: *spiritual music, personality's upbringing, primary education applicant.*

Наталія Панчук
Nataliia Panchuk

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE GIFTED CHILD'S PERSONALITY OF PRESCHOOL AND JUNIOR SCHOOL AGE

Проведене дослідження дало змогу проаналізувати психологічні особливості обдарованості особистості дитини старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, зокрема властивості та прояви обдарованості. Проаналізовано риси, властиві обдарованим і талановитим дітям. Установлено рівні функціонування обдарованих учнів молодшого шкільного віку у школі. Подано прийоми роботи з обдарованими дітьми, проаналізовано поради батькам щодо виховання обдарованих дітей та врахування психологічних характеристик обдарованості в дітей у старшому дошкільному та молодшому шкільному віці.

Ключові слова: обдарованість, прояви обдарованості, здібності, творчість, творчий конформізм.

Найбільш сприятливий період для розвитку дитячого таланту – це дошкільне дитинство. У дошкільному віці закладається основа для подальшого розвитку особистості, фундамент для знань, формується підґрунтя для інтенсивного інтелектуального розвитку. Тому завдання педагога-дошкільника – знайти, розкрити та сприяти розвитку здібностей дитини. Діяльність педагогів має бути спрямована, перш за все, на максимальний прояв здібностей дітей з попереднім вивченням їх, на творчий розвиток і становлення особистості кожної дитини з урахуванням її бажань, інтересів і здібностей при збереженні права кожного на свій власний унікальний шлях розвитку. Проблема обдарованості дітей відображена в законах України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”. Розроблені та функціонують програми всеукраїнського рівня: Державна цільова програма роботи з обдарованою молоддю; Державна цільова соціальна програма “Школа майбутнього”.

Дослідженням обдарованості у дітей займалися: Н. Лейтес, А. Матюшкін, Б. Теплов, С. Олексюк, М. Ярмаченко, І. Волощук, Е. Торренс та ін. Дослідження в галузі психології творчості являє основу концепції творчої обдарованості А. Матюшкіна, як у розумінні природи обдарованості, так і в розв'язанні проблем діагностики й розвитку, що дозволяє розкрити обдарованість як передумову становлення й розвитку творчої особистості, здатної не лише до створення нового, а й до самовираження, до саморозкриття.

Питання дитячої обдарованості, особливостей роботи з обдарованими дітьми, готовність педагогів до роботи з обдарованими дітьми є актуальними на сьогоднішній день і стали предметом дослідження низки наукових праць (В. Алфімов, О. Антонова, В. Давидов, В. Доротюк, Ю. Гильбух, Т. Зорочкіна, О. Кульчицька, Н. Лейтес, А. Матюшкін, О. Музика, Г. Тарасова, О. Зазимко, І. Карпова, Ю. Клименюк, С. Рубінштейн, та ін.). Обдаровані діти мають особливі потреби у дошкільному та шкільному просторі і подальшого вивчення потребують методики діагностики дитячої обдарованості, розробка методик роботи з такою групою дітей та удосконалення процесу підготовки педагогічних кадрів до роботи з обдарованими дітьми.

Мета статті – проаналізувати психологічні особливості обдарованості особистості дитини старшого дошкільного та молодшого шкільного віку; виокремити риси, властиві

обдарованим і талановитим дітям; розкрити прийоми роботи з обдарованими дітьми, сформулювати рекомендації батькам щодо виховання та врахування психологічних характеристик обдарованості в дітей у старшому дошкільному та молодшому шкільному віці.

На основі аналізу літератури можна сказати, що “обдаровані діти – діти, які мають високий рівень розвитку загальних і спеціальних здібностей”. Зазначається, що “обдаровані діти відрізняються високою допитливістю і дослідницької активністю. ... У обдарованих дітей підвищена біохімічна і електрична активність мозку, тому обмеження їх активності може провокувати негативні реакції невротичного характеру. У таких дітей яскраво виявлена здатність відкривати причинно наслідкові зв'язки і робити відповідні висновки, особливо вони захоплюються побудовою альтернативних моделей і систем” [1, с. 596-597]. Обдарованість – “сукупність здібностей, які зумовлюють особливо успішну діяльність людини в одній чи кількох сферах, які вирізняють її серед інших людей, що виконують ту ж діяльність у тих же умовах” [2].

Найбільш часті прояви обдарованості, які виділяють обдаровану дитину серед ровесників є рання мова та великий словниковий запас. Поряд із цим, відмічається надзвичайна уважність (“Вона все помічає!”), ненаситна цікавість (“Куди він тільки не влізе!”) і відмінна пам'ять (“Вона після двох разів слово в слово повторює”) [2]. Великий словниковий запас, що супроводжується складними синтаксичними конструкціями, вміння ставити питання частіше всього звертають увагу оточуючих на обдаровану дитину. Хоча такі ранні прояви обдарованості звичайно означають видатний інтелект, здібності, однак не всі обдаровані і талановиті діти змалку вражають батьків своїми талантами. Обдарованість дитини може бути встановлена професійно підготовленими людьми, що розглядають наступні параметри і видатні здібності: специфічні здібності до навчання, творче або продуктивне мислення, здібності до образотворчого та виконавчого мистецтва, психомоторні здібності.

Обдарованість в основному визначається трьома взаємопов'язаними параметрами: випереджувачим ритмом пізнання; психологічним розвитком; фізичними даними. В сфері випереджувачого розвитку пізнання відмічається наступне. Існують особливі “сензитивні” періоди, коли діти дошкільного та молодшого шкільного віку “як губка вбирають” все оточуюче. Вони можуть займатися декількома справами одразу. В своїй програмі дослідження обдарованих 6-річних дітей Бертон Уайт виявив, що найкращим провісником їх навчальних успіхів була здатність в 3-річному віці слідкувати за двома і більше подіями [2].

Такі діти дуже допитливі: “Чому так відбувається?”, “Що буде, якщо змінити умови?”. У зв'язку з цим батькам, вихователям та педагогам необхідно допомагати активно дослідити оточуючий дитячу особистість світ, а також враховувати при цьому той факт, що обдарована дитина часто не терпить яких-небудь обмежень на свої власні дослідження.

Обдарованих дітей відрізняє здатність прослідкувати причинно-наслідкові зв'язки і робити відповідні висновки. Вони володіють відмінною пам'яттю, що базується на ранній мові і абстрактному мисленні. Їх відрізняє здатність класифікувати інформацію і досвід, вміння широко користуватися набутими ними знаннями. Захоплення властиве обдарованим дітям – колекціонування.

У роботі з обдарованими дітьми у закладах дошкільної освіти та в початковій ланці шкільної освіти вихователі і вчителі повинні враховувати таку особливість: діти легко справляються з пізнавальною невизначеністю, сприймають складні і довготривалі завдання і терпіти не можуть, коли їм нав'язують готову відповідь. Майбутні конфлікти виникають у дошкільній групі або шкільному колективі класу через те, що більшість вихователів дошкільних закладів та вчителів початкової школи орієнтуються на дітей із “низьким порогом відключення”, тобто відповідають на власні питання, будучи впевненими, що діти не зможуть знайти правильну відповідь.

У сфері випереджувального розвитку пізнання характерна підвищена концентрація уваги на чому-небудь, упертість у досягненні результату в сфері, яка дитині цікава. Також при цьому слід враховувати степінь зосередженості на задачі. Наприклад, завершення якогось спорудження в пісочниці для дитини набагато більш важливіше, ніж обід, або дощ.

У силу невеликого життєвого досвіду діти часто вибирають непосильні завдання. Тому для них необхідне розуміння і деяке керівництво дорослих. У дитячих невдачах випадках не слід акцентувати увагу на дитячих невдачах, краще запропонувати спробувати разом ще раз. У сфері психологічного розвитку обдарованим і талановитим дітям властиві наступні риси: сильно розвинуте почуття справедливості, яке проявляється дуже рано.

Особисті системи цінностей у обдарованих дітей дошкільного та молодшого шкільного віку дуже широкі. Вони гостро сприймають суспільну несправедливість, установлюють високі вимоги до себе і оточуючих і жваво відгукуються на правду, справедливість, гармонію і природу. Наприклад, дивлячись на телевізор вимагають, щоб їхні батьки що-небудь зробили для голодуючих в Африці тощо, саме для цього готові розбити свої скарбнички.

Часто діти у віці від 2 до 5 років не можуть чітко розвести реальність і фантазію. Особливо чітко це проявляється в обдарованих дітей. Уява породжує неіснуючих друзів, фантастичне життя. Через багато років, багато з них, як в роботі, так і в житті зберігають елементи гри, винахідливість і творчий підхід – якості, які стільки дали людству і в матеріальному, і в естетичному розвитку.

Почуття гумору – обдаровані люди люблять гру слів, часто бачать гумор там, де ровесники не виявляють.

Постійно намагаються вирішити проблеми, які їм поки “не по зубах”. Оскільки в деяких речах діти роблять успіхи, які недосяжні для більшості їх ровесників, батьки таких дітей схильні чекати такої ж легкості у всіх їхніх починаннях. Перебільшувати очікування дорослих – “ефект ореолу” – часта проблема.

Характерні перебільшені страхи, оскільки вони здатні уявити багато небезпечних наслідків. Вони надзвичайно сприйнятливі до немовних проявів почуттів оточуючими і дуже піддаються впливові мовчазного напруження, що виникає навколо них.

Екстрасенсорне сприймання як одна з виключних властивостей людей, що належать до цієї категорії (телепатія, яснобачення) (Д. Гауен).

У дошкільні роки обдаровані діти – є віковими егоцентристами в своєму тлумаченні подій і явищ. Егоцентризм тут не означає егоїзму з його негативним забарвленням. Він лише проекція власного сприймання і емоцій, реакції на явища, розум і серце всіх присутніх. Коли дитячий егоцентризм супроводжується чуттєвістю і роздратуванням від нездатності зробити щось (і те і друге характерне для обдарованих дітей), можуть виникнути проблеми в спілкуванні з ровесниками. Найбільш поширений в таких випадках засіб – обговорити проблему з дитиною. Позитивним для обдарованих дітей, коли вони в сім'ї не одні, а є брати і сестрички.

Установлені два стереотипи фізичних характеристик обдарованих дітей. Перший, далекий від істини: худенький, маленький, блідий, “очкарик”. Другий, далекий від істини: висунутий Терменом в його монументальній роботі “Вивчення генія” (1925): обдаровані діти вищі ростом, міцніші, здоровіші і красивіші, ніж їх ровесники. Якщо аналізувати фізичні характеристики, то помічено, що обдаровані дорослі люди відрізняються дуже високим енергетичним рівнем і дуже низькою тривалістю сну (обдаровані діти в дитинстві дуже мало спали і дуже рано відмовилися від денного сну) [2].

Значну роль у процесі розвитку і навчання обдарованих дітей відіграють батьки. Тому важливо, щоб батьки стимулювали та активно впливали на хід розвитку, навчання і виховання обдарованих дітей. Для обдарованого малюка цілком нормально бути: допитливим, енергійним, чуттєвим, кмітливим, все пам'ятати, добре говорити і бути самостійним. Для його звичайного ровесника це не дуже характерно, але абсолютно нормально для обдарованого.

Батьків часто лякає процедура ідентифікації і градації дітей за здібностями. В цьому випадку батьки бувають стурбовані, навіть зламани тягарем відповідальності за виховання обдарованої дитини. Стурбованість їх обґрунтована тим, що вони на даний момент і на протязі багатьох років будуть відігравати головну роль в збалансованому інтелектуальному і соціальному розвитку дитини. Але стурбованість повинна бути джерелом радості і натхнення для розв'язання складної проблеми, а не боязні потерпіти невдачу. Ніхто не знає дитину краще,

ніж члени його сім'ї. В пошуку занять, покликаних заповнити шкільну освіту, батькам слід перше за все звернути увагу на інтереси і захоплення самої дитини.

Важливо прослідкувати чому надають перевагу діти цього віку. Той чинник, що дошкільник здатний засвоїти і читання, і письмо, і математику, не означає, що батьки повинні негайно оточити його всякими підручниками і посібниками, він і так скоро буде це мати в достатньому об'ємі. Слід заохочувати дитину займатися і брати участь самим, якщо можливо, в чому-небудь, що сприятиме розширенню досвіду у всіх сенсорних кінетичних вимірах. Це не тільки весело і цікаво, але і закладає більш надійний фундамент для майбутніх навчальних занять.

Більшість обдарованих дітей дуже багато читають. Однак вибір літератури визначається більше віком, ніж здібностями. Але на тему, що є предметом особливого інтересу, вони вишукують і читають дуже серйозні книги.

У читанні, в спілкуванні з природою, в гуртках за інтересами, обдаровані діти повинні мати можливість для дослідження, експерименту і одночасно для розвитку навичок. Їм потрібна практика і підтримка для того, щоб завершувати почате і проявити вибірковість в тій чи іншій сфері. При цьому дорослі мають бути гнучкими, якщо вони хочуть допомогти дитині розвинути реальну оцінку своїх сил і практичність. Також потрібно пам'ятати, що у деяких обдарованих дітей явно домінують математичні здібності, які подавляють інтерес до читання.

Високообдаровані діти потребують розвитку незалежності, сильного самоуправління і самодисципліни: школа як правило, не ставить перед ними серйозних задач, тому вони повинні опиратися на власні сили і самі ставити перед собою цілі в досягненні вдосконалення. У зв'язку з вищесказаним, батьки повинні у вихованні обдарованих дітей дотримуватися таких рекомендацій:

1. Не обмежувати дитину молодшого шкільного віку шкільними рамками, а сприяти розвитку її інтересів і ставити перед нею нові, захоплюючі задачі.

2. Приділити увагу проблемі розвитку і вихованню і шукати інформацію як в літературі, так і в спілкуванні з іншими батьками і спеціалістами.

3. Присвятити тиждень детальному спостереженню за дитиною, за її інтересами і щоденними заняттями. Це допоможе визначити напрями, в які краще всього вкладати час і сили. Нехай допитливість дитини допоможе визначити, які інтереси в неї слід розвивати і які завдання ставити.

4. Унаслідок загальних установок для розвитку інтересу і постановки задач слід розглянути три фактори, що сприяють відмінним досягненням: здібності до гострого, живого сприймання, абстрактного і складного мислення, мовної або математичної легкості, або до художньої творчості.

Можливості включають ранній досвід, що сприяє потребі дитини бути інтелектуально активною і зацікавленою, самостійно вирішувати власні проблеми, гармонізувати співвідношення власних інтересів і особистих ставлень, сприймати себе як людину впевнену і компетентну.

Індивідуальність може як сприяти розкриттю двох попередніх якостей, так і, навпаки, ускладнювати їх розвиток. Індивідуальність стверджується в дитині в ранньому віці і знаходить своє відображення в її характері. Однак дитячий характер може відчувати певні зміни під впливом оточуючого світу, який виступає сприятливим або несприятливим фоном для її становлення. Наприклад, така індивідуальна якість, як повільність, завдяки певним умовам може бути послаблена, хоча і не ліквідована зовсім. Сором'язливість можна до певної міри подолати, але вона ніколи не уступить місце підвищеній комунікативності.

Потрібно визначити, що деякі види занять, наприклад, виконання домашнього завдання, не стимулює в дитини (обдарованої) великого інтересу і не ставить перед нею великих завдань. Тим не менш завдання такого типу необхідні, оскільки закріплюють почуття відповідальності.

Часто батьки запитують, як примусити дитину не розтягувати шкільні заняття. Щодо цієї проблеми, батькам слід розглянути такі чинники:

1) чи не виступають домашні завдання основним предметом спілкування між дорослими (батьками) і дитиною. Можливо, дитина затримується з уроками лише для того, щоб отримати необхідну дозу батьківської уваги;

2) чи уточнили програму домашнього завдання з вчителями. Можливо дитина сильно перевантажена;

3) небажання займатися неприємною справою.

Проблема виховання творчо обдарованих дітей у тому, що довготривале насильницьке придушення інтелектуальних і експресивних потреб обдарованої дитини може призвести до емоційних ускладнень, неврозу і навіть психозу. А тому сім'я має дати дитині психологічний захист. Якщо дитина в початкових класах занадто захоплюється своїми заняттями і не має друзів, значить вона не знайшла собі рівних.

Основою відношень між батьками і школою є співробітництво. Батькам слід дуже уважно відноситись до того, як учитель сприймає їх дитину. Скарга дитини на те, що їй нудно, заслуговує серйозної уваги. Слід зауважити, що обдаровані діти швидко засвоюють цей прийом (мені нецікаво), щоб просто не робити того, що їм не подобається або інколи важко. У такому випадку є такі способи допомоги: пояснити дитині, що це не велике завдання стає частиною великого і цікавого; після виконання завдання запланувати щось таке, що дітям цікаво і дуже подобається; важливий і приклад батьків (поки дитина виконує завдання за кухонним столом – зайнятися нудним, але і корисним – помити плиту, пришити гудзики тощо); не потрібно вимагати від дитини обов'язково бути відмінником в усьому і завжди.

Отже, вихователям дошкільних освітніх установ та вчителям початкових класів у роботі з обдарованими дітьми не слід приділяти дуже багато уваги ігровому навчанню з яскраво вираженими елементами змагання. Обдарована дитина часто буде виходити переможцем, що може викликати неприязнь ровесників і не сприятиме створенню атмосфери загальної зацікавленості. Слід уникати тенденцій, що призведуть до перехвалювання. Не варто виділяти обдаровану дитину за високі індивідуальні успіхи, а заохочувати до сумісних занять з іншими дітьми. Не возвеличувати і публічно не принижувати здібності. Пам'ятати, що в більшості випадків обдаровані діти погано сприймають строго регламентовані заняття, що повторюються, у цьому випадку вчителям потрібна допомога методистів.

Батьки і вихователі повинні відігравати важливу роль у становленні дитини: бути навчальними партнерами і готовими весь час обмінюватися з дитиною знаннями, думками, судженнями. Обдаровані діти повинні мати змогу максимально розкрити свої здібності і одержати всебічну підтримку від компетентних вихователів і батьків.

Список використаних джерел

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
2. Максимчук Н.П. Психологія дитячої обдарованості: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : "Медобори" (ПП Мошак М.І.), 2003. 124 с.

The study provided an opportunity to analyze the psychological features of gifted personality of a child of senior preschool and junior school years, in particular, the properties and manifestations of giftedness. The traits inherent in gifted and talented children are analyzed. The methods of work with gifted children are presented, the parents' advice on parenting of gifted children and the consideration of psychological characteristics of giftedness in children of preschool and junior school age are analyzed. The most common manifestations of giftedness distinguishing a gifted child among peers are early language and a large vocabulary. The problem with educating creatively gifted children is that suppressing the intellectual and expressive needs of the gifted child can lead to emotional complications, neurosis and even psychosis. This is why families give their child psychological protection. If a child in primary school is too fond of her/his classes and has no friends, then she/he has not found her equal. Cooperation is the cornerstone of the

parent-school relationship. Parents should be very careful about how the teacher perceives their child. A child's complaint about what she or he deserves is worthy of serious consideration. Kindergarten teachers and elementary school teachers while dealing with gifted children should not pay too much attention to game-based learning with the elements of competition. A gifted child will often be a winner, which can cause peer dislike and will not create an atmosphere of general interest. Trends that will lead to overturning should be avoided. It is not necessary to allocate a gifted child for high individual successes, but to encourage joint employment with other children, do not to exaggerate or publicly demean. Teachers keep in mind that in most cases gifted children do not take well-regulated, repetitive classes, that's why teachers need the help of methodologists.

Key words: *giftedness, displays of giftedness, ability, creativity, creative conformism.*

УДК 377/378.016:070]377/378.091.313:004](477) DOI: 10.32626/2309-9763.2019–27.340-348

Олена Тимченко
Olena Tymchenko

ВИКОРИСТАННЯ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГІЇ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

USE OF QUEST TECHNOLOGY FOR MEDIA COMPETENCE FORMATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL PROFESSIONALS

Стаття присвячена проблемі формування медіакомпетентності майбутніх педагогів. Розкрито сутність поняття “медіакомпетентність учителя початкової школи”. Описано основні компоненти веб-квесту, визначено потенціал технології для формування медіакомпетентності майбутніх педагогів.

Ключові слова: *медіа, медіаосвіта, медіаграмотність, медіакомпетентність, медіакомпетентність учителя початкової школи, веб-квест.*

Інформаційно-комунікаційні технології, мас-медіа сьогодні зазнають стрімкого розвитку. Це вимагає розвитку умінь особистості до вмілого і безпечного користування ними. Різноманітні мас-медіа, до яких належать книги, преса, телебачення, кіно, інтернет, можуть спричинити значний вплив на вибір, дії, освіту, світогляд, цінності усіх членів суспільства, зокрема і на молодь. В умовах розвитку інтернет-технологій, доступності глобальної мережі засоби масової інформації стають для молодих людей основним джерелом інформації.

Необхідною умовою ефективного функціонування інформаційного суспільства є розвиток у його громадян медіакомпетентності, яка спонукає шукати, застосовувати, оцінювати, та створювати інформацію у всіх сферах життя для досягнення особистих, суспільних, професійних та освітніх цілей. Формування і розвиток медіакомпетентності суспільства неможливе без формування і розвитку медіакомпетентності педагогів, адже саме вони повинні і можуть стати ключовими агентами та провідниками змін. Саме педагог скеровує того, хто навчається, на досягнення індивідуальної, чітко визначеної мети, забезпечує їх успішне навчання під час використання медіа-технологій. Тому ефективність освітнього процесу залежить не лише від правильного вибору методів, прийомів навчання, але й медіа-джерел. Це зумовлює зміни підходів в організації освітньої діяльності, спрямованої на розвиток компетентностей, що відповідає сучасним вимогам до якісної освіти.

Варто наголосити, що сучасний школяр живе у медійному просторі, активно його досліджує за допомогою гаджетів, мережі Інтернет, тому його перебування у цьому просторі має стати безпечним, корисним і цікавим. У новому Державному стандарті початкової освіти

визначено результати навчання, які є обов'язковими для школярів Нової української школи, – це уміння сприймати, аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію в текстах різних видів та медіатекстах, використовувати її для збагачення свого досвіду [4, с. 4]. Як бачимо, провідна роль у формуванні готовності молодших школярів до життя в сучасних інформаційних умовах, сприйняття, розуміння інформації та перетворення її в знання, здатності не піддаватися медіаагресії та маніпуляціям належить учителю початкової школи. Це, у свою чергу, актуалізує проблему формування медіакомпетентності майбутніх педагогів.

Освітній процес у закладі вищої освіти спрямований на здобуття майбутніми вчителями початкових класів знань, умінь, навичок та компетентностей, необхідних для навчання молодших школярів грамотно використовувати медіа-ресурси. Однак, слід звернути увагу на важливе значення підготовки майбутніх фахівців до роботи з медіа та застосування медіа-засобів в освітньому процесі початкової школи, адже їх подальша професійна діяльність буде спрямована на те, щоб продемонструвати значення та переваги медіа-засобів в навчальній діяльності. Саме тому, формування і розвиток медіакомпетентності майбутніх фахівців освіти є актуальною проблемою педагогічного дослідження, оскільки від вчителя залежить ефективна і результативна взаємодія учнів з медіа-технологіями.

Аналіз наукових публікацій свідчить про інтерес педагогічної спільноти до проблеми формування медіакомпетентності. Їй присвячені дослідження як зарубіжних (Д. Алверман, К. Ворсноп, Н. Змановская, Р. К'юбі, Дж. Поттер, О. Федоров та ін.), так і українських (Д. Афанасьєв, О. Волошенюк, В. Гаврильченко, Л. Найдьонова, Г. Онкович, В. Шарко, Н. Шубенко та ін.) науковців. Однак, варто зазначити, що сутність понять “медіаосвіта”, “медіаграмотність”, “медіакомпетентність”, “медіакомпетентність вчителя початкової школи”, проблеми формування медіакомпетентності всебічно розглянуто саме в роботах зарубіжних дослідників, а українські науковці лише в останні роки стали приділяти належну увагу означеним питанням.

Мета статті – розкрити сутність поняття “медіакомпетентність вчителя початкової школи” на основі термінологічного аналізу понять “медіа”, “медіаосвіта”, “медіаграмотність”, “медіакомпетентність”, описати основні структурні компоненти веб-квесту, розглянути особливості використання квест-технології з метою формування медіакомпетентності майбутніх педагогів.

Сучасні освітні тенденції спрямовані на підготовку конкурентоспроможних фахівців, здатних критично мислити, працювати в команді, досягати поставлених цілей, а, головне, навчатися впродовж життя. В умовах глобалізації інформаційного простору і поширення інформаційних потоків педагог повинен володіти навичками використовувати сучасні засоби для вирішення проблем, опрацьовувати інформацію з різних джерел, забезпечувати онлайн-взаємодію з учнями у процесі виконання ними різноманітних проектів.

Розробники Концепції Нової української школи виокремили ключові компоненти сучасної школи [8, с. 7]. Серед цих компонентів:

- новий зміст освіти, що ґрунтується на формуванні компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві, зорієнтований на потреби учня в освітньому процесі, і забезпечує наскрізний процес розвитку та виховання, який формує цінності;
- сучасне освітнє середовище, яке забезпечує необхідні умови, засоби і технології для навчання.

Організація такого освітнього середовища потребує широкого використання інформаційно-комунікаційних технологій, для управління інформацією, комунікації у різних сферах життя. Це, в свою чергу, закладає основи формування інформаційно-цифрової компетентності школярів, яка розглядається як впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні. Складовими інформаційно-цифрової компетентності є інформаційна й медіа-грамотність, основи

програмування, алгоритмічне мислення, робота з базами даних, навички безпеки в інтернеті та кібербезпеки, а також розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо) [8, с. 11].

Якісно здійснювати освітній процес із застосуванням цифрових технологій, критично сприймати доступну інформацію, використовувати засоби масової інформації, протидіючи маніпулятивним впливам, здатний лише медіакомпетентний педагог. Навчання в сучасному закладі вищої освіти повинно забезпечувати професійне становлення майбутніх фахівців освіти таким чином, щоб воно відповідало викликам сьогодення, сприяло інтеграції особистості в інформаційний простір, подоланню цифрового розриву між педагогами та їх учнями.

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що медіакомпетентність педагога є невід'ємною складовою такої проблеми як медіаосвіта і досить часто ототожнюється із медіаграмотністю. З метою визначення сутності поняття “медіакомпетентність вчителя початкової школи” необхідно проаналізувати такі терміни як “медіа”, “медіаосвіта”, “медіаграмотність”, “компетентність”, “медіакомпетентність”.

У словнику термінів О. Федорова наведено визначення медіа (media, mass media) як засобу (масової) комунікації – технічного засобу створення, записування, копіювання, тиражування, зберігання, поширення, сприйняття інформації та обмін нею між автором медіатексту (суб'єктом) і масовою аудиторією (об'єктом) [14, с. 24]. Як бачимо, медіа розглядається як сукупність інструментів, які використовуються для здійснення будь-яких дій з інформацією з певною метою.

Медіаосвіта відповідно до визначення, наведеного в документах ЮНЕСКО, – це перспективний напрям педагогіки, який передбачає отримання не лише теоретичних знань, але й практичних умінь для опанування сучасних мас-медіа [21, с. 273-274]. Найавторитетніший медіапедагог, засновник сучасної теорії медіаосвіти Лен Мастерман особливого значення в опануванні медіа надавав практичній складовій, яка нерозривно пов'язана з аналітичною діяльністю особистості. Це, на переконання дослідника, виступає як засіб розвитку критичного розуміння медіа. Вагому роль у формуванні умінь особистості свідомо встановлювати зв'язки між теорією і практикою, працювати в команді, у співпраці з іншими людьми, розвитку рівня їх соціальної компетентності Л. Мастерман відводив педагогам [20].

У Резолюції Європейського парламенту про медіаграмотність у цифровому світі проголошується необхідність медіаосвіти, яка повинна стати складовою формальної освіти та професійної підготовки педагогів [18]. Саме тому в програмах підготовки майбутніх учителів початкової школи слід перебачити обов'язкові навчальні модулі в галузі медіаосвіти.

Український педагогічний словник містить визначення медіаосвіти (англ. media education, від лат. media – засоби) як напрямку в педагогіці, представники якого виступають за вивчення школярами закономірностей масової комунікації, що і є метою підготовки нового покоління до життя в сучасних інформаційних умовах, до сприймання й розуміння різної інформації, усвідомлення наслідків її впливу на психіку тощо [2, с. 203].

На думку російського дослідника О. Федорова, медіаосвіта – це процес розвитку особистості за допомогою і на основі засобів масової комунікації (медіа) з метою формування культури спілкування з медіа, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, умінь повноцінного сприйняття, перетворення, аналізу та оцінювання медіатекстів, навчання різним формам самовираження за допомогою медіатехніки [13, с. 39].

Запропоноване О. Федоровим визначення сутності поняття “медіаосвіта” узгоджується із трактуванням, яке наведено в Концепції впровадження медіаосвіти в Україні. У документі, що розроблений науковцями Національної академії педагогічних наук, медіаосвіта розглядається як частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні

(комп'ютерно опосередковане спілкування, інтернет, мобільна телефонія) медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій [5, с. 2].

Відповідно до наведених визначень метою медіаосвіти є опанування медіа, формування медіакультури, критичного мислення та запобігання медіазалежності.

Аналіз наукових джерел із теми дослідження дозволяє стверджувати, що сьогодні серед науковців немає єдності щодо трактування поняття “медіаграмотність”. Одні вважають, що медіаграмотність є результатом медіаосвіти, інші – що ці поняття описують одне і те ж явище, але з різних точок зору, треті – взагалі не вбачають між ними значних відмінностей, а тому використовують паралельно.

Розглянемо визначення поняття “медіаграмотність”, запропоновані різними дослідниками. Зокрема, Кріс Ворсноп вважає, що медіаграмотність є закономірний результат медіаосвіти, і розглядає її як здатність опановувати, інтерпретувати/аналізувати і створювати медіатексти [23].

Роберт К'юбі констатує, що “медіаграмотність – це здатність використовувати, аналізувати, оцінювати і передавати повідомлення (messages) в різноманітній формі [19, с. 2].

У Міжнародній енциклопедії соціальних і поведінкових наук зазначено, що “медіаграмотність – процес підготовки медіаграмотної людини, що володіє розвинутою здатністю до сприйняття, створення, аналізу, оцінки медіатекстів, розуміння соціокультурного та політичного контексту функціонування медіа в сучасному світі, кодових і репрезентаційних систем, використовуваних медіа; життя такої людини в суспільстві і світі пов'язане з громадянською відповідальністю” [17, с. 9494].

Українські науковці визначають медіаграмотність як сукупність мотивів, знань, умінь і можливостей, що сприяють добору, використанню, критичному аналізу, оцінюванню, створюванню та передаванню медіатекстів різних форм, жанрів, а також аналізу складних процесів функціонування медіа в суспільстві [7, с. 348].

Варто відзначити, що усі наведені визначення поняття медіаграмотності акцентують увагу на здатності розуміти функції медіа, взаємодіяти з ними з різною метою, здійснювати комунікацію в різноманітних формах.

На переконання розробників Концепції впровадження медіаосвіти в Україні медіаграмотність – це складова медіакультури, яка виражає рівень розвитку особистості, здатної сприймати, аналізувати та оцінювати медіатексти, займатися медіаторчістю за допомогою ІКТ та медіазасобів. Водночас медіакомпетентність характеризує рівень медіакультури, що забезпечує розуміння особистістю соціокультурного, економічного і політичного контексту функціонування медіа, засвідчує її здатність бути носієм і передавачем медіакультурних цінностей, смаків і стандартів, ефективно взаємодіяти з медіапростором, створювати нові елементи медіакультури сучасного суспільства, реалізувати активну громадянську позицію [5, с. 3].

Метою підготовки майбутніх учителів початкової школи в закладі вищої освіти є формування в них загальних і професійних компетентностей. Сучасна вища освіта спрямована на розвиток у майбутніх фахівців здатності практично застосовувати теоретичні знання та досвід успішних дій у професійній діяльності. Варто наголосити, що медіакомпетентність є невід'ємною складовою як загальних, так і професійних компетентностей педагога, оскільки він повинен бути готовим застосовувати медіатехнології, з одного боку, в повсякденному житті під час здійснення різних видів діяльності, а з іншого, – в освітньому процесі початкової школи. Тому й виникає необхідність в оволодінні майбутнім педагогом навичками аналізувати, структурувати та оцінювати інформацію.

Як доводить аналіз наукової літератури, компетентність – це інтеграційна здатність особистості фахівця, що сприяє ефективному виконанню ним професійної діяльності.

Медіакомпетентність розглядається В. Шарко як інтегрована характеристика особистості вчителя, що ґрунтується на сукупності його мотивів, знань, умінь, цінностей і здатностей, котрі спроможні забезпечити медіаосвіту учнів різного віку [15, с. 85].

А. Сулім вважає, що медіакомпетентність – якість медіаграмотної особистості. Медіакомпетентність сприяє розвитку вмінь критичного мислити, які допомагають скласти незалежні судження і прийняти компетентні рішення у відповідь на інформацію, передану каналами масової комунікації [11, с. 2]. На думку дослідника, медіакомпетентність особистості – це сукупність її знань, умінь, здібностей, що сприяють відбору, використанню, критичному аналізу, оцінці, створенню й передачі медіатекстів у різних видах, формах і жанрах, аналізу складних процесів функціонування медіа в соціумі.

Фахівець з медіаосвіти О. Федоров зазначає, що медіакомпетентність особистості – це сукупність умінь, що дозволяють обирати, використовувати, критично аналізувати, оцінювати, передавати і створювати медіатексти в різних видах, формах і жанрах, розуміючи складні процеси функціонування медіа в соціумі [12, с. 82]. Водночас медіакомпетентність педагога він розглядає як сукупність його мотивів, знань, умінь, здібностей, які сприяють медіаосвітній діяльності в аудиторії різного віку [14, с. 24].

І. Григор'єва визначає медіакомпетентність майбутнього педагога як здатність особистості здійснювати культуровідповідні види діяльності на матеріалі засобів масової комунікації (пошук, відбір, використання, критичний аналіз, оцінку інформації, створення і передачу медіатекстів). А також вести професійно-культурний діалог і вирішувати професійні педагогічні завдання в умовах інформаційного суспільства: інтегрувати медіаосвіту в умови навчального предмета; використовувати медіаосвітні технології на уроці; володіти досвідом реалізації соціально значущих медіаосвітніх проектів; володіти навичками організації медіаосвітнього простору освітнього закладу й уроку [3, с. 152].

Б. Іскаков вважає, що медіакомпетентність учителя – це здатність компетентно і продуктивно здійснювати педагогічну діяльність, спрямовану на активне використання засобів медіатехнологій, що сприяє усвідомленню вчителем професійної самореалізації у відкритому освітньому медіапросторі, сутності медіатехнологій та оволодінню методикою їх реалізації в освітньому процесі [6, с. 11].

Г. Онкович пропонує коротке визначення медіакомпетентності фахівця як інтегральної характеристики особистості, яка складається з окремих предметних компетенцій і є ознакою медіакультури [9, с. 84].

Отже, проаналізувавши наявні тлумачення понять “медіаграмотність” і “медіакомпетентність”, можна констатувати їх загальну подібність. Однак ми поділяємо думку Н. Гендіної, яка вважає, що медіаграмотність відображає найпростіший, початковий рівень освіти, тому за сутністю є елементарнішим та простішим поняттям [1, с. 21].

На нашу думку, формування медіакомпетентності вчителя початкових класів – це процес набуття студентом динамічної сукупності знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів і цінностей. Вони визначатимуть здатність особи аналізувати, критично оцінювати освітні медіаматеріали, отримані з різних джерел, створювати власні медіапродукти для ефективного здійснення педагогічної діяльності з використанням медіатехнологій.

Аналіз сучасних освітніх трендів дозволяє стверджувати, що існує протиріччя між наявним соціальним запитом на підготовку майбутніх учителів початкової школи із високим рівнем медіакомпетентності, здатних до ефективного застосування засобів медіаосвіти, значними можливостями професійно зорієнтованих технологій формування медіакомпетентності студентів та частковим їх використанням у процесі підготовки майбутніх фахівців.

Сьогодні педагогічна спільнота однастайна щодо розуміння необхідності медіаосвіти майбутніх учителів, адже медіакомпетентний педагог здатний:

- стимулювати бажання в учнів ставити проблемні запитання у сфері медіа;
- використовувати навчальні стратегії, спрямовані на організацію самостійного пошуку інформації, застосування отриманих знань в нових ситуаціях;
- розвивати вміння використовувати декілька інформаційних джерел з проблеми, що досліджується, скомпіювати з них потрібну інформацію, сформулювати узагальнені висновки;

- організувати проведення дискусій, де учні навчаються висловлювати власні судження, доброзичливо сприймаючи відмінні думки, зокрема і про медіатексти;
- підтримувати обговорення питань, що не мають однозначних відповідей;
- заохочувати учнів розмірковувати над їх власними дослідженнями в галузі медіа на підставі досягнутого розуміння [22, с. 87].

Однією з вимог якісної підготовки майбутніх фахівців освіти є формування і розвиток їх медіакомпетентності. Варто відзначити, що медіакомпетентність майбутніх фахівців полягає не у відтворенні інформації, ідей, критичних поглядів, висловлених педагогами, чи заохоченні студентів до власного критичного бачення ситуацій або явищ. Це розвиток критичної зрілості студентів, що сприятиме застосуванню критичних суджень до інформації, з якою вони працюватимуть в процесі подальшої педагогічної діяльності. Реалізацію цих завдань забезпечує організація активного навчання студентів, що ґрунтується на діяльнісному і компетентнісному підходах, спрямованого на розвиток їх критичного мислення, формування навичок самостійного вирішення проблем з використанням інформації та ідей, отриманих з різних медіаджерел. Таку діяльність, в ході якої студенти активно взаємодіють з інформацією, дозволяє організувати технологія “веб-квест” (*web-quest*).

У 90-х роках ХХ століття перші спроби визначити сутність поняття “веб-квест” і його структуру належать Берні Доджу. На думку дослідника, веб-квест – це “орієнтовна на запит діяльність, де практично вся інформація береться з мережі Інтернет” [16].

Упродовж наступних десятиліть квест-технологія, її використання в освітньому процесі викликала високу зацікавленість серед зарубіжних і вітчизняних науковців і стала актуальним об'єктом педагогічного дослідження. Тому визначення сутності квесту як структурованої діяльності було вдосконалено і адаптовано для різних навчальних дисциплін. Однак, більшість дослідників погоджуються, що виконуючи завдання веб-квесту (навчальні, пошуково-пізнавальні, проблемні) учні/студенти навчаються не лише знаходити, опрацьовувати необхідну інформацію, але й аналізувати, систематизувати і презентувати її, використовуючи інтернет-ресурси з практичною метою.

Використання технології “веб-квест” сприяє формуванню і розвитку навичок критичного мислення, включаючи: порівняння, класифікацію, узагальнення, абстрагування, аналіз помилок і перспектив для вирішення поставленого завдання, що є одним із критеріїв медіакомпетентності.

Відомо, що важливими структурними елементами будь-якого веб-квесту є:

- вступ (визначення теми квесту, яка сприятиме максимальному залученню студентів до діяльності);
- завдання (конкретизація теми квесту в локаціях-завданнях, де чітко сформульовано запитання, на які потрібно знайти відповідь);
- процес (опис етапів виконання завдань, рекомендації щодо використання отриманої інформації);
- джерела (перелік ресурсів, що містять необхідну інформацію для ефективної організації діяльності студентів);
- оцінювання (чіткий опис критеріїв оцінювання конкретного завдання, формат презентації кінцевого продукту);
- висновки (обмін враженнями про завдання веб-квесту, пропозиції щодо його вдосконалення).

Практика використання технології веб-квестів у процесі вивчення природничих дисциплін дозволяє стверджувати, що якісно розроблений квест забезпечує студентам доступ до різноманітних інформаційних джерел та ресурсів: текстових та медіа файлів, соціальних мереж, блогів і сайтів. Водночас завдання квесту можуть бути спрямовані на розпізнавання недостовірної інформації, формування навичок роботи із спеціальними програмними додатками, створеними для верифікації контенту (наприклад, програми для пошуку зображень в

інтернеті – Google Search by Image, Findexif.com, TinEye; визначення географічного походження публікації – Geofeedia; пошуку загальнодоступної інформації про людей – WebMii тощо). Такі завдання створюють передумови для критичного аналізу, творчого і відповідального використання отриманої в процесі пошуку інформації.

Виконання завдань веб-квесту сприяє:

- розвитку навичок використання сучасних медіа, різноманітних програм і додатків;
- розвитку комунікаційних умінь у медіапросторі, що передбачає пошук та використання інформації, створення контенту та обмін ним з метою приватного та публічного спілкування, включаючи і професійну діяльність;
- розвитку критичного мислення, інтеграції знань із різних предметних галузей для вирішення практичних завдань;
- розробці успішних стратегій взаємодії з медіа, що полягає у виборі та створенні власних медіаповідомлень та медіаресурсів;
- розширенню освітніх можливостей майбутніх фахівців початкової школи.

Аналіз результатів дослідження свідчить, що проблема формування і розвитку медіакомпетентності фахівців є предметом вивчення як зарубіжних, так і вітчизняних науковців. Особлива увага приділяється пошуку відмінностей між медіаграмотністю та медіакомпетентністю. Нині медіаосвіта повинна стати обов'язковою складовою професійної підготовки майбутніх фахівців освіти, адже формування їх медіакомпетентності має важливе значення для навчання молодших школярів грамотно використовувати медіа-ресурси.

Веб-квест – інноваційна технологія навчання, що сприяє формуванню медіакомпетентності майбутніх фахівців освіти. Така технологія ґрунтується на активному навчанні, в ході якого здобута інформація перетворюється в нові знання, дозволяє використовувати усі доступні медіа-ресурси для виконання поставлених завдань. Структурні елементи веб-квесту – вступ, завдання, процес, джерела, оцінювання, висновки – реалізуються трьома послідовними етапами: організаційно-підготовчим, практично-діяльним та рефлексивно-оцінювальним. У процесі виконання завдань квесту студенти удосконалюють навички пошуку інформації, її обробки, критичного аналізу, обміну та перетворення, використовуючи медіатехнології. Водночас медіакомпетентність майбутнього педагога трансформується і наповнюється новим змістом не тільки в процесі навчання, а й під час упровадження ним професійної діяльності. Це створює передумови для підвищення якості освіти та професійної підготовки фахівців.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні педагогічних умов формування медіакомпетентності майбутніх педагогів.

Список використаних джерел

1. Гендина Н. И. Информационная грамотность или информационная культура: альтернатива или единство (результаты российских исследований) // Школьная библиотека. 2005. № 3. С. 18-24.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 375 с.
3. Григорьева И. В. Альтернативный взгляд на сущность и содержание понятия “медиакомпетентность личности будущего педагога” в условия ФГОСЗ. [Электронный ресурс] // Magister Dixit : электронный научно-педагогический журнал Восточной Сибири. 2012. № 3 (09). С. 147-160. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/alternativnyy-vzglyad-na-suschnost-i-soderzhanie-ponyatiya-mediakompetentnost-lichnosti-buduschego-pedagoga-v-usloviya-fgos-3> (дата звернення 17.09.2019).
4. Державний стандарт початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 № 87. [Електронний ресурс] // Верховна рада України : офіційний веб-портал. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF> (дата звернення: 05.09.2019).

5. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) : [схвалена Президією Національної академії педагогічних наук України 21 квітня 2016 р. № 1-2/7-110]. [Електронний ресурс]. URL : http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/ (дата звернення 16.09.2019).
6. Исаков Б. А. Развитие медиакомпетентности учителей в условиях ресурсного центра: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Барнаул, 2013. 24 с.
7. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / Ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк; за науковою редакцією В. В. Різуна. Київ: Центр вільної преси, 2012. 352 с. (Бібліотека масової комунікації / Акад. укр. преси).
8. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. [Електронний ресурс]. URL : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>. С. 11 (дата звернення 06.09.2019).
9. Онкович Г. В. Професійно-орієнтована медіаосвіта в вищій школі // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис, № 2(53). Київ: Вид-во "Педагогічна преса", 2014. С. 80-87.
10. Сокол І. М. Підготовка вчителів до використання квест-технології в системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Класичний приватний університет. Запоріжжя, 2016. 284 с.
11. Сулім А. А. Медіакомпетентність як результат упровадження медіаосвіти. [Електронний ресурс]. URL : https://mediaeducation.ucoz.ru/_ld/9/954__2012.pdf (дата звернення 13.09.2019).
12. Федоров А. В. Медиакомпетентность личности: от терминологии к показателям // Инновации в образовании. 2007. № 10. С. 75-108.
13. Федоров А. В. Медиаобразование: История, теория и методика. Ростов-на-Дону: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с. URL: https://mediaeducation.ucoz.ru/_ld/0/9_-Book_2001_.pdf (дата звернення 08.09.2019).
14. Федоров А. В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. Таганрог : Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. 64 с.
15. Шарко В. Медіакомпетентність як складова методичної підготовки вчителя та її діагностування // Інформаційні технології в освіті. 2012. № 13. С. 84-90.
16. Dodge B. Some Thoughts About WebQuests. [Електронний ресурс] / B. Dodge // WebQuest.org : [site]. URL : http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html. (дата звернення 17.09.2019).
17. Dorr A. Media Literacy // International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Vol. 14 / Eds.N.J.Smelser & P.B.Baltes. Oxford, 2001, p. 9494.
18. European Parliament resolution of 16 December 2008 on media literacy in a digital world. Brussels, 2008. [Електронний ресурс]. URL : <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0598+0+DOC+XML+V0//EN> (дата звернення 10.09.2019).
19. Kubey R. Media Education: Portraits of an Evolving Field. In: Kubey R. (Ed.) Media Literacy in the Information Age. New Brunswick & London: Transaction Publishers, 1997, p. 2.
20. Masterman L. Teaching the Media. London : Comedia Publishing Group, 1985. 341 p.
21. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999, p. 273-274. Reprint in: Outlooks on Children and Media. Goteborg : UNESCO & NORDICOM, 2001, p. 152.
22. Semali L. M. Literacy in Multimedia America. New York. London : Falmer Press, 2000. 243 p.
23. Worsnop C. Screening Images: Ideas for Media Education. Mississauga, Ontario : Wright Communications, 1994 p.x.

The article deals with the problem of formation of media competence of future teachers who play a leading role in the preparation of younger students for life in modern information conditions, their perception, understanding of information and its transformation into knowledge, their ability not to be subjected to media aggression and manipulation. The emphasis is on the importance of formation and development of media competence of future primary school teachers to ensure the effective interaction of their students with media technologies.

The essence of the concept “media competence of primary school teacher” is revealed, based on terminological analysis of the concepts “media”, “media education”, “media literacy”, “media competence”. The article shows the differences between understanding of media literacy and media competence.

The article emphasizes that media competence is an integral part of general and professional competences of a teacher. The teacher should be prepared to apply media technology in everyday life while performing various activities, and on the other hand in the primary school educational process. The development of the skills to analyze, structure and evaluate the information that future professionals will work with in the course of further pedagogical activity is an integral part of their quality training in the institution of higher education.

The formation of future teachers' media competence can be provided with active learning technologies, including quest technology. It describes the basic structural components of the web-quest, the potential of this technology for the formation of media competence of future teachers. The peculiarities of the use of “web-quest” technology for the formation of media competence of future primary school professionals are considered.

Key words: *media, media education, media literacy, media competence, media competence of a primary school teacher, web-quest.*

УДК 378.016:78

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–27.348-353

Марія Чернявська
Mariia Cherniavska

РОЛЬ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

THE ROLE OF MUSICAL ART IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE EDUCATORS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

У статті наголошується на необхідності удосконалення процесу музичної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти. Зокрема, розкривається значення музичного мистецтва у навчально-виховній діяльності з дітьми дошкільного віку, окреслюються напрями музичної підготовки майбутніх вихователів у закладах професійної освіти.

Ключові слова: *діти дошкільного віку, вихователі, музична підготовка, естетичне виховання, музичне мистецтво.*

Музичне мистецтво є потужним засобом формування людської особистості, оскільки безпосередньо впливає на духовний та емоційний розвиток людини, збагачуючи її внутрішній світ. Музика має велике значення у розвитку загальних психічних якостей, таких як мислення, увага, пам'ять, воля, вихованні емоційної чутливості, морально-естетичних потреб, ідеалів, тобто формуванні всебічно розвиненої, гуманної особистості. Враховуючи вищезазначене, актуальним стає питання активного залучення дітей із раннього віку до музичного мистецтва, що сприятиме зростанню гідного покоління громадян із багатою духовною

культурою, здатного до відродження, збереження та поширення традицій рідного народу, а також до активних успішних перетворень у різних сферах життєдіяльності людства.

Провідна роль у формуванні особистості дитини-дошкільника за сучасних умов покладається на вихователів дошкільних закладів освіти, які мають бути універсальними у власній професійній діяльності. Саме тому велику увагу необхідно приділити підготовці майбутніх вихователів до здійснення музичного виховання дітей дошкільного віку на високому професійному рівні. Але, на жаль, у останні часи спостерігається тенденція до зменшення музичних дисциплін на факультеті дошкільної освіти, втрачається самостійна цінність музичного мистецтва, місце музики у процесі підготовки майбутніх вихователів стає нестійким. Проте треба пам'ятати, що чим більше людина охоплюється світом музичного мистецтва, тим успішнішою вона буде у різноманітних сферах власного життя. Як зазначав видатний педагог В. Сухомлинський: “Музичне виховання – це не виховання музиканта, а перш за все виховання людини” [4, с. 61].

На важливості музичного виховання дітей дошкільного віку наголошували такі вітчизняні педагоги та науковці, як Р. Амлінська, Л. Жербіна, Р. Зінич, Г. Ільїна, В. Кукловська, І. Рудченко, С. Шоломович та інші. Вони вважали музичне мистецтво невід'ємною складовою естетичного виховання дітей та спрямовували увагу на пошук шляхів удосконалення змісту, форм та методів музично-естетичної роботи в дошкільних закладах освіти. Враховуючи великий вплив музичного мистецтва на естетичний розвиток дітей, освітяни підкреслювали провідну роль педагога в цьому процесі. Так, зокрема, вітчизняний композитор А. Філіпенко рекомендував музичним керівникам і вихователям систематично підвищувати професійну майстерність, ознайомлюватися з новинками музичної літератури для дошкільників, здійснювати пошук шляхів удосконалення музично-естетичної роботи з дітьми, виходячи з вимог сьогодення [8, с. 8].

Окремі аспекти музичного виховання дошкільників досліджували І. Золотова, С. Колесніков, І. Сташевська, Н. Фоломєєва, А. Шевчук та інші науковці. Значна кількість наукових праць присвячена вивченню питань підготовки вихователів до здійснення музично-естетичного виховання дітей дошкільного віку (Ю. Бекетової, О. Донченко, І. Газіної, І. Ларіної, К. Лисяк, Т. Слободянюк, Т. Танько, М. Чернявської та інших науковців).

Метою статті є висвітлення напрямів музичної підготовки майбутніх вихователів у закладах вищої освіти відповідно до сучасних вимог освітнього середовища.

Усебічний розвиток особистості розпочинати необхідно із раннього віку. З моменту народження діти знаходяться під різноманітними впливами оточуючого життя. Це і батьки, і телепередачі, які великою мірою впливають на розум і почуття дитини. Але, на жаль, не завжди оточуюче середовище сприяє духовному та емоційному збагаченню особистості. Трапляються випадки, коли діти у ранньому віці позбавлені сприятливих передумов для особистого розвитку. Тому провідна роль у формуванні особистості дитини, її всебічному розвитку покладається на вихователя дошкільного закладу освіти. Це зумовлює необхідність в удосконаленні навчально-виховного процесу підготовки майбутніх вихователів, зокрема у підвищенні уваги до розвитку їхньої художньої культури.

Відомо, що музичне виховання у дошкільних закладах освіти, як одне із засобів усебічного розвитку дітей, передбачає тісний зв'язок з усіма розділами виховної роботи. Музичне мистецтво рекомендується активніше використовувати під час розповідання дітям казок, особливо тих, за сюжетом яких написані дитячі опери або складено інсценівки з музичним супроводом; проведення бесід; розглядання ілюстрацій та бесід за ними; розучування віршів; виправлення окремих недоліків вимови, вироблення чіткості мовлення дітей; ознайомлення дошкільників із природою; роботи дітей у куточку природи, квітнику, прибирання групової кімнати; зображувальної діяльності дошкільників із метою забезпечення більш повного сприймання дітьми як образотворчого, так і музичного мистецтва; ранкової гімнастики; самостійної художньої діяльності дітей (зображувальної, літературної, музичної, театралізованої); вечорів розваг; сюжетно-рольових ігор як ілюстрацію до дій гри або для відтворення в них вражень,

одержаних від музичних занять, святкових ранків, вечорів розваг [7, с. 20]. Вважається, що за таких умов відбуватиметься творчий розвиток дітей, збагачення їх естетичними почуттями, розширення у дошкільників кругозору через ознайомлення з різноманітними явищами та музичним матеріалом, виховання у них правильного ставлення до навколишнього світу за допомогою музичного мистецтва. Тому у процесі підготовки майбутніх вихователів особливу увагу слід звернути на формування у них музичної компетентності, яка передбачає накопичення відповідних знань, умінь та навичок для подальшого успішного здійснення музичного виховання дітей під час різноманітних видів діяльності у навчально-виховному процесі дошкільних закладів освіти [1, с. 300].

Вихователям необхідно добре орієнтуватися у музичному репертуарі для дошкільників (пісні, хороводи, танки, музичні ігри), зокрема й українському народному, у жанрах музичного мистецтва, володіти знаннями щодо особливостей їх використання під час різноманітних режимних моментів, вміннями грати на дитячих музичних інструментах (барабанах, дудочках, сопілках, бубонцях, дзвіночках, маленьких бандурках, цимбалах, трикутниках, маракасах, металофоні тощо), а також методами та прийомами навчання дітей гри на них [1, с. 300; 7, с. 70].

Виходячи з цього, музична діяльність має займати значне місце у системі професійної підготовки майбутніх вихователів. Студенти під час навчання повинні оволодівати навичками хорового співу, вивчати музичну грамоту, музичну літературу, методику музичного виховання, ритміку, навчатися грі на музичних інструментах, сольному співу. Усі ці дисципліни мають бути взаємопов'язаними, доповнювати та поглиблювати одна одну, сприяти загальному музичному розвитку студентів та підготовці їх до практичної роботи у дошкільних закладах освіти. Хоча слід зазначити, що за сучасних умов окресленій проблемі приділяється недостатня увага. Вважається, що музичне виховання у дошкільних закладах освіти здійснюється музичними керівниками, на яких покладається робота з організації свят і розваг, проведення музичних занять, забезпечення музичного супроводу ранкової гімнастики, фізкультурних занять, прогулянок, підбір музичного репертуару для різноманітних виховних заходів тощо.

За таких умов вихователі, відсторонюючись від зазначеного виду роботи з дошкільниками, не враховують те, що музичні заняття тривають у дошкільних закладах хвилини, а увесь час саме вони знаходяться з дітьми. Саме вихователі мають бути взірцем для дошкільників, сприяти розвитку у дітей естетичних емоцій і почуттів через переживання прекрасного у музиці, що переноситиметься на все прекрасне у житті.

Роль вихователів у процесі реалізації завдань музичного виховання дошкільників має бути значно ширшою та активнішою, вони повинні бути обізнаними у специфіці музичного мистецтва, володіти відповідними знаннями та вміннями для успішної реалізації завдань музичного виховання дітей, тобто бути універсальними у власній професійній діяльності.

Актуальним питанням є і налагодження тісної співпраці музичного керівника і вихователя з метою покращення зазначеного виду роботи. З цією метою розробляються методичні рекомендації, в яких розкриваються значення та шляхи відповідної спільної діяльності. Хоча іноді взаємозв'язок у роботі музичного керівника і вихователя встановлюється однобоко. Це виявляється у тому, що вихователь приймає активну участь у музичних заняттях з дошкільниками, а музичний керівник може не приділяти достатньої уваги загальновиховній роботі у дошкільному закладі освіти. Саме тому важливою є проблема встановлення контакту в роботі між музичним керівником і вихователем як під час музичних занять і підготовці до них, так і у процесі повсякденного життя щодо використання пісенного матеріалу, музичних ігор, організації і проведення вечорів розваг у дошкільному закладі освіти тощо [3, с. 104-105].

Потреба у здійсненні музичного виховання дітей у повсякденному житті дошкільного закладу освіти, зокрема використання музичного мистецтва під час різноманітних занять і прогулянок, зумовлює необхідність у підготовці кваліфікованих вихователів, які будуть обізнаними із музичним репертуаром для дітей дошкільного віку, володіти культурою співу, тобто бути з розвинутою музичною культурою. Навчаючи студентів необхідно розвивати у

них здатність до естетичного сприймання високохудожніх музичних творів, розуміти ідею, сприймати і оцінювати елементи музичної виразності, за допомогою яких розкривається ідея музичного твору. Усе це можливо за умови цілеспрямованої, систематичної роботи, яка проводитиметься протягом навчального періоду у закладах професійної підготовки. Тому важливим є не скорочення музичних дисциплін у процесі підготовки майбутніх вихователів, а розширення їх, впровадження різноманітних факультативних курсів, під час яких студенти навчатимуться естетичному сприйманню музичного мистецтва. Серед таких дисциплін має бути хоровий спів, музична грамота, музична література, ритміка, методика музичного виховання, індивідуальне навчання тощо.

З метою розширення музичного кругозору студентів, розвитку у них музичної культури, музичного смаку важливим є ознайомлення їх із високохудожніми творами класиків, вітчизняних композиторів, зразками народної творчості, з різноманітними музичними жанрами.

Так, найбільш масовим і доступним видом мистецтва вважається хоровий спів, участь у якому дає змогу студентам ознайомлюватися з різноманітними жанрами пісенної творчості. При цьому розпочинати роботу хору необхідно з вивчення найбільш доступних, але яскравих музичних творів, які збагачуватимуть музичними образами емоційне сприймання студентів, виховуватимуть естетичні почуття. У процесі хорової діяльності у майбутніх вихователів формуватимуться навички правильного звуковідтворення, чистого інтонування, розвиватимуться дикція, артикуляція, дихання, що дасть змогу їм у подальшому здійснювати коригувальну роботу з дошкільниками у цьому напрямі.

Під час занять із методики музичного виховання дошкільників необхідним є поєднання формування у студентів практичних навичок, що передбачає вивчення нескладних пісень, таночків, проведення музичних і музично-дидактичних ігор, із навчанням їх критичному оцінюванню музичних явищ. Це сприятиме ініціативному і самостійному виявленню здобутих знань, умінь, навичок у подальшій практичній роботі з музичного виховання дітей. Водночас, особливу увагу слід приділяти питанням організації слухання музики з дітьми під час різноманітних занять (вміти добирати відповідний матеріал, аналізувати музичний твір, його зміст, характер, динаміку, темп тощо), а також створення дитячого оркестру (безпосереднє оволодіння грою на дитячих музичних інструментах, методикою навчання дітей грі на них).

Заняття з музичної літератури слід спрямовувати на ознайомлення майбутніх вихователів з кращими зразками музичних творів, отримання історичних і біографічних відомостей видатних композиторів як в аудиторній роботі, так і шляхом відвідування студентами оперного театру, філармонії, різноманітних концертів.

Розширенню музичних уявлень, усвідомленому сприйманню музичних творів сприяють у значній мірі і заняття з ритміки, під час яких увага студентів звертається на єдність музичного матеріалу і рухів, на характер, форму, різноманітні засоби музичної виразності. У процесі занять відбувається засвоєння студентами різних способів виконання танцювальних рухів відповідно до кожної вікової групи дітей, методів та прийомів навчання дошкільників музично-ритмічним рухам.

Важливим є також питання впровадження індивідуального навчання музиці у процес професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти. Оволодіння студентами на елементарному рівні грою на музичному інструменті сприятиме розвитку їхніх індивідуальних здібностей, створить умови для більш ретельного вивчення і поступового накопичення музичного репертуару для різних вікових груп дошкільних закладів. Вивчення основних питань теорії музики (назви та розміщення нот на нотному стані, розмір, тривалість музичних звуків, такт тощо) надасть можливості студентам у подальшій професійній діяльності самостійно вивчати мелодії дитячих пісень та співати їх з дітьми. Особлива роль при цьому має відводитися навчання майбутніх вихователів виразному виконанню музичних творів. Оскільки вважається, що для дитячого сприймання необхідна яскрава демонстрація музичного матеріалу, саме тому виразне виконання є основним методом роботи з дошкільниками.

Велике значення для розвитку музичної культури студентів набуває і позааудиторна робота у закладах професійного спрямування. Різноманітність її форм (хорові колективи, гуртки сольного співу, ансамблів, хореографічні, драматичні тощо) сприяє розширенню музичного кругозору студентів, поглибленню їхніх знань у галузі музичного мистецтва, вихованню музичного смаку, розвитку творчої активності і ініціативи. Саме тому викладачам професійних закладів освіти необхідно активніше залучати студентів до участі у гуртковій роботі. Виступи студентів на різноманітних концертах збагачуватимуть їх музичними враженнями, виховуватимуть у них свідоме відношення до музичного мистецтва, навчатимуть орієнтуватися у музичному матеріалі.

Отримані майбутніми вихователями знання, уміння і навички у процесі різноманітної музичної діяльності у закладах професійного спрямування знаходитимуть виявлення під час проходження практики у дошкільних закладах освіти. Студенти активно і свідомо допомагатимуть музичним керівникам і вихователям у процесі музичного виховання дошкільників, матимуть змогу організувати з дітьми співу, слухання музики, музичні ігри, вечори розваг, свята, ритмічну діяльність, грати на музичних інструментах на високому рівні. У студентів з'являтиметься потреба впроваджувати музичне мистецтво у повсякденне життя дошкільників, збагачуючи їх естетичними враженнями.

Отже, залучення студентів до музичного мистецтва у процесі професійної підготовки сприятиме їх всебічному розвитку, підвищенню їх музичної культури, формуванню творчої активності. За умови відповідної підготовки майбутні вихователі у подальшій професійній діяльності зможуть на високому рівні здійснювати музичний розвиток дошкільників, впроваджуючи музичне мистецтво у повсякденне життя дошкільного закладу освіти і гідно проводити музичні заняття у випадку необхідності.

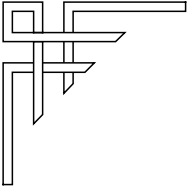
Список використаних джерел

1. Газіна І.О. Музична компетентність вихователя та її роль в умовах діяльності дошкільного навчального закладу // Методика початкового навчання і дошкільного виховання: зб.наук.пр. 2011. Випуск 7. С. 299-302.
2. Методика музичного виховання в дитячому садку / Р. Зінич, В. Кукловська, І. Рудченко, С. Шоломович. Київ : Музична Україна, 1974. 192 с.
3. Савченко Р. Педагогічна взаємодія вихователя та музичного керівника дитячого навчального закладу: теорія і практика // Молодь і ринок. 2011. №11 (82). С. 103-107.
4. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. 2-е изд. Київ : Рад. шк., 1987. 544 с.
5. Танько Т.П. Специфіка музично-педагогічної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу // Педагогіка і психологія: зб.наук.пр. 2004. Вип.26. Ч.1. С. 113-118.
6. Танько Т.П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: 13.00.04 / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2004. 41 с.
7. Танько Т.П., Чернявська М.В. Естетичне виховання дітей у дошкільних закладах освіти України (друга половина ХХ століття): навч. посіб. Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2017. 204 с.
8. Філіпенко А. Чарівний світ музики // Дошкільне виховання. 1981. №3. С. 8.
9. Шоломович С. Про музичне виховання в дитячому садку і школі // Дошкільне виховання. 1960. №8. С. 25-28.

The article describes the problem of necessity to improve the process of musical training of future preschool educators. In particular, the importance of musical art in educational activities with preschool children is revealed, the directions of musical training of future educators in institutions of vocational education are

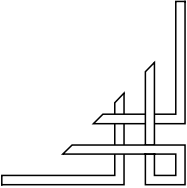
outlined. The necessity for music education of children in the daily life of preschool education, including the use of music during various classes and walks, necessitates the training of qualified educators who will be familiar with the musical repertoire for preschool children, having a culture of singing, in other words the developed music culture. Therefore, special attention is paid to the importance of students' mastering the skills of solo and choral singing, rhythmic movements, playing musical instruments, as well as the study of musical literacy, musical literature, and methods of musical education. It is mentioned that all disciplines should be interrelated, complementary and deepen one another, to promote the overall musical development of students and to prepare them for practical work in preschool educational institutions. Students' training should be directed at developing their ability to aesthetically perceive and understand the idea of highly artistic works of music, to evaluate the elements of musical expressiveness with the help of which the idea of a musical work is revealed. The formation of musical competence of future educators, mastering of special knowledge, abilities and skills in the field of music will facilitate successful realization of the tasks of musical education of preschool children during various kinds of activity in educational process of preschool educational institutions. In such circumstances, it becomes urgent to expand the disciplines of musical direction in the process of professional training of future educators, the introduction of various optional courses during which students will learn aesthetic perception of musical art.

Key words: *preschool children, educators, musical training, aesthetic education, musical art.*



РОЗДІЛ 5

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ



УДК 373.2

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–27.354-358

Олена Гончарук
Olena Honcharuk

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ТЕОРЕТИЧНА ПРОБЛЕМА

THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCIES OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN AS A THEORETICAL PROBLEM

У статті викладено, за розгорнутої опори на численні методологічні й методичні джерела, теоретичну програму формування комунікативних компетенцій дітей старшого дошкільного віку, автор робить акцент на необхідності активізації засвоєння засад національної мови.

Ключові слова: комунікація, старший дошкільний вік, мовне виховання.

Однією з найважливіших завдань, на вирішення яких спрямована сучасна освіта, як відповідно до державних освітніх стандартів, так і відповідно до викликів самого життя, знаходиться проблема комунікативного розвитку особистості, в тому числі, звичайно ж, і дитини старшого дошкільного віку. Комунікативні компетенції – одні з базових характеристик особистості, і основа їх формується в ранньому дитинстві. Без своєчасно і правильно сформованих комунікативних навичок дитина не зможе успішно навчатися в школі, встановлювати соціальні зв'язки, що без них неможлива соціалізація особистості тощо. У зв'язку з цим виникають завдання формування теоретичної основи комплексу вмінь, що забезпечують поступове та результативне входження старшого дошкільника в мовне спілкування народу. Відсутність таких умінь ускладнює спілкування дитини з однолітками і дорослими, призводить до тривожності, порушує ритм навчання.

Дитина повинна оволодіти основами мовної діяльності і культурою усного та писемного мовлення, вміти користуватися рідною мовою відповідно до різних ситуацій. Це є особливо актуальним у контексті нагальної суспільної потреби усвідомлення мовного виховання як однієї з найважливіших основ формування комунікативної особистості. Тому слід структурувати цю проблему, конкретно позначивши як напрям і характер формованих знань, умінь і навичок, так і передбачувані результати. Зокрема, важливо зуміти орієнтувати дитину на ефективність мовної поведінки в контексті соціальної взаємодії – з урахуванням перспективи зростання її власної особистості, розвитку природних задатків і розширення потенційних можливостей самореалізації.

Методологічною і теоретичною основою дослідження мають стати фундаментальні принципи соціології та філософії, які розглядають людину як найвищу цінність суспільного розвитку й стверджують провідну роль спілкування в становленні і розвитку особистості. Тут слід взяти до уваги не лише загально дидактичні положення про формування умінь і навичок та теоретичні розробки в галузі педагогічних технологій, й а також основоположні практичні принципи формування комунікативних компетенцій. Вони обґрунтовані в творах таких

вітчизняних й, почасти, зарубіжних дослідників, як Б. Баєв, І. Бех, О. Денисенко, М. Лісіна, І. Синиця, В. Семиченко, М. Вашуленко, Г. Леушина, Т. Пироженок та ін. Опорними методами дослідження мають стати *педагогічний експеримент* (константувальний або навчальний) та *бесіда, спостереження й аналіз мовної діяльності* дітей.

Сучасна педагогіка широко спирається на психолого-педагогічні дослідження, що обґрунтовують сутність і спрямованість формування комунікативних умінь у розвитку дитини дошкільного віку. В основі тут лежить концепція діяльності, розроблена свого часу класиками в цій сфері А. Леонт'євим [9] та Д. Ельконіним [7] і суттєво розвинена згодом І. Вигодським [4], М. Лісіною [10], А. Рузьською [16] та А. Самохваловою [17]. У цих дослідженнях, у яких особливу увагу було приділено розвитку комунікативних компетенцій на етапі переходу дитини до навчання в школі й встановлено, що комунікативні вміння сприяють психічному розвитку дошкільника, впливають на загальний рівень його діяльності. Саме розвиток комунікативності є пріоритетним напрямом забезпечення наступності дошкільної та початкової загальної освіти, умовою успішності в навчанні. При цьому деякі дослідники розглядають проблеми формування комунікативних компетенцій як в дискурсах суб'єктивно-психологічних причин, так і в контексті фізіологічних зрушень [6 та ін.]. Особливо актуальні дослідження розвитку комунікативних навичок у дітей із загальним недорозвиненням мови.

Низка наукових досліджень, так само як і практичних посібників, з'явилася останнім часом на тему різноманітних методів формування комунікативних компетенцій у дошкільнят. Так, загальні поради та практичні вправи викладені Л. Чернецькою [20], Л. Ліда розглядає формування комунікативних умінь через сюжетно-рольові ігри [8], а Л. Мунірова – через дидактичні ігри [12]. Але при цьому варто зацентувати усе ще малодосліджену проблему осмислення комунікативної компетенції як здатності користуватися національною мовою і мовою. Також є нагальним завданням позбуватися реліктів радянського підходу до проблеми й достатньо критично ставитися до напрацювань у цій сфері, які фактично грають роль “класичних”, особливо ж якщо йдеться про російські джерела. Так, у фундаментальному й, у цілому, доброякісному підручнику Г. Андреевої (Москва, 2003) містяться доволі непевні міркування про відносну вартісність марксистсько-ленінської ідеології та про небезпеку заміни її якоюсь іншою ідеологією (див. “Передмову”).

Об'єктом дослідження мають стати діти старшого дошкільного віку в процесі формування основних комунікативних навичок. Саме тоді дитиною вперше свідомо сприймається проблема Я та Інший. Головною метою такого дослідження має стати вивчення закономірностей і особливостей формування у дітей *емпатії* – здатності до розуміння чужої особистості і її особливих проблем; вміння оцінювати і передбачати поведінку оточуючих людей, морально коригувати власні і чужі позиції, готовності вчитися на чийхось помилках і, при необхідності, впливати на інших.

Наступним етапом дослідження має стати *розгляд способів впровадження в свідомість старшого дошкільника усвідомленого прагнення до практичного освоєння основних ракурсів комунікативної компетенції*: мовно-мовленнєвого (система мови і початки лінгвістики), риторичного (сума прийомів самовираження і переконання), дискурсивного (логічність, зв'язність, цілісність висловлювання), стратегічного <компенсаторного> (заповнення прогалін у знанні рідної та іноземної мови) і, нарешті, культурологічного <соціокультурного> ракурсу (національна природа мови як дару, заповіданого предками). Особливо ж це спрямовує до уважного вивчення особливостей шляхів і методів формування комунікативної компетенції дошкільників із загальним недорозвиненням мови.

Викладач повинен почати з ґрунтового аналізу психолого-педагогічної літератури, пов'язаної з формуванням комунікативних компетенцій у дошкільнят. Далі об'єктом його уваги стає вивчення рівня формування комунікативних навичок у старших дошкільників, а також шляхів реалізації організації процесу дошкільного навчання на основі компетентнісного підходу. Закономірно постає й питання про аналіз шляхів впровадження в практику формування

комунікативної компетенції дитини адаптованих досягнень сучасних гуманітарних наук, зокрема – результатів новітніх психолого-педагогічних досліджень. Не обійтися тут і без обліку практичного досвіду працівників дошкільної освіти в сфері формування комунікативної компетенції. Лише такий фундамент дає можливість для розробки сучасних форм організації поетапного формування комунікативних умінь старших дошкільників.

Головним завданням тут є розвиток і поглиблення комунікативної культури дитини, яка повинна засвоїти елементарні постулати риторики і використовувати їх на практиці (установка на впевнене володіння словом, на переконання співрозмовника, на чистоту мови і використання логіко-емоційних чинників).

Це зумовлює необхідність підготовки дитини до вільного використання отриманих знань, умінь і навичок для вирішення конкретних життєвих проблемних ситуацій. Очевидна також потреба активізації розвитку особистості дитини та її вміння співпрацювати з іншими дітьми шляхом гри – в ході навчальних занять і організації дозвілля, гурткової роботи тощо. Безумовно, що все це зумовлює зміну функцій дошкільних заходів [5, с. 4]. Вірно зазначає Т. Піроженко: “Система ціннісних орієнтацій виступає регулятором активності дитини, дозволяє старшому дошкільнику ініціювати вияв власних інтересів в різних видах діяльності, самостійно та наполегливо досягати нових значимих цілей, керуючись засвоєними цінностями, відображуючи таким чином, певний рівень суб’єктної активності” [15, с. 135].

І, нарешті, повторюємо, що вкрай необхідно врахувати специфіку розвитку здатності до комунікативної компетентності у дітей-інвалідів з обмеженими можливостями – тих, хто страждає на розумову відсталість, на мовні розлади або на такі порушення здатностей до спілкування, як сліпота, туговухість тощо. [11]. Тут буде корисним розгорнутий опис експериментальної соціалізації шляхом формування комунікативної компетенції дошкільників із загальним недорозвиненням мови.

Загалом духовним орієнтиром усього педагогічно-виховного процесу є формування гуманістичного світогляду. Як зазначає І. Бех, “Основними цінностями гуманістичного особистісно-орієнтованого виховання виступають людина, яка вирощує й виховує в собі особистість; творчість як механізм розвитку людини культури; духовність як показник цього розвитку. У кінцевому рахунку, активно сприймаючи педагогічний керований виховний вплив як соціальну детермінанту власної само зміни, вихованець має набути практики людяності, котра розуміється передусім у культурному і морально-духовному сенсі” [1].

Отож, в ідеалі кожна дитина повинна оволодіти основами мовної діяльності і культурою усного та писемного мовлення, вміти користуватися рідною мовою відповідно до різних ситуацій. Це є особливо актуальним в контексті нагальної суспільної потреби усвідомлення мовного виховання як однієї з найважливіших основ формування комунікативної особистості. Тому слід структурувати цю проблему, конкретно позначивши як напрям і характер формованих знань, умінь і навичок, так і передбачувані результати. Зокрема, важливо орієнтувати дитину на ефективність мовної поведінки в контексті соціальної взаємодії – з урахуванням перспективи зростання її власної особистості, розвитку природних задатків і розширення потенційних можливостей самореалізації.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Особистісно-орієнтована модель ... Електронний ресурс. Режим доступу: library.udpu.org.ua > [psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu](#) > [vupysk_21](#).
2. Богуш А.М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Харків : “Ранок”, 2011. 176 с.
3. Вашкуленко М. С. 1. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за наук. ред. М.С. Вашкуленка. Київ : Літера ЛТД, 2011. 364 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. М. : Педагогика, 1982. 504 с.

5. Денисенко О.І. Развитие навыков коммуникативности у детей дошкольного возраста. Черкаси : ЧОПШПП ЧОР, 2012. 32 с.
6. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: Автореф. дис. докт. психол. н. Л. : ЛГУ, 1991. 38 с.
7. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М. : Педагогика, 1989. 560 с.
8. Лида Л.В. Специфика общения в сюжетно-ролевых играх: Старший дошкол. Возраст // Дошкольное воспитание. 1981. № 5. С. 34-36.
9. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. М. : Наука, 1965. 245 с.
10. Лисина М.И., Капчеля Г.И. Общение со взрослыми и психологическая подготовка к школе. Кишинев : ШТИИНДА, 1987. 136 с.
11. Марченко І.С. Діагностика комунікативних здібностей дітей із ТПМ // Науковий часопис НПУ імені М. Драгоманова. Сер. 19. Корекційна педагогіка та соціальна психологія. Зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. Драгоманова, 2012. № 21. С. 17.
12. Мунирова Л.Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры: Дис. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук. М. : Моск. пед. ун-т. 1993. 205 с.
13. Обухова Е. Коммуникативные игры с детьми и родителями // Ребенок в детском саду. 2010. № 5. С. 78-79.
14. Петровський А.В. Психологія і час. СПб. : Пітер, 2007. 448 с. (Майстри психології).
15. Піроженко Т. О. Проблема реалізації індивідуального підходу до розвитку дитини в умовах дошкільного віку // Практичний психолог: дитячий садок. 2013. № 10. С. 4-12.
16. Репина Т., Башлакова Л. Воспитатели и дети, их общение // Дошкольное воспитание. 1989. № 10. С. 63-65.
17. Рузская А.Г. Развитие общения ребенка со взрослыми и сверстниками // Психология дошкольника: сб. М., 2000. С. 5-19.
18. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция. СПб. : Речь, 2011. 432 с.
19. Седов К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. М. : Лабиринт 2004. 320 с.
20. Чернецкая Л.В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников: практическое руководство для педагогов и психологов дошкольных образовательных учреждений. Ростов н/Д. : Феникс, 2005. 256 с.

The article presents the theoretical program of the formation of communicative competences of senior preschool children, with a strong emphasis on numerous methodological sources and with the author's emphasis on the necessity of intensifying the acquisition of the principles of the national language. The article raises the topic of the importance of the child's acquisition of communicative skills, without which successful schooling, establishing social relations and general socialization of the individual is impossible. In this regard, the problem of forming the theoretical basis of a complex of skills that ensure the gradual and effective entry of the senior preschooler into the language communication of people is vital. The lack of such skills complicates the communication of the child with peers and adults, leads to anxiety, disrupts the rhythm of learning. The child must master the basics of language activity and the culture of oral and written speech, be able to use his native language according to different situations. This is especially relevant in the context of the urgent public need for awareness of language education as one of the most important foundations of communicative personality formation. The methodological and theoretical basis of the research should be the fundamental principles of sociology and philosophy, which regard man as the highest value of social development and affirm the leading role of communication in the formation and development of personality. It is the development of communication that is a priority for ensuring the continuity of preschool and primary general education, a condition for success in learning. This article also considers the need to take into account the specificity of the development of communicative competence

of children with disabilities – those with mental retardation, language disorders, or such impairments in communication skills as blindness, hearing loss, and others. This study concludes that ideally every child should master the basics of language activities and the culture of oral and written speech, be able to use their mother tongue in accordance with different situations.

Key words: *communication, senior preschool age, language education.*

УДК 37.091.12:008-051:81'243

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–27.358-361

Оксана Городиська
Oksana Gorodyska

МЕТОДОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

METHODOLOGICAL CULTURE AS AN IMPORTANT FACTOR OF MODERN FOREIGN LANGUAGE TEACHER FORMATION

В статті обґрунтовано необхідність формування методологічної культури майбутнього вчителя як важливого чинника становлення сучасного вчителя іноземної мови. Методологічна культура є найвищим показником його професійної готовності в сучасній освітній парадигмі. Методологічна культура – це особлива форма діяльності педагогічної свідомості. Вона побудована як методологічна траєкторія формування особистісно-професійного самовизначення.

Ключові слова: *методологічна культура, методологія, освітня парадигма, педагогічна діяльність, компетентність.*

Модернізація освітньої системи, яка зараз на часі, на передній план виносить питання формування методологічної культури вчителя, здатного самостійно конструювати простір своєї педагогічної діяльності. На сучасному етапі неможливо вирішувати проблеми та завдання освітнього процесу середньої та вищої школи звичними способами. Школа, як і заклади вищої освіти, вимагають фахівців, які володіють методологічною компетентністю. Тому в останні десятиліття методологічні аспекти педагогічної освіти були об'єктом дослідження науковців. Становлення та формування методологічної культури вчителя іноземної мови є обов'язковою та невід'ємною складовою його професійно-педагогічної підготовки. Здобувач вищої освіти повинен вчитися досліджувати свою професійну діяльність, осмислювати та об'єктивно оцінювати ефективність застосованих методів викладання, аналізувати та конструювати результати і зміст освіти, а також усвідомити для себе початкові підходи та принципи такого дослідження.

Для впровадження ефективної професійної діяльності студенту необхідно володіти певними знаннями, вміннями, навичками і здібностями, які також будуть визначати його методологічну компетентність. Проте, необхідно зазначити, що в сучасному педагогічному закладі вищої освіти недостатньо здійснюється цілеспрямована підготовка педагогів до усвідомленого конструювання своєї педагогічної діяльності. Виникають суперечності між гострою потребою педагога у самовизначенні, в усвідомленому виборі своєї професійної діяльності, її конструюванні та відсутністю знань, невмінням здійснювати таку діяльність. Це обумовило проблему – формування методологічної культури педагога, яка розглядається в науковій літературі в рамках філософського, психологічного та педагогічного аспектів. Науковий напрямок у творчості педагога досліджували Є. Баланович, Б. Гершунський, А. Макаренко, В. Сластьонін та ін. Проблема розвитку професійного мислення досліджували В. Зінченко, В. Краєвський, О. Орлов та ін. Предметом дослідження в працях О. Бережної, Є. Бондаревської, Г. Валєєва, С. Кульневич, В. Краєвського, І. Колеснікова стали науково-теоретичні основи формування методологічної культури педагога.

Мета статті – розглянути необхідність формування методологічної культури вчителя іноземної мови як найвищого показника його професійно-педагогічної підготовки в умовах сучасної освітньої парадигми.

Методологія – це система принципів та способів організації теоретичної і практичної діяльності. В освітній сфері методологічну культуру розглядають як культуру мислення, яка виявляється в здатності критично мислити, самостійно порівнювати та аналізувати різні точки зору, висловлювати власну позицію, науково її обґрунтовувати та професійно відстоювати. Для цього вчителю потрібен певний набір інструментів, за допомогою якого він буде здійснювати зазначені вище дії. Важливо вже на початковому етапі формування методологічної культури закласти основи цих універсальних дій, які в подальшому дозволять сформувати методологічні знання та вміння, наявність яких свідчить про готовність вчителя самостійно створювати простір, який сприяє здійсненню процесів розвитку освіти та креативної діяльності.

Вміння застосовувати здобуті знання на практиці для встановлення педагогічних взаємовідносин, набуття та трансформація знань студентами і викладачем, напрацювання власних способів інноваційної діяльності вказують на особистість, яка володіє певним рівнем сформованості методологічної культури. Такий рівень можна назвати методологічною компетентністю. Її слід розуміти як комплекс умінь в галузі аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, конкретизація педагогічних феноменів, професійних якостей інтелекту, таких як аналогія, фантазія, гнучкість, критичне мислення.

Наявність методологічної культури майбутнього вчителя іноземної мови передбачає усвідомлення ним складного характеру взаємозв'язку закономірностей, цілей, принципів і правил педагогічного процесу. Методологічна культура робить науково-педагогічне мислення сучасним. Важливо проаналізувати здатність мислення педагога до випереджального відбиття, яке дозволяє передбачити реакцію учня на запланований педагогічний вплив [4].

На сучасному етапі розвитку суспільство переходить до гуманістичної педагогічної культури та будує своє ставлення до учнів на антропологічних принципах. Традиційна “знанцева” парадигма в освіті змінює свій вектор на особистісно-орієнтовану, компетентнісну.

Педагогічна діяльність сучасного вчителя ґрунтується на практико-орієнтованій методології, яка дозволяє йому максимально використовувати всі необхідні засоби та методи: рефлексію, аналіз і самоаналіз; оцінку та самооцінку педагогічних явищ; пошук та вибір культурних змістів; різноманітні моделі та варіанти власної освітньої діяльності. З часом методологія набуває статусу способу отримання, присвоєння, вироблення та застосування нового змісту педагогічних знань через глибоке проникнення в їх джерело, тобто методологічну основу, та умови і засоби реалізації [1]. Загалом показником методологічної культури вчителя іноземної мови є володіння ним апаратом наукової діяльності. До складу методологічної культури входять інтелектуальні вміння, які реалізуються в конкретних операціональних діях: усвідомлення, формулювання, творче вирішення педагогічних задач, рефлексивний аналіз власної діяльності. Рівень сформованості цих умінь можна визначити такими показниками: вміння бачити проблему, формулювати її, виділяти у ній протиріччя; вміння визначити перспективу цілепокладання, висувати, формулювати та вирішувати стратегічні і тактичні задачі; вміння виявляти недоліки за допомогою порівняльного аналізу.

Методологічна культура вчителя – це особлива форма діяльності педагогічної свідомості. Вона прожита, переосмислена, вибрана і побудована власне педагогом як методологічна траєкторія формування особистісно-професійного самовизначення. Методологічна культура дозволяє глибше проникати в сутність навчально-виховного процесу, виявляти його протиріччя, знаходити закономірності його розвитку, визначати діючі технології педагогічного впливу на особистість і колектив [3].

Специфіка методологічної культури обумовлена тим, що в процесі методологічного пошуку формується суб'єктивність, авторство розуміння навчального матеріалу та педагогічних явищ, що є обов'язковою умовою формування вчителем суб'єктності, затребуваність

особистісних структур його учнів. Високий рівень сформованості методологічної культури вчителя іноземної мови визначає можливість народження ним нових ідей в конкретних умовах сучасного світу, що забезпечує евристичність педагогічної свідомості та критичного мислення.

Методологічна культура істотно перебудовує соціальні й професійні якості вчителя як суб'єкта діяльності; приводить до нового бачення світу й наукової картини педагогічної діяльності; надає їй усвідомленого характеру [3].

До змісту методологічної культури педагога відносять, зокрема, знання про методологічні засади навчання і виховання, знання про нетрадиційні підходи формування стратегії та організації педагогічної діяльності. Слід зазначити, що принципові положення, якими керуються при організації навчального процесу, виборі змісту, форм і методів навчання, визначаються загальною методологією педагогічного процесу. Методологічні знання, уміння й навички методологічного аналізу педагогічного процесу та власної професійної діяльності, здатність до організації науково-дослідницької роботи є важливими показниками методологічної культури вчителя [2].

В. Сластьонін вважає, що крім знань та вмінь, до методологічної культури слід віднести наступні позиції:

1. Перетворення педагогічної теорії в метод пізнавальної діяльності.
2. Намагання виявити єдність та спадкоємність психолого-педагогічних знань в процесі їх історичного розвитку.
3. Критичне ставлення до положень, аргументів, які знаходяться у площині педагогічної свідомості.
4. Рефлексія передумов, процесу і результатів власної пізнавальної діяльності, а також думок інших учасників процесу навчання та виховання.
5. Доказові спростування антинаукових позицій в галузі людинознавства.
6. Розуміння і прийняття світоглядних та гуманістичних функцій педагогіки та психології [5].

Ефективна педагогічна діяльність вчителя іноземної мови базується на індивідуальній моделі рефлексії, психологічною базою якої є "Я-концепція". Вчитель постійно оцінює себе на кожному етапі діяльності, аналізує свої професійні можливості впливу на дитину, здатність за допомогою емпатії проникнути в світ інтересів і захоплень учнів. Така педагогічна діяльність сприяє тому, що у вчителя виявляються такі якості, як рефлексія, емпатія, емоційність, креативність. Тому суть і структуру методологічної культури можна зобразити як емпіричну реальність, як образ, що безпосередньо постає перед вчителем в його "внутрішньому досвіді" і скеровує його практичну діяльність [2].

Сформована та розвинута методологічна культура вчителя визначає можливість породження ним нових ідей в конкретних проблемних ситуаціях, тобто, забезпечує евристичність педагогічного мислення. Методологічний пошук – це діяльність педагога, спрямована на виявлення змісту, основи, ідеї навчального матеріалу або педагогічного явища, які можуть бути особистісно значущими не лише для саморозвитку, але й для розвитку особистісних структур учнів. Вміння здійснювати методологічний пошук забезпечує можливість самоорганізації таких методологічних умінь вищого рівня: виявляти основу та ідею навчального матеріалу або педагогічного феномену; встановлювати зв'язки між явищами, виявляти приховані мотиви, які обумовили виникнення тієї чи іншої концепції, причини її цілепокладання; проводити порівняльний і феноменологічний аналіз педагогічних феноменів: парадигм, систем, предмета, цілепокладання, принципів, змісту, умов, засобів виховання та навчання у різних підходах до освіти; володіння проблемним баченням; розглядати педагогічні теорії та системи з огляду на їх відповідність гуманістичній парадигмі; визначати та ліквідувати критичні ситуації в процесі навчання та виховання, трансформувати наявні знання відповідно до потреб та запитів суспільства; визначати власний зміст альтернативних педагогічних підходів; цілепокладання, визначення основних принципів, відбір і перебудова змісту, моделювання і конструювання

умов і засобів, які спрямовані на формування і розвиток особистісних структур свідомості учнів; моделювати умови виховання творчої особистості; застосовувати засоби педагогічної підтримки особистісної самореалізації, самоактуалізації, самовизначення учнів; використовувати та створювати технології виявлення особистісних цінностей, входження в педагогічних контакт, попередження та зниження ризику конфліктів та ін.. Таке розуміння методологічної культури вчителя значно розширює та наповнює новим змістом образ педагога-професіонала. Методологічна культура є провідною характеристикою особистості вчителя, іноземної мови зокрема, та важливим чинником його становлення. Вона реалізується як динамічна система педагогічних цінностей, творчих способів педагогічної діяльності та особистих досягнень педагога у створенні зразків педагогічної практики.

Отже, опанувавши методологію, вчитель починає мислити по новому, опираючись на її принципи. Особиста наукова методологія – це особливо значуще явище, для якого важливим є опанування принципів єдності освіти і соціальної політики, цілісного підходу до пріоритетного напрямку в освоєнні виховних цілей і задач педагогічної практики. Безумовно, що специфічна спрямованість предметної освітньої галузі та особистісна орієнтація педагога стануть одним з головних критеріїв рівня сформованості методологічної культури вчителя іноземної мови як найвищого показника його професійної готовності в умовах нової української школи.

Список використаних джерел

1. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учебное пособие. М.-Ростов-н/Д : Творческий центр “Учитель”, 1999. 560 с.
2. Кравцов В. Методологічна культура як характеристика професійного світогляду майбутнього вчителя // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. 2014. Вип. 125. С.93-97. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2014_125_25
3. Кушнер Ю.З. Методология и методы педагогического исследования: учебно-методическое пособие. Могилев : МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. 66 с.
4. Лаврентьева О.О. Методологічна культура вчителя: у пошуках концептів професійної діяльності // Теорія і практика професійного становлення особистості в соціокультурному просторі : монографія. Дніпропетровськ : Акцент, 2014. С. 170-185.
5. Слостенин В.А. Методологическая культура учителя // Советская педагогика. 1990. № 7. С. 82–88.
6. Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Слостенина. М. : Издательский центр “Академия”, 2013. 576 с.

Methodological culture is the highest of the teacher's professional readiness in modern educational paradigm. Methodological culture is a special form of activity in pedagogical consciousness. It is constructed as a methodological trajectory formation in personal and professional self-determination. The presence of the methodological culture for the future foreign language teacher implies an awareness of complex correlations, goals, principles and rules in pedagogical process. Mastering the methodology, the teacher begins to think in a new way, based on its principles. Personal scientific methodology is particularly significant phenomenon, for which it is important to master the principles of education unity and social policy, a holistic approach to the priority direction in the development of educational goals and objectives of pedagogical practice. Undoubtedly, the specific orientation of the subject area and teacher's personal orientation will be one of the main criteria for the level of methodological culture formation of a foreign language teacher as the highest indicator of his professional readiness in conditions of new Ukrainian school.

Key words: *methodological culture, methodology, foreign language teacher, educational paradigm, pedagogical activity, competence.*

Наталія Гудима
Nataliia Hudyma

ФРАЗЕМІКА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

FORMING OF JUNIOR PUPILS' NATIONAL IDENTITY BY MEANS OF IDIOMS

Значна і тривала робота над фразеологізмами сприяє поглибленню інтересу учнів до вивчення мови, збагачує їхній словник, формує їх національну свідомість, підносить культуру мовлення. У статті проаналізовано підручники з української мови для 2-4 класів на предмет виявлення фразеологічних одиниць та частоти вправ на розширення фразеологічного словника молодших школярів і формування національної свідомості учнів початкових класів.

Ключові слова: підручники з української мови для початкових класів; навчальна програма; фразеологічні одиниці; характер вправ; робота над фразеологізмами; мовлення молодших школярів; національна свідомість.

Одним із вирішальних завдань освіти є формування національно свідомої особистості, гідної почесного звання громадянина України. Вчителю належить сформувати в учнів ціннісні орієнтації, поглибити їхні знання про національну культуру, історію, звичаї, традиції. Сучасний етап суспільного життя, позначений відродженням національної самосвідомості українського народу, його національної культури й мови, спонукає до пошуків ефективних засобів, методів і прийомів навчання, шляхів ефективного педагогічного впливу на школяра. А це неможливо, якщо не брати до уваги мовних перлин – фразеологізмів.

Процес становлення фразеології як нової лінгвістичної дисципліни глибоко і всебічно розкритий у низці останніх фразеологічних досліджень на матеріалі української мови. Окремі аспекти збагачення мовлення учнів українською фразеологією здавна цікавили вчених, методистів, передових учителів. Так, шляхи збагачення мовлення учнів досліджували Л. Віготський, П. Гальперін, Г. Костюк, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, І. Синиця, Б. Теплов, П. Якобсон та ін.

Питанням фразеології займалися такі педагоги, як Ю. Бабанський, В. Давидов, Д. Ельконін, А. Кірсанов, Н. Клокар, Т. Ладженська, М. Львов, Н. Менчинська, В. Сергієнко, А. Фурман та ін.; методисти – В. Барабаш, Л. Божович, О. Бистров, Л. Венгера, С. Гаврин, М. Коломієць, В. Мельничук, О. Смовська та ін.

Питання теорії фразеології вивчали А. Бабкін, М. Баранова, І. Буслаєва, В. Виноградов, В. Жуков, Л. Скрипник, М. Стельмахович, М. Степанова, Є. Тимченко та ін.

Актуальність дослідження зумовлена потребою в умовах національного відродження суспільства підвищити ефективність навчально-виховного процесу на уроках української мови, знайти вагомі засоби педагогічного впливу на особистість учнів, а також збагатити їхнє мовлення українською фразеологією, що сприятиме вихованню національно свідомої особистості молодших школярів. Є також проблема відбору фразеологічних одиниць з української мови для засвоєння молодшими школярами та визначення їх оптимальної кількості. Дослідження фразеологічних одиниць у цих аспектах відповідає сформованим сучасним категорійним підходам до вивчення мовних явищ, оскільки поєднує параметри як традиційної, так і нової лінгвістичної і методичної парадигми.

Мета статті – проаналізувати підручники з української мови для 2-4 класів на предмет виявлення фразеологічних одиниць та частоти вправ на розширення фразеологічного

словника школярів; визначити характер вправ, поданих у підручниках з української мови для початкових класів.

Спостереження над особливостями усного і писемного мовлення молодших школярів, бесіди, результати проведеного зрізу знань учнів із фразеології свідчать про обмежене вживання фразеологізмів. Причиною цього є несистематичність фразеологічної роботи на уроках української мови в початкових класах, відсутність науково обґрунтованої системи організаційних занять.

Фразеологія української мови являє собою важливу частину системи мови. Без оволодіння мінімумом фразеологічного багатства неможливе правильне розуміння українського мовлення як в усній, так і в письмовій формі, вільне спілкування українською мовою.

Саме тому у сучасних шкільних програмах з української мови розглядається широке коло питань, пов'язаних із вивченням фразеології української мови та системного явища.

Зазначимо, що програма з української мови для 1-4 класів [7] не містить теоретичних відомостей із фразеології, а лише передбачає практичні вправи в процесі вивчення розділів програми. У зв'язку з цим постає питання термінології. У початкових класах фразеологічні звороти називають “образними висловами”, “висловами”, “народними висловами”, “установленими зворотами”, “установленими висловами”, “неподільними зворотами”.

Практичне значення фразеології полягає в тому, що її вивчення позитивно впливає на усвідомлення учнями специфіки інших одиниць мови, сприяє оволодінню орфографічними навичками, є базою збагачення словникового запасу й основної роботи зі стилістики, яскравим матеріалом для розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності [6, с. 13].

Фразеології належить вагоме місце у системі засобів формування національної свідомості народу. Адже засвоїти мову нації означає оволодіти нею на рівні фразеології. Фразеологізм – це, перед усім, слово і вираз, а кожне слово і вислів – це частка буття народу, літопис його історії й життєвого досвіду. Діти, засвоюючи фразеологізми, опановують мовні скарби, вчать ся говорити образно, влучно. Завдяки цілісності, нерозкладності, стійкості та відтворюваності фраземами часто є крилаті вирази і наукові поняття.

В аспекті нашого дослідження розглянемо наявні відомості з фразеології, а відповідно знання, вміння і навички, якими повинні володіти учні після вивчення цього матеріалу.

Проаналізувавши підручники з української мови для 2-4 класів, переконались, що власне фразеологізмам приділяється дуже незначна увага під час вивчення мовного матеріалу в курсі української мови. Безпосередньо розділу “Фразеологія” в програмі для початкової школи немає. Початкова школа припадає на пропедевтичний етап вивчення фразеології. Проте роботу над фразеологічними одиницями передбачено, хоча і не конкретизовано [9].

Ознайомлення з фразеологією відбувається паралельно із вивченням інших розділів та тем, які передбачені програмою.

У процесі аналізу підручників з української мови були поставлені такі завдання: виявити об'єм фразеологічних одиниць, які трапляються учням на сторінках підручників; визначити характер вправ, поданих у підручниках.

Для того, щоб показати частоту вправ на розширення фразеологічного словника школярів, було проаналізовано підручники з української мови, рекомендовані Міністерством освіти і науки України [2; 3; 4].

Результати аналізу підручників бачимо в таблиці 2.1

Таблиця 2.1

Клас	Кількість вправ у підручнику, спрямованих на роботу з фразеологізмами	Кількість вправ у підручнику, які містять фразеологізми, спрямовані на формування національної свідомості	Загальна кількість вправ у підручнику
2	6	2	553
3	5	2	575
4	7	4	381

За програмою “Українська мова” учні 3-4 класів мають одержати уявлення про фразеологізми як стійкі звороти в мові, навчитись пояснювати найуживаніші, добирати синоніми й антоніми до них, правильно використовувати у власному мовленні.

На вироблення цих умінь підручники пропонують три-чотири вправи. Звичайно, цього не достатньо, а тому вчителі, як правило, належної уваги засвоєнню фразеологізмів не приділяють, а лише обмежуються тим, що пропонує підручник. Це призводить до того, що з часом губиться оригінальність, багатство та національний колорит українського мовлення.

У підручниках для 1-4 класів останнім часом звертається увага на “стійкі звороти”, “народні вислови”, пропонується пояснити значення окремих з них, але більшість фразеологічних зворотів, здебільшого, залишаються “непоміченими” вчителем, а тому незрозумілими учням загадковими вправами.

На нашу думку, беззаперечно інші розділи, що вивчаються в молодших класах, є важливими, але було б доречним впровадження фразеологізмів у шкільний курс української мови в початкових класах. Це сприятиме збагаченню мовлення молодших школярів, насиченню його емоційністю.

Так, зокрема в підручнику для 2 класу [2] пропонуються завдання, де передбачено роботу над фразеологічними одиницями: Прочитайте прислів'я (вирази) та поясніть їх значення, доцільність вживання. Складіть з ними речення та спишіть їх.

– Звуки і букви. Склад. Наголос. Приголосні звуки. Позначення їх буквами. Завдання: Прочитайте і спишіть прислів'я. Подумайте, коли їх доречно вживати.

Кожна лисиця свій хвостик хвалить. Краще за н'ять хвилин раніше, ніж на н'ять хвилин пізніше. Хвіст витягне – ніс зав'язне, ніс витягне – хвіст зав'язне. На кожному хворобу свої ліки.

– Звуки і букви. Склад. Наголос. Тверді і м'які приголосні звуки. Позначення м'якості приголосних знаком м'якшення. Завдання: Прочитайте прислів'я. Спишіть, вставляючи пропущені букви.

1. У дитини заболит.. пал..чик, а в мамі – серце. 2. Вогон.. і ніж не – забавка для дитини.

3. Добра дитини бат..кам завжди віддячит.. .

– Звуки і букви. Склад. Наголос. Позначення м'якості приголосних буквами і, я, ю, є. Завдання: Допишіть прислів'я, знайшовши його продовження в правому стовпчику.

Осіній день – будеш мати зерна гору.

Посієш вчасно – зиму годує.

Посій у пору – вродить рясно.

– Текст. Поняття про текст. Завдання: Прочитайте і поясніть зміст прислів'я. Розкажіть, яке прислів'я знаєте про книгу ви.

1. Книжка вчить, як на світі жити. 2. Золото добувають із землі, а знання – з книг.

3. Життя без книги – що хата без вікон.

– Речення. Спонукальні речення.

Завдання: Прочитайте прислів'я. Поясніть зміст.

1. Усе трудом славиться. 2. Без охоти немає роботи. 3. Без діла слабше сила.

Завдання: Прочитайте прислів'я і запам'ятайте їх.

1. Усе добре переймай, а зла уникай. 2. Хто людям добра бажає, той і сам його має.

– Слово. Слова, які називають дії предметів (дієслова).

Завдання: Допишіть прислів'я, користуючись довідкою.

1. Праця годує, праця одягає, праця зігріває,

2. Дружно працювати –

3. Тяжко тому жити,

4. Робши насміх –

Слова для довідки: зробиш насміх; на розум наставляє; втоми не знати; хто не хоче робити.

У підручнику для 3 класу [3] кількість вправ на засвоєння фразеологічних одиниць, порівняно з 2 класом, значно більша. Крім уже відомих дітям фразеологізмів, додаються і нові. Власне вправи аналогічні до тих, які подані в підручнику для 2 класу.

– Слово. Значення слова. Слова близькі за значенням (синоніми).

Завдання: Попрацюйте разом! Замініть вислови одним словом – синонімом. При потребі звертайтеся до довідки.

Байдики бити; взяти ноги на плечі; набрати води в рот; викинути з голови; вертїтися під ногами; замилувати очі; задирати носа; наківати п'ятами; розбити глека.

Слова для довідки: *заважати, побігти, лінуватися, забути, замовкнути, задаватися, втекти, обманювати, посваритися.*

– Слово. Значення слова. Слова протилежні за значенням (антоніми).

Завдання: Прочитайте. У кожному реченні знайдіть слова, протилежні за значенням. Випишіть їх парами.

1. Вчений іде, а неук слідом спотикається. 2. Незнайко на печі сидить, а знайко по дорозі біжить. 3. Більше думай, а менше говори. 4. Нових друзів май, а старих не забувай.

– Будова слова. Закінчення слова. Завдання: Прочитайте прислів'я. Зверніть увагу, як змінюється в них слово *праця*.

1. Праця прикрашає людину. 2. Без праці людина не живе. 3. Бережіть працю людей. 4. Багатства Батьківщини створюються працею. 5. Своє щастя людина бачить у праці.

Завдання: Спишіть прислів'я, вставляючи в словах пропущені закінчення.

1. Де думка одна, там дружб.. міцна. 2. У нашій дружб.. наша сила. 3. Люди сильні своєю дружб.. . 4. Без дружб.. і згоди не можуть жити народи.

Запишіть, які прислів'я про дружбу ви знаєте.

– Будова слова. Вимова та правопис слів із дзвінками та глухими приголосними звуками. Завдання: Прочитайте прислів'я. Поясніть, як ви їх розумієте.

1. Червона ягідка, але на смак гірка. 2. Сказати легко, але зробити важко. 3. Хліб-сіль їж, а правду ріж. 4. Ложка дьогтю зіпсує бочку меду.

Тема. Іменник. Рід іменників (чоловічий, жіночий, середній).

Вправа. Прочитайте прислів'я. Про що в них ідеться? Спишіть їх.

1. Землю прикрашає сонце, а людину – праця.

2. Зерно дозріває в землі, а людина – в труді.

– Дієслово. Написання не з дієсловами.

Завдання: Прочитайте та спишіть прислів'я.

1. Наука в ліс не веде, а з лісу виводить. 2. Згаяного часу і конем не наздоженеш. 3. Хто часто кричить, того ніхто не слухає. 4. Великий рости, щасливий будь, себе не хвали, інших не гудь!

Більшість вправ, які подано в підручнику з української мови для 4 класу [4], спрямовані на визначення і засвоєння семантики фразеологізмів. Такі вправи відповідають принципу системності і відіграють значну роль у роботі над засвоєнням фразеологічних одиниць.

– Мова – безсмертний скарб народу. Завдання: Прочитайте, що говорить народна мудрість про значення знань у житті людини.

1. Наука для людини, як сонце для людини. 2. Хто більше читає, той більше знає. 3. Наука і труд добрий плід дають. 4. Знання злодій не вкраде, у вогні не згорять і у воді не потонуть.

– Слово. Значення слова.

Завдання: Прочитайте та назвіть слова, ужиті в переносному значенні.

1. Діло майстра величає. 2. Без діла слабше сила. 3. Чесне діло роби сміло. 4. Слово без діла нічого не варте. 5. На охочого робочого діло знайдеться. 6. Не дивись на чоловіка, а дивись на його діло.

Завдання: Прочитайте прислів'я. Поясніть їхній зміст. Назвіть антоніми. Запишіть їх парами.

1. *Говори мало, слухай багато, а думай ще більше.* 2. *Слухай перший, а говори останній.* 3. *Знай більше, а говори менше.* 4. *Спершу слово зваж, а потім скажи.* 5. *Удар забувається, а слово пам'ятається.*

– Повторення вивченого про іменник. Завдання: Прочитайте прислів'я та приказки. Поясніть їхній зміст.

1. *Чого в молодості навчишся, те на старість як знахідка.* 2. *Батьківщина – мати, а чужина – мачуха.* 3. *Згода будує, а незгода руйнує.* 4. *Правдою цілий світ зійдеши, а неправдою ані до порога.* 5. *Лиха та радість, по котрій сум наступає.* 6. *Із самого початку думай, який буде кінець.*

– Правопис закінчень іменників чоловічого роду в давальному і місцевому відмінках однини. Завдання: Прочитайте прислів'я.

1. *Сопілка – (вівчар) втіха.* 2. *Чужому (лихо) не смійся.* 3. *Нащо (пугач) дзеркало, коли він і так гарний.* 4. *Просо вітру боїться, а (дощ) кланяється.* 5. *Що на (думка), те й на (язик).* 6. *Розкажи (друг) – піде по (круг).* 7. *По (одежа) нас вітають, а по (розум) проводжають.*

Спишіть, уживаючи іменники, що в дужках, у давальному або місцевому відмінках однини.

– Повторення вивченого про прикметник як частину мови.

Завдання: Прочитайте прислів'я. Спишіть їх, уставляючи замість крапок антоніми до виділених слів. Поясніть, коли так говорять.

1. *Маленька праця краща за... безділля.* 2. *Праця чоловіка годує, а ... марнує.* 3. *Ранні пташки росу п'ють, а ... сльози ллють.* 4. *Руки білі, а сумління ...* 5. *Ластівка день починає, а соловей ...*

Поміркуйте, яку роль відіграють антоніми в прислів'ях. До яких частин мови належать ужиті тут антоніми?

– Повторення вивченого про дієслово.

Завдання: Прочитайте прислів'я і приказки. Поясніть їхній зміст.

1. *Кому легко на серці, до того весь світ сміється.* 2. *З вогнем (не) жартуй, бо опалишся.* 3. *Тільки той (не) помиляється, хто ні до чого (не) торкається.* 4. *З пісні слово (не) викидається.* 5. *Сном (не) прогонуєшся.*

Спишіть, розкриваючи дужки. Поясніть написання *не* з дієсловами.

– Прислівник як частина мови.

Завдання: Прочитайте прислів'я і приказки. Поясніть їхній зміст.

1. *Недовго думав, а добре сказав.* 2. *Говори, та назад озирайся.* 3. *Вчинки говорять голосніше, як слова.* 4. *Добрі справи довго пам'ятають, а лихі ще довше.* 5. *Хто багато обіцяє, той рідко слова дотримує.* 6. *Красно говорить приятель, а правду каже неприятель.* 7. *Не завжди говори, що знаєш, а завжди знай, що говориш.*

Проаналізувавши підручники з української мови для початкових класів, зазначимо, що обсяг і різновиди вправ, які подані в підручниках на засвоєння і вживання фразеологічних одиниць, не відповідають обсягу власне фразеологічних одиниць. Основна кількість фразеологічних одиниць представлена у додаткових вправах або у вправах на закріплення вивченого матеріалу, а також на самостійне ознайомлення.

Вивчення фразеології відкриває перед учителем великі можливості для вироблення в учнів навичок і вмінь користуватися українською мовою. Проте реалізація думок програми щодо словникової роботи буде повністю залежати від підготовки вчителя, застосованих ним методів і прийомів навчання.

У фразеологічній роботі ефективним є використання дидактичного матеріалу, зокрема, ілюстрацій (малюнків), віршів, ребусів, загадок. Викликана розважальними вправами розрядка, додає дітям нових сил, робить урок змістовним та насиченим. Доцільним також є використання ігрового методу, оскільки мовна діяльність успішно формується в процесі гри. Це продуктивна форма спілкування вчителя й учнів на уроці, ефективний прийом їх взаємодії [8].

Доцільно систематично, планомірно закріплювати й поглиблювати знання учнів із фразеології, оскільки дітям не легко усвідомити значення фразеології в загальній мовній

системі, відчуті її образно-емоційну красу. Тому робота над фразеологізмами повинна систематично проводитися на уроках української мови (і літературного читання теж) [5, с. 10].

Отже, значна і тривала робота над фразеологізмами сприяє поглибленню інтересу дітей до вивчення мови, збагачує їхній словник, формує їх національну свідомість, підносить культуру мовлення.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у виокремленні системи вправ і завдань для вивчення фразеологізмів у початкових класах.

Список використаних джерел

1. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Літера ЛТД, 2011. 364 с.
2. Вашуленко М.С., Дубовик С. Г. Українська мова : підручник для 2 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням укр. мовою. Київ : Освіта, 2012. 160 с.
3. Вашуленко М.С., Мельничайко О.І., Васильківська Н.А. Українська мова : підруч. для 3 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням укр. мовою. Київ : Освіта, 2013. 192 с.
4. Вашуленко М.С., Дубовик С. Г. Українська мова : підручник для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням укр. мовою. Київ : Освіта, 2015. 192 с.
5. Лобчук О. Ігнатенко Е. Робота з фразеологізмами на уроках української мови // Початкова школа. 2006. №4. С. 10-12.
6. Лунько Н. Н. Вживання фразеологізмів в усному і писемному мовленні школярів // Початкова школа. 2006. №2. С. 13-14.
7. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи / відп. за вип.: А. В. Лотоцька, Л. Ф. Щербакова. Київ : Освіта, 2015. 392 с.
8. Соловець Л.О. Збагачення мовлення учнів фразеологізмами // Українська література в загальноосвітній школі. 2003. №4. С. 44-49.
9. Сучасна українська літературна мова : підручник / М. Я. Плющ, С. П. Бевзенко, Н. Я. Грипас та ін.; За ред. М. Я. Плющ. 5-те вид., стер. Київ : Вища школа, 2005. 430 с.

One of the crucial tasks of education is forming of nationally conscious personality worthy of the honorary title of a citizen of Ukraine. A teacher has to form pupils' values, to deepen their knowledge of national culture, history, customs and traditions. Current stage of social life marked with the revival of national identity of Ukrainian people, their national culture and language promotes the search for effective means, methods and techniques of teaching, ways of effective educational impact on schoolchildren. One of the effective ways of solving this problem is teaching Ukrainian phraseology at school.

The topicality of the research is promoted by the need to increase the effectiveness of the educational process at the lessons of Ukrainian language under conditions of national revival of society, to find means of pedagogical influence on schoolchildren's personalities and enrich their speech by Ukrainian phraseology, thus forming their national identity. There is also the problem of selection of Ukrainian idioms and their optimal quantity for learning in primary school. The investigation of phraseological units in these aspects responds to the established modern categorical approaches to the study of linguistic phenomena, as combines parameters of traditional and new linguistic and methodological paradigms.

Continuous work on phraseology develops pupils' interest to study language, enriches their vocabulary, forms their national identity and speech culture.

The aim of the article is to analyse the textbooks in Ukrainian language for 2-4 grades to identify idioms, the frequency of exercises aimed to enlarge pupils' phraseological vocabulary and to determine the nature of these exercises.

Key words: *textbooks in Ukrainian language for primary school; curriculum; phraseological units; nature of exercises; work on phraseology; junior pupils' speech; national identity.*

Наталія Дічек
Nataliia Dichek

ДО ПРОБЛЕМИ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: Е.Д. ГІРШ І “БАЗОВІ ЗНАННЯ”

TO THE PROBLEM OF THE CONTENT OF SCHOOL EDUCATION CURRICULUM: E.D. HIRSH AND CORE KNOWLEDGE

Розкрито педагогічні погляди сучасного американського вченого Е.Д. Гірша на необхідність озброєння кожного учня певним обсягом концептуально дібраного загальнокультурного знання, визначеного ним як core knowledge (у перекладі з англійської “базові знання”); на суть культурної грамотності й читацької компетентності. Обґрунтовано можливості екстраполяції освітніх ідей ученого на проблемне поле української середньої школи у сенсі розроблення підходів до конструювання змісту освіти.

Ключові слова: Е.Д. Гірш, зміст шкільної освіти в постнекласичну добу, культурна грамотність, національні цінності, міжкультурна комунікація

Одним із виявів глобалізації є зростання в людей потреби в комунікації, яка стає міжкультурним феноменом, ціннісно-світоглядним підґрунтям конкретних форм соціального буття сучасної особистості. Потребу у комунікації спричинює й невпинне розширення можливостей спілкування, форм одержання інформації та обміну нею завдяки використанню ІК-технологій. Вивчення джерел [Н. Джейкоб (2005); Д. Джеймисон (2007); В.Л. Месманн (2013); М. Мейсон (2014); А. Садохін (2008); Л. Самовар, З. Портер (2012); Г. Хофстеде (2001)] доводить, що зарубіжні дослідники звертаються до питань міжкультурної комунікації насамперед у контексті економічних і виробничих відносин, менеджменту, бізнесу, тобто насамперед у цілком прагматичному вимірі, однак з'ясування й аналіз практичних аспектів комунікації приводить їх до висновків про важливість знання і врахування культурних маркерів людської комунікації, особливо в організації взаємодії у вирішенні різноманітних соціогуманітарних проблем, зокрема й у галузі освіти. Невідкладність налагодження ефективної міжкультурної комунікації вмотивовує й посилення некерованих еміграційних потоків до Європи. Тому проблеми міжкультурної комунікації людей, культурних взаємовпливів, зіткнення ціннісних орієнтацій та норм поведінки, розуміння культурної своєрідності “інших” набувають виняткового значення. Не перебільшенням вважаємо думку Р. Александера про те, що “у сенсі компаративного аналізу і розуміння діяльності національних систем освіти визначальною є сфера культури” [11, р. 29-30]. Доречно додати, що вчені з Інституту майбутнього (США), де впродовж понад 47 років досліджують і моделюють варіанти майбутнього, міжкультурну компетентність відносять до найважливіших умов успішної самореалізації особи близького майбутнього поряд з такими навичками, як розуміння смислів, соціальний інтелект та адаптивне мислення відносять [2].

В Україні глобалізаційні процеси пов'язані з євроінтеграційними, оскільки наша держава обрала євроцентричний шлях розвитку й приєдналася до Лісабонського порядку денного (2000 р.), згідно з яким фундаментальною основою євроінтеграції в XXI ст. визнано “ідею формування в Європі найбільш динамічної знанневоорієнтованої економіки у світі, яка забезпечує економічне зростання і соціальну злагоду” [4, с. 164]. Прагнучи увійти до європейської спільноти повноправним членом, Україна, починаючи з 2000-х років, інтенсивно реформує власну освітню галузь, домагаючись гармонізації національної освітньої

політики із загальноєвропейською, підвищення якості шкільної освіти. Для цього запроваджується стандартизоване оцінювання навчальних досягнень учнів, подовжено термін шкільної освіти за рахунок оптимізації дошкільної / передшкільної освіти [4, с. 167-168]. У “Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні” (2016) обґрунтовано, що трансформації змісту шкільної освіти в Україні базуються на компетентнісних засадах, тобто спрямовуються на формування в учнів ключових і предметних компетентностей. Їх окреслено в розробленій МОН України концепції Нової української школи (2017, далі – НУШ), де визначено, що мета сучасної шкільної освіти – “різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованих взаємин з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності” [5, с. 5]. У дусі європейських освітніх тенденцій в концепції визначено 10 ключових компетентностей для життя, що мають бути сформовані в учня. До тих із них, що суголосні ідеї розвитку міжкультурної комунікації, відносимо: “спілкування іноземними мовами”, “соціальні та громадські компетентності” зокрема “підтримка соціокультурного розмаїття”, “обізнаність та самовираження у сфері культури”, зокрема “глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя поваги до розмаїття культурного вираження інших” [5, с. 11-12].

Джерельний аналіз доводить, що зусилля сучасних українських дослідників, які вивчають питання міжкультурної комунікації (І. Афанасьєва (2015; 2017; 2018), Г. Козловська (2015), І. М’язова (2016), І. Нечаюк (2017), В. Радул (2013), зосереджені переважно у сфері вищої освіти, зокрема в галузі підготовки фахівців іноземних мов, у лінгвокультурології тощо. У той час як цілеспрямоване поширення культурної грамотності, на наше переконання, необхідно розпочинати вже серед учнів початкової школи, а може, у виважено дозованому обсязі й відповідній формі, – й у процесі дошкільної освіти.

Одним із шляхів практичного формування зазначених компетентностей вважаємо використання досвіду сучасного американського вченого Еріка Дональда Гірша-молодшого, професора університету Вірджинії, який наприкінці ХХ ст. розробив, і досі ефективно впроваджує у закладах освіти “революційну концепцію культурної грамотності” [9; 10], ґрунтовану на ідеї про те, що розуміння прочитаного тексту потребує від особи не лише формальних навичок його декодування, а й широких, загальнокультурних знань [22]. Сукупність таких знань він назвав “core knowledge” (перекладі з англійської мови – “базові знання”) й увів цей термін у науково-педагогічний вжиток.

Мета статті – висвітлити суть ключових педагогічних ідей Е.Д. Гірша, корисних, на нашу думку, в умовах реалізації концепції НУШ, і пов’язаних з формуванням у дітей та молоді компетентності міжкультурного спілкування, позитивного й конструктивного ставлення до культурного розмаїття.

Е.Д. Гірш як фундатор теорії міжкультурної грамотності одним із перших серед гуманітаріїв США усвідомив недоліки панівного прагматистського підходу до освіти, що ідеалізує важливість набуття знань з практичного досвіду [20, р. 219] й призвів до нехтування американськими учнями набуттям певного обсягу загальних, спільно усвідомлюваних, канонічних, загальнокультурних знань (shared body of information). Унаслідок цього, зазначають прихильники концепції Е.Д. Гірша, серед учнівської молоді спостерігається значне зниження загальнокультурного рівня [9; 10].

Стверджуючи, що “обсяг інформації, якою володіє людина, дає їй змогу перебувати в гармонії з навколишнім світом” [22], учений актуалізував доцільність засвоєння певного обсягу базового (культурного) знання (“core knowledge”) кожним американцем, пояснюючи, що кістяк цього знання мають складати теми, пов’язані з “базовими принципами конституційного управління державою, математичними і мовними вміннями, найважливішими фактами світової історії, шедеврами образотворчого мистецтва, музики й

літератури” [27, р. 28]. На переконання Е.Д. Гірша, такі загальні знання (або “інтелектуальний капітал [20, р. 19]) мають бути метою освіти, бо вони “роблять людину компетентною у життєдіяльності, незалежно від її приналежності до раси, соціального класу або національності”, а “інтелектуальна компетентність високого рівня формується у процесі набуття знань великої кількості фактів” [15]. Важливо зауважити, що вчений розглядає освіту як дієвий інструмент досягнення соціальної злагоди, бо засвоєння кожним здобувачем освіти, у першу чергу – учнем, певного обсягу загальнокультурних знань сприяє забезпеченню соціальної рівності і належного рівня комунікації між членами суспільства не лише у вимірі своєї країни, а й у міжкультурному спілкуванні [15; 16].

Дослідник не обмежився теоретичними обґрунтуваннями, і разом із колегами уклав спеціальний популярний за викладом й енциклопедичний за змістом словник “Культурна грамотність: що має знати кожен американець” (1988). Книга витримала ще 2 перевидання, причому третє (“Новий словник з культурної грамотності”, 2002) опублікували істотно доповненим й оновленим у першу чергу завдяки включенню авторами неологізмів (наприклад, УФО, blackout (вимкнення електричного живлення), DVD), відомостей з різних галузей знань (насамперед техніки і сучасних технологій, у тому числі ІКТ), явищ, пов’язаних з медіа простором (mass media, cyberspace, e-mail), сучасною культурою (hip-hop, mural (мурал), punk) [23].

У передмові до третього видання Е.Д. Гірш пояснив, що зміст базової сукупності знань – не стала величина, він має оновлюватися відповідно до розвитку і власного суспільства, і світового.

Зміст книги складають такі розділи (у порядку їх розміщення): “Біблія”, далі – “Міфологія і фольклор”, “Прислів’я”, “Ідіоми”, “Світова література, філософія та релігія”, “Література (англійською мовою – прим.)”, “Правопис англійської мови”, “Мистецтво”, 4 розділи, присвячені світовій та американській історії, “Політика в світі”, “Політика Америки”, розділи з географії світу й Америки, “Антропология, психология і соціология”, “Бізнес та економіка”, “Природничі науки та математика”, “Науки про Землю”, “Науки про життєдіяльність”, “Медицина та здоров’я”, “Технології”. Словник доповнений великою кількістю фотографій і рисунків, що доречно візуалізує текст. Щодо критеріїв добору термінів, понять, фактів, то автор пояснює: культурна грамотність “перебуває між спеціальним і загальновідомим знанням (falls between the specialized and the generalized)” [23, р. IX]. Тому, описуючи принципи формування словника, він зазначає, що, перш ніж включати слово (вислів, факт) необхідно з’ясувати, наскільки воно поширене серед американців, бо включеними мають бути лише ті одиниці, які “ймовірно відомі більшості грамотних американців”. Для реалізації цього принципу укладачі використовували контент-аналіз сучасних їм періодичних видань. Водночас, вони наголошують, що культурна грамотність – це не знання поточних подій. Щоб стати елементом культурної грамотності, те або те поняття, термін, факт мають бути значущими впродовж деякого часу (must have lasting significance). За висловом Е.Д. Гірша, такий принцип доводить стабільність феномену культурної грамотності: “Частина словникового матеріалу залишається незмінною в національній свідомості американців з часів утворення самої нації” [ibid.], але часом дотримати зазначеного принципу було дуже важко, бо “у наше століття комунікації життя багатьох речей в нашій колективній пам’яті дуже коротке” (наприклад, короткою є колективна пам’ять на події в галузі спорту й розваг). Тому, укладаючи словник, автори довільно вибрали 15-річний термін “життя” явища в колективній пам’яті як свідоцтво його важливості для культурної грамотності.

У передмові до третього видання Е.Д. Гірша також виклав свої міркування-визначення поняття “культурна грамотність”. Так він пише, що “культурна грамотність, на відміну від експертного знання, є всезагальною... це таке зібрання інформації, що змінюється залежно від того, що наша культура поціновує як корисне, і варте того, аби бути збереженим” [23, р. 20]. До словника дібрано й пояснено (identifies and defines) імена, вислови, події й інші фактографічні одиниці, що “відомі більшості освічених американців” [23, р. 21]. Водночас Е.Д. Гірш припускає, що лише навіть невелика кількість “освічених американців” знає зміст

кожної словникової статті, хоча більшості “все ж знайома значна частина інформації словника, навіть якщо вони не в змозі дати точне визначення кожного слова або вислову”. Для глибшого розуміння міркувань Е.Д. Гірша про суть культурної грамотності наведемо такий його вислів: “Культурна грамотність – це найбільш динамічний компонент знання, яке зрозуміле всім [членам певної національної спільноти – прим.], ... це контекст того, що ми говоримо й читаємо” [23, р. XIV-XV].

Наголосимо, що за підходу американського вченого, культурна грамотність необхідно відбиває національну специфіку. Тому основу словника становлять факти, відомості про персоналій, поняття і терміни насамперед американської культури й історії, які разом з цим нероздільно переплетено з відомостями і феноменами культур світу, у першу чергу – західноєвропейськими. У книзі подано значну кількість даних, пов’язаних з універсальними людськими цінностями, досягнення інформації про які вважають потрібним, а от привласнення (інтеріоризація) – не обов’язким.

Для Е.Д. Гірша принципово важливим є й те, що спільна мова означає не лише певну сукупність лексико-граматичних елементів, зрозумілих користувачам, а насамперед існування загальнозрозумілих багатьом громадянам сенсів, значень (“meanings”). Причому, термін “meanings” має дещо ширше смислове наповнення, ніж узвичаєно у нашому науковому обігу, і містить як, обов’язковий складник, різноманітні культурні асоціації, літературні альянси. Можна казати, що “meanings” (значення) для вченого є не стільки одиницею зі сфери мовної семантики, скільки одиницею, або “клітинкою” національної картини світу.

На нашу думку, для сучасної української дидактики початкової школи присутньою є концептуальне положення Е.Д. Гірша про те, що розуміння прочитаної інформації потребує від дитини не лише формальних навичок її декодування, а й володіння доволі широким колом базових (або фонових, загальнокультурних) знань. “Кожна національна спільнота є об’єднанням людей не лише завдяки спільним політичним інститутам і законам, та, звичайно, спільній мові – пише культуролог, – а й завдяки цінностям й альясиам, які поділяються (shared values) переважною більшістю людей та зрозумілі їм” [23, р. 21]. Тому, як філолог, він надає виключного значення здатності особи до читання (reading ability), яку співвідносить із здатністю до навчання, здатністю отримувати нове знання з прочитаного (learning ability).

“Істинна грамотність, – пише Е.Д. Гірш, – це читання з розумінням (reading with comprehension)”, що означає значно більше, ніж просте озвучування слів, це читання з розумінням, ґрунтованим на “деякому фоновому знанні (the kind of background knowledge)”. Володіння цим загальним фоновим знанням і зумовлює, на переконання вченого, успішне розуміння прочитаної інформації, що поширюється й на інші способи сприйняття мови. За Гіршем, саме фонове знання й утворює феномен культурної грамотності. Тому багато словникових статей, окрім короткої дефініції, доповнені спеціальними поясненнями, що умовно названо “культурні асоціації” (cultural associations). Їх уміщено в кінці статті після спеціальної позначки †.

Читання й письмо є не простим кодуванням і декодуванням, а повноцінною комунікацією, адже “слова, які ми вимовляємо, читаємо або пишемо – лише верхівка айсберга комунікації” [22]. Успішне читання потребує володіння загальною інформацією, яку закладено в тексті, але не викладено буквально. “Щоб мати хорошу здатність до читання (reading ability), необхідно знати про багато речей. Якщо ви знаєте про озера, і змії, і граблі, і торти (lakes, and snakes, and rakes, and cakes), у вас більше здатності до читання і розуміння, ніж якщо ви знаєте лише про змії” [23, р. 26].

Ще в 1980-ті роки Е.Д. Гірш розглядав здатність до читання як комплексне вміння, що передбачає володіння знаннями з різних галузей й забезпечує здатність отримувати й засвоювати нове знання [21]. Він вважає читання “найважливішою академічною навичкою”, “ключем не лише до успішного навчання дитини в школі, а й, в наше століття інформаційних технологій, до її успіху в житті” [там само]. Доречно зауважити спорідненість поглядів американського вченого

й української вченої О. Савченко, яка визначає читацьку компетентності як “результат взаємодії знань, умінь і навичок, читацького досвіду та ціннісних ставлень учнів, що виявляються в процесі формування повноцінної навички читання” і як інтегровану цілісність чотирьох характеристик читацької діяльності – технічну, когнітивну, комунікативну й ціннісну” [6, с. 142].

У дидактичному сенсі формування читацької компетентності Е.Д. Гірш пов’язує з методом дії за аналогією, наприклад, співвіднесення нової інформації з уже відомою. На основі цього він робить висновок, що люди, які вже багато знають, вивчають нове швидше і витрачають на це менше зусиль, ніж ті, хто знають небагато. Вчений стверджує: здатність до читання, як і здатність до здобуття нових знань залежать від розмаїття наявних у людини знань, однак зазначені здатності значною мірою залежать від оволодіння саме тими базовими знаннями (shared body of information), які складають національно-специфічний феномен культурної грамотності [23, pp. 23-24].

Згідно з освітньою концепцією Е.Д. Гірша, навчання ґрунтується на комунікації, а ефективна комунікація залежить від спільності фонових знань учасників комунікації, тому для її успішності письменники й читачі, учні й вчителі мають володіти певною сукупністю загальнокультурних, фонових знань. Вчений обстоює думку, що культурна грамотність базується на конкретних універсальних знаннях, якими мають оволодівати всі члени певної спільноти. Водночас, ці знання мають забезпечувати й ефективне спілкування з представниками інших культур, охоплюючи мовні, математичні, технічні, суспільні й політичні поняття, обізнаність з ключовими історичними подіями як національного, так і міжнародного рівня тощо.

Узагальнено – культурну грамотність утворюють знання, пов’язані з умінням людини діяти в контексті культури, та дають змогу формувати єдиний комунікативний простір культури.

Один з американських рецензентів книги Е.Д. Гірша написав: “Загально визнаним є той факт, що для ефективної взаємодії людські спільноти мають ефективно комунікувати, для чого вони мають володіти загальним обсягом культурних знань, який мають транслювати нащадкам ... У сучасну добу інформаційних технологій як ніколи раніше, нам (американцям – прим.) потрібне джерело, яке б стисло акумулювало найбільш присутні для американців знання – про людей, ідеї, події, країни, аби формувати нашу культурну комунікацію всередині й ззовні” [29]. Наприкінці 1990-х років Е.Д. Гірш з односторонніми створили фонд (Core Knowledge Foundation), який займається практично поширює ідеї вченого в діяльності різноманітних освітніх інституцій. Свою місію фонд визначає як сприяння досягненню майстерності й рівності в освіті для всіх дітей [9].

Переконані, що й українським школярам потрібне систематизоване джерело, на кшталт словника Е.Д. Гірша, з акцентом не лише на національний культурний вимір, а й на світовий контекст, і зокрема на загальнокультурні знання про країни-сусіди для формування національної ідентичності у поєднанні з розумінням необхідності забезпечення міжкультурної комунікації у дусі діалогу.

У сучасному освітньо-науковому просторі України дедалі актуальнішими стають питання підвищення культурної грамотності, тісно пов’язані з невідпинним зростанням міжкультурної комунікації, міграційних процесів і потребою забезпечення діалогічного взаєморозуміння між представниками різних культур. Загалом, зазначені питання є нагальними й на світовому рівні, де проголошується необхідність культурної грамотності, що сприяє орієнтації людини в сучасному світі, забезпечує обізнаність з найсуттєвішими сферами людської діяльності, розуміння *Інших* загальнокультурних контекстів. Про це свідчить, наприклад, запропонована ще на порозі XXI ст. кількома авторитетними міжнародними організаціями (ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ) спільно з національними освітніми організаціями концептуальна модель для розроблення освітніх програм, яка передбачає 4 найбільш актуальні виміри навчання у XXI ст.: учитися знати (пізнавати, вчитися); учитися застосовувати знання (діяти); учитися бути (жити в злагоді з собою); учитися жити разом (жити у мирі та злагоді з іншими), що визначають ключові психосоціальні компетентності людини (або життєві навички для освіти XXI століття) [13].

На наше переконання, всі зазначені виміри (окрім, можливо, третього), у прямій чи опосередкованій формі містять орієнтацію на формування в особистості культурної грамотності, необхідної для життєдіяльності в умовах світу, який інтенсивно глобалізується.

Висуваємо для наукового обговорення пропозицію щодо організації фахових груп із зацікавлених проблемою фахівців з метою розроблення невеликих за обсягом, узгоджених з віковими особливостями дітей і молоді, книг, подібних до словника Е.Д. Гірша. Метою таких видань має бути системне й цілеспрямоване закорінення базових, національно специфічних знань, поєднаних із загальнокультурними знаннями, особливо тими, які пов'язані з розумінням етносоціальних особливостей представників національних менших, з комунікацією з членами інших етносів, що є важливим для суспільного порозуміння у нашій багатоетнічній державі. Набуті знання сприятимуть формуванню соціально-особистісних навичок міжкультурної компетентності, дадуть змогу в процесі міжкультурного спілкування вибирати засоби, відповідні до певних соціокультурних контекстів, обирати стратегії і тактики спілкування, прийнятні для досягнення ефективної міжкультурної комунікації, що підвищує ефективність міжкультурної взаємодії. Переконані, що збагачення загальнокультурним фоновим знанням породжує якісно нову психологічну характеристику, як особливу здатність особистості здійснювати продуктивне міжкультурне спілкування та готовність на практиці дієво сприймати культурне різноманіття. За даними українських науковців [8], на основі здійсненого формувального експерименту дослідники з університету Нотр-Дам довели, що збільшення знань про елементи культури інших етнічних груп позитивно впливає на розвиток навичок міжкультурної комунікації.

Список використаних джерел

1. Актуальні питання реформування освіти в Україні : монографія / за ред. С.Л. Лондара; ДНУ "Інститут освітньої аналітики". Київ, 2018. 246 с.
2. Афанасьєва Л. (2018). Міжкультурна компетентність в контексті счасних соціальних комунікацій студентства. Зб. наук. праць Мелітопольського держ. пед. університету імені Б. Хмельницького. С.217-219.
3. Драйден Г., Вос Дж. (2005). Революція в навчанні. Пер. з англ. М. Олійник. Львів, Літопис. 542 с.
4. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / за заг. ред. президента НАПН України В.Г. Кременя. К., 2016. 448 с.
5. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
6. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підручник. К. : Грамота, 2012. 504 с.
7. Садохин А.П. Межкультурная компетентность как социокультурный феномен: Монография. Калуга, Изд-во "Эйдос", 2008. 268 с.
8. Шиян Т.В., Айзікова Л.В. . Формування культурної грамотності студентів немовних спеціальностей засобами дисципліни "Англійська мова за професійним спрямуванням" // Педагогічні науки. № 4.1 (44.1). С. 65-67.
9. About Hirsch E. D., Cultural Literacy. From <http://www.coreknowledge.org/who-we-are>
10. (About Hirsch E. D.) From <http://newlearningonline.com/new-learning/chapter-7/e.d.-hirsch-on-cultural-literacy>
11. Alexander, R.(2000). Culture and Pedagogy: International Comparison in Primary Education. Oxford, Blackwell.
12. Coppola, J. (2011). The Educational Theory of E. D. Hirsh. Retrieved September 25, 2019, From <http://www.uvm.edu/~rgriffin/HirshTheory.pdf>
13. Jacob, N. (2005). Cross-cultural investigations: emerging concepts. Journal of Organizational Change Management, vol. 18, no. 5, pp. 514-528.

14. Jameson, D. (2007). Reconceptualizing culture identity and its role in intercultural business communication. *Journal of Business Communication*, 44 (3), P.199-235.
15. A Hirsch, E.D. (1998). Why general knowledge should be a goal of education. *Common Knowledge*. From <http://www.coreknowledge.org>
16. B Hirsch, E.D. (1999). Why core knowledge promotes social justice. *Common Knowledge*. From <http://www.coreknowledge.org>
17. Hirsch E.D. On 'Cultural Literacy'. From <http://www.coreknowledge.org/who-we-are>
18. Hirsch E.D. On 'Cultural Literacy'. From <http://newlearningonline.com/new-learning/chapter-7/e.d.-hirsch-on-cultural-literacy>
19. D Hirsch, E.D. (1999, November 4). One curriculum for New York. *The New York Times*, p. A, 29:1. Retrieved September 25, 2001, From the ProQuest database.
20. F Hirsch, E.D. (1996). *The schools we need and why we don't have them*. New York, NY: Doubleday.
21. G Hirsch, E.D. (1987). *Cultural literacy, what every american needs to know*. Boston, MA. Houghton Mifflin Company.
22. H Hirsch, E.D. (2001). About core knowledge. Retrieved October 11, 2001, From <http://www.coreknowledge.org>
23. Hirsch E. D., Jr., Kett J. F., Trefil J. *The New Dictionary of Cultural Literacy*. 3rd edition. Boston, 2002 (www.bartleby.com/59/).
24. Hofstede, Geert (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*, 2nd ed. CA, Sage Publications, 616 p.
25. Mason M. (2014). Comparing Cultures. In: M.Bray et al. (eds.) *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. Vol.19. 221-257. Retrieved From https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-05594-7_8
26. Masemann, Vandra Lea (2013): 'Culture and Education', in Arnove, Robert F; Torres, Carlos Alberto & Franz, Stephen (eds.), *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*. 4th edition. Lanham: Rowman & Littlefield, pp.113-131.
27. I O'Neil, J. (1999). Core knowledge & standards: a conversation with E.D. Hirsch. *Educational Leadership*, 56, 28-31. Retrieved September 25, 2019 From the ProQuest database.
28. Samovar L. A., Porter R.E. (2012). *Intercultural Communication: A Reader*. Seventh Edition. Belmont, California: A Division of Wadsworth, Inc 345 p.
29. Smith, E.G. (2018). From <https://www.amazon.com/Dictionary-Cultural-Literacy-James-Trefil/dp/0395655978>

The pedagogical views of the modern American scientist E.D. Hirsch are revealed. His ideas about the need to equip each student with a certain amount of conceptually selected general cultural knowledge, defined by him as core knowledge, and the essence of cultural literacy and reading competency are highlighted. It is justified the possibility of extrapolating E.D. Hirsch's educational ideas to the problem field of the Ukrainian secondary school in the sense of developing approaches to constructing the curriculum of education.

The essence of the key pedagogical ideas of E.D. Hirsch, which might be useful in the context of the implementation in Ukraine the concept of New Ukrainian School (2017), aimed at developing competence in intercultural communication, a positive and constructive attitude to cultural diversity, is analysed.

According to the educational concept of E. D. Hirsch, learning is based on communication, and effective communication depends on the shared body of information (core knowledge) of the participants in communication, therefore, for its success, writers and readers, students and teachers must have a certain combination of general cultural, core knowledge. At the same time, such knowledge should also include linguistic, mathematical, technical, social and political terms, concepts and facts. Such an approach to the formation of the curriculum of education, based on the idea that cultural literacy is a set of specific universal knowledge that all members of a certain community should share, is relevant for Ukrainian society and

school. Such knowledge should also ensure effective intercultural communication with representatives of other cultures, familiarization with key historical events at both national and international levels.

It is substantiated that for contemporary Ukrainian elementary school pedagogy Hirsch's conceptual issue that understanding the information read requires from the child not only formal decoding skills, but also possession of a fairly wide range of basic (or background, cultural) knowledge is important. Each national community is an association of people not only due to the joint political institutions and laws, and, of course, a common language, but also thanks to the values and allusions that are understood and shared by the vast majority of people.

Key words: E.D. Hirsch, the content of school education in the post-non-classical time, cultural literacy, national values, intercultural communication.

УДК 37+811.161.2:001 (477) (092)

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–27.375-380

Олеся Мартіна
Olesia Martina

ДІАЛОГІЧНЕ МОВЛЕННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

DIALOGICAL SPEECH AS A MEANS OF FORMING PRIMARY SCHOOL PUPILS' COMMUNICATIVE COMPETENCE

У статті описано методи, прийоми і засоби формування вмінь і навичок діалогічного мовлення молодших школярів з урахуванням вимог до навчально-мовленнєвої діяльності; визначено види вправ, описано та теоретично обґрунтовано методику їх застосування. Основна увага вчителя зосереджується на мовленнєвій діяльності учнів на уроці, одночасно передбачається засвоєння мовного матеріалу, формування мовно-мовленнєвих умінь і навичок учнів. Мовленнєва діяльність розглядається як один із багатьох видів людської діяльності і визначається як активний, цілеспрямований, опосередкований мовою та зумовлений ситуацією спілкування процес прийому і видачі мовленнєвого повідомлення у взаємодії людей між собою. Ефективність роботи над формуванням діалогічного мовлення школярів залежить від низки умов: впливу сім'ї, школи, зовнішнього середовища, індивідуальних розумових, психологічних та вікових особливостей дитини тощо. Діалогічне мовлення індивіда формується під впливом усіх цих чинників, тобто соціолінгвістичних передумов. Адже соціальне мовне оточення рідко буває настільки досконалим, щоб забезпечити опанування школярами всієї різноманітності мовних засобів і репродуктивного їх використання у практиці мовлення.

Уміння будувати свої висловлювання, вступати в діалог залежить від словникового запасу дітей. Важливу роль у збагаченні словника учня відіграють оточення й умови, серед яких він живе. Ті чи інші елементи діалогічного мовлення учень черпає з мови батьків, рідних, знайомих, читаючи навчальну і художню літературу, наслідуючи мову вчителів. Але найбільш збагачується словник кожного учня в процесі навчання в школі — на уроках української мови та інших дисциплін.

Ключові слова: діалогічне мовлення, діалог, культура мови, культура мовлення, комунікативно-мовленнєві вміння, літературні норми, педагогічна діяльність, мовленнєва діяльність, педагогічна майстерність, професійна діяльність граматична правильність, мовна особистість, мовленнєва компетентність, мовленнєва взаємодія.

Актуальність обраної проблеми дослідження пояснюється потребами сучасного суспільства у всебічно розвиненій особистості, здатній переконливо та аргументовано доводити

власну думку, недостатнім вивченням її в сучасній методичній літературі, недосконалістю вмінь і навичок молодших школярів складати діалогічні висловлювання, низьким рівнем учнів початкових класів складати діалог, розуміння його мовної і структурної організації.

Сучасну початкову освіту слід розглядати під кутом зору соціальних, педагогічних і психологічних завдань, поставлених сьогодні перед школою. У системі шкільної мовної освіти спостерігаються помітні зміни, які, безумовно, впливають і на її початковий етап, а саме тут формується більшість загальнонавчальних умінь та навичок, розвиваються розумові операції, вдосконалюються мовлення, мислення, пам'ять, увага, уява та інші психічні функції особистості.

У Державному стандарті початкової загальної освіти наголошується на тому, що основною змістовою лінією мовної освіти в початковій ланці є мовленнєва, яка орієнтує на опанування всіх видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання й письма. Аудіювання й говоріння спрямовані на оволодіння усною формою мовленнєвої комунікації, а читання й письмо – писемною [4, с. 9].

Основна мета навчання української мови в початковій школі полягає в формуванні особистості, яка володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно виправдано і доцільно користуватися мовними засобами у сприйнятті і створенні висловлювань у різних сферах, формах, видах, типах і жанрах мовлення, тобто в забезпеченні її всебічної мовленнєвої компетентності.

Діалогічне мовлення – це процес мовленнєвої взаємодії двох або більш учасників спілкування. Тому в межах мовленнєвого акту кожен з учасників по черзі виступає як слухач і як мовець. Адже мовленнєва взаємодія – це ключ до організації спілкування.

Проблему ситуативності мовлення і створення навчальних комунікативних ситуацій досліджувало багато вчених (Е.П. Шубін, Й.М. Берман, В.А. Бухбіндер, В.Л. Скалкін, Г.А. Рубінштейн, Є.М. Розенбаум, О.О. Леонтьєв, В.О. Артемов, Ю.І. Пассов, А. Хорнбі, Д. Берн, В. Апелът та ін.).

Комунікативний підхід до навчання української мови в початкових класах, як відомо, став домінуючим у сучасній методиці й практиці шкільного навчання, що насамперед передбачає засвоєння її безпосередньо через спілкування. Отже, основна увага вчителя зосереджується на мовленнєвій діяльності учнів на уроці. Зрозуміло, що одночасно передбачається і засвоєння мовного матеріалу, і формування мовно-мовленнєвих умінь та навичок учнів.

Однак, слід пам'ятати, що метою навчання мови молодших школярів є не сама мовленнєва діяльність, а спілкування мовою, що вивчається. Спілкування визначають як соціальний процес, у якому відбувається обмін діяльністю, способами діяльності, результатами діяльності, втіленими в матеріальну і духовну культуру. Спілкування виступає як форма взаємодії суб'єктів і реалізує їх суспільно-комунікативну діяльність. Види мовленнєвої діяльності – говоріння, аудіювання, читання та письмо виступають як вербальні засоби спілкування, продуктом якого є інтерпретація інформації тими, хто спілкується.

Щоб створити методику, яка б сприяла розвитку мовлення учня, необхідно спиратися на моделі формування мовлення, що мають деякі загальні риси: допускають наявність проміжної фази розгортання створеної раніше програми висловлення; розглядають ступені, відбивають механізми породження висловлення. Основна умова породження мови – мотив, “потреба виразити в мовному висловленні який-небудь зміст” [6, с. 48].

Як і будь-який інший вид мовленнєвої діяльності, діалогічне мовлення завжди вмотивоване. Проте, в умовах навчання мотив сам по собі виникає далеко не завжди. Отже, необхідно створити умови, в яких у школярів з'явилося б бажання та потреба щось сказати, передати почуття, тобто, за висловом К.С. Станіславського, поставити їх у “запропоновані обставини” [3, с. 14].

О.О. Коломінова звертає увагу на той факт, що спілкування в діалогічній формі посилює мотивацію навчання, активізує мовленнєво-мисленнєву діяльність дітей [6, с. 5]. Саме мотивація є організатором поведінки та стимулом у навчанні, особливо, коли йдеться про учнів молодших класів. Якщо ж мотив спілкування на уроці мови не впливає безпосередньо з теми, то в умовах навчання його можна сформулювати у вигляді комунікативного завдання. Воно визначає, що учень має зробити, користуючись загальною інструкцією щодо виконання

певного завдання і виходячи з предмета розмови: щось з'ясувати, заперечити, схвалити, спростувати, висловити своє ставлення до чогось тощо.

Ефективність роботи над формуванням діалогічного мовлення школярів залежить від багатьох умов: впливу сім'ї, школи, зовнішнього середовища, індивідуальних розумових, психологічних та вікових особливостей дитини тощо.

Для оволодіння мовним знанням необхідна добре продумана система навчально-тренувальних вправ, у процесі виконання яких формуватимуться і вдосконалюватимуться діалогічні мовленнєві вміння і навички [7, с. 60].

Процес утворення будь-яких мовленнєвих навичок в умовах практичної діяльності завжди результативніший і ефективніший, якщо він здійснюється свідомо. Розуміння суті формування діалогічного мовлення учнів, що спирається на осмислення, усвідомлене сприйняття діалогів, вимагає специфічних прийомів і спеціального часу на уроці, бо процес розвитку мовлення не є процесом кількісних змін, що виражається у збагаченні словника дитини і асоціативних зв'язків слова, а процес якісних змін, стрибків, тобто, це процес дійсного розвитку [2, с. 45].

У молодших школярів порівняно з дошкільниками здійснюється перехід від ігрової до навчальної діяльності. Цей перехід пов'язаний не лише з наступним розвитком діалогічного мовлення учнів початкової школи (вдосконалення вмінь вести діалог, поглиблення знань про правила спілкування, подальше формування слухової культури), але й із розширенням функцій мовлення, а також ролі спілкування в організації їх навчальної діяльності, оскільки воно виступає, як основний засіб засвоєння і передачі знань. Розвиток діалогічного мовлення учнів передбачає навчання їх створювати висловлювання у якісно нових умовах, які не підтримуються реальною ситуацією безпосереднього спілкування і вимагають умінь говорити і писати з орієнтацією на сприймання, передбачати реакцію уявного адресата повідомлення [5, с. 52].

Змістовий бік висловлювань у діалогічному контакті формується на основі життєвого досвіду співрозмовників і низки стимулів. Учасник діалогу може відчувати потребу або необхідність:

- повідомити щось партнеру спілкування;
- здобути від партнера необхідну інформацію;
- залучити увагу партнера до будь-якого об'єкта або події;
- повідомити про свої спостереження, враження, висновки;
- констатувати будь-який факт, який стосується одного із співрозмовників, їх обох або третіх осіб;
- висловити свої позитивні (негативні) емоції.

Характерною особливістю діалогічного мовлення є його емоційна забарвленість. Мовлення, як правило, емоційно забарвлене, оскільки мовець передає свої думки, почуття, ставлення до того, про що йдеться. Це знаходить відображення у відборі лексико-граматичних засобів, у структурі реплік, в інтонаційному оформленні тощо. Справжній діалог містить репліки подиву, захоплення, оцінки, розчарування, незадоволення тощо.

Іншою визначальною рисою діалогічного мовлення є його спонтанність. Відомо, що мовленнєва поведінка кожного учасника діалогу значною мірою зумовлюється мовленнєвою поведінкою партнера. Саме тому діалогічне мовлення, на відміну від монологічного, неможливо спланувати заздалегідь. Обмін репліками відбувається досить швидко, і реакція вимагає нормального темпу мовлення. Це й зумовлює спонтанність, непередбачуваність мовленнєвих дій, потребує досить високого рівня автоматизованості й готовності до використання мовного матеріалу.

Для учнів базовий рівень володіння мовою передбачає опанування учнями такими типами діалогу;

- 1) діалог етикетного характеру
- 2) діалог-розпитування
- 3) діалог-домовленість
- 4) діалог-обмін думками, повідомленнями.

На уроці української мови в початкових класах найпоширенішою структурною схемою діалогу є сполучення двох реплік: запитання і відповіді. Проте ця діалогічна єдність не тільки

не вичерпує різноманітності будови діалогу, а й не є головною з його форм. Структура природного повсякденного мовлення різноманітна і містить широку палітру логічних зв'язків між двома репліками. Наведемо приклади найпоширеніших їх варіантів [2, с. 19]:

- 1) уміння починати діалог, вживаючи відповідну ініціативну репліку (повідомлення, спонукання, запитання);
- 2) уміння швидко реагувати на репліку співрозмовника, використовуючи репліки, що мають різні комунікативні функції;
- 3) уміння підтримувати розмову, додаючи до репліки-реакції свою ініціативну репліку;
- 4) уміння стимулювати співрозмовника до висловлювання, виражаючи свою зацікавленість за допомогою реплік оцінювального характеру;
- 5) уміння продукувати діалогічні єдності різних видів;
- 6) уміння продукувати діалоги різних функціональних типів на основі запропонованих навчальних комунікативних ситуацій (в межах тематики, мовного і мовленнєвого матеріалу, визначених чинною програмою для даного класу і типу школи);
- 7) уміння в разі необхідності (нерозуміння репліки співрозмовника чи утруднення при висловлюванні своєї думки) ввічливо перервати розмову і звернутися за допомогою до партнера або навіть до довідника (розмовника, словника).

У діалозі широко вживаються “готові” мовленнєві одиниці їх називають “формулами”, “шаблонами”, “кліше”, “стереотипами”. Вони використовуються для висловлення вдячності, обміну привітаннями, поздоровленнями, для привернення уваги співрозмовника на початку розмови, для підтвердження або коментування почутого тощо. “Готові” мовленнєві одиниці (словосполучення, цілі фрази) надають діалогу емоційності.

У діалогічному мовленні часто зустрічаються слова, які називають заповнювачами мовчання. Вони служать для підтримання розмови, для заповнення пауз, коли мовець підшукує відповідну репліку. До них належать: так, гаразд, ти знаєш, дозвольте подивитись, зверніть увагу тощо.

Діалогічне мовлення ґрунтується на двох системах зв'язків – на зв'язку з ситуацією і на логічному зв'язку з попередньою фразою. Воно також характеризується порівняно високою модальністю. Так, спілкування містить не лише зміст висловлювання, а й певні оцінні характеристики того, про що говориться. Кожний із партнерів діалогу висловлює своє ставлення до предмета розмови, до позиції другого партнера. Через це діалогічне мовлення є завжди більш насиченим позамовними засобами спілкування (міміка, інтонація, сила голосу, жести тощо), за допомогою яких мовець виражає свої бажання, сумніви, припущення, обурення, жаль тощо. Немає більш промовистого органу, ніж обличчя людини – стан мускулів, вираз очей, брів, губ тощо. Навчання комунікації передбачає оволодіння позамовними засобами спілкування в єдності з мовою.

Діалог на уроці відрізняється від діалогу побутового. В побутовому діалозі обмін репліками проходить, як правило, віч-на-віч і це визначає стилістичний характер розмови, в якій мало турбуються про форму висловлювання.

У навчальному діалозі, незважаючи на те, що обмін репліками може відбуватися також між двома або декількома школярами, закономірний характер носить присутність учнів класу, і це враховується учасниками діалогу. Їхні репліки звернені не тільки і часто не стільки до однокласника або учителя, скільки до оточуючих. Інакше будується мовлення, відбираються слова, особлива увага приділяється реакції класу.

Для презентації тем з комунікативним спрямуванням рекомендуємо вчителям застосовувати так звані картини з нерозгорнутим сюжетом, де показані особи або предмети, намічені дії або їх результати, але хід і подальший розвиток подій переноситься у сферу здогадки. Наприклад: “Хлопчик стоїть біля замкнених дверей квартири і плаче” або “Дівчинка у святковій шкільній формі йде вулицею з букетом квітів” тощо. Такі картини спонукають учнів до з'ясування того, що передувало епізоду і що буде потім. Яскравими прикладами такого унаочнення можуть бути малюнки, різноманітні ілюстрації українознавчого характеру, фотографії рідних,

учнів тощо. Зрештою, екскурси в “позасюжетну сферу” можна запропонувати і на основі звичайних картин і діафільмів.

Добираючи предмет розмови, вчитель має вирішувати також і виховні завдання уроку. Будь-який сюжет, предмет, картина, комбінація предметів тощо стають для учня об'єктами взаємодії. Тому вони повинні бути змістовними, містити в собі чітко виражені виховні можливості – спонукати учня до вираження свого ставлення, до якогось узагальнення, до висновку. Мало що дає картина із зображенням автобуса під деревом. Натомість малюнок, на якому хлопчик допомагає бабусі, безумовно, має виховне спрямування.

Предмет розмови має бути конкретним і сприяти вихованню найрізноманітніших якостей людини. Тому дуже важливо постійно оцінювати його широко, через призму всієї палітри виховного впливу.

Якщо вчитель правильно вибрав предмет розмови і чітко сформулював мету спілкування, він усе ж не гарантований, що розмова між учнями відбудеться такою, як планувалася. Це пов'язано з тим, що в класі знаходяться різні учні. Серед них обов'язково будуть такі, яким запропоноване вчителем комунікативне завдання виявиться не під силу. Між тим мета полягає в тому, щоб кожен учень узяв участь у навчальному мовленні. Тому необхідно забезпечити найголовнішу умову спілкування – достатній рівень мовних можливостей учнів. З цією метою всім або частині учнів потрібно запропонувати підтримку висловлювання у вигляді індивідуальних карток, через демонстрування на екрані за допомогою кодоскопа або ж запису на дошці.

У діалогічному мовленні багатьох учнів майже відсутні прислів'я і приказки. Дітям важко їх використовувати у своєму мовленні через незнання або нерозуміння змісту цих мовних одиниць. Однак, усна народна творчість робить мовлення влучним, лаконічним, милозвучнішим.

Робота із формування діалогічного мовлення учнів 1-4 класів не може обмежуватися епізодичними вправами на уроках. Щоб виробити в учнів стійкі знання, міцні вміння і навички, внутрішню потребу в дотриманні правил спілкування, необхідно працювати систематично.

Отже, формування культури спілкування, мовлення, поведінки необхідно провадити в умовах активізації навчально-виховного процесу із застосуванням новітніх педагогічних технологій (зокрема інтегрованого навчання), у яких вміння спілкуватися має бути доведеним до автоматизму, а система правильно дібраних вправ і завдань, систематична і цілеспрямована робота з ними забезпечить ефективність практичного оволодіння діалогічним мовленням, а його розвиток сприятиме формуванню мовленнєвої культури молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Власенко О.В. Розвиток діалогічного мовлення молодших школярів // Управління школою. 2005. №22-24, серпень. С. 21-22.
2. Гончарова О.М. Діалогічне мовлення. Навчальні вправи та ситуативні завдання. 1-4 класи // Початкове навчання та виховання. 2009. №19-21 (203-205), липень. С. 76-80.
3. Клименко С., Клименко Ю. Мовлення в дитячому спілкуванні // Початкова освіта. 2002. № 37. С. 3.
4. Коршун Т.В. Використання навчальних ситуацій мовленнєвого спілкування як основа забезпечення ефективного українського діалогічного мовлення / Збірник наукових праць викладачів педагогічного факультету. 1997. С. 102-107.
5. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии. Москва: Просвещение, 1987. С. 108-117.
6. Луценко І.О. Готуємось до мовленнєвого спілкування з дошкільниками: Навч. посібник. Київ: НПУ, 2001. 96 с.
7. Митник О. Діалог у навчально-виховному процесі // Початкова школа. 1998. № 1. С. 9-11.
8. Розвиток діалогічного мовлення молодших школярів / Управління школою. 2005. №22-24. С. 5-6.
9. Палихата Е.Я. Навчання діалогу на текстовій основі // Початкова школа. 1991. № 11. С. 21-23.
10. Петрик О. Розвиток діалогічного мовлення молодших школярів // Початкова школа. 2005. №11. С. 8-11.

The article describes methods, techniques and means of forming junior pupils' dialogical skills and habits according to the requirements for learning-speech activity. The types of exercises are set, methods of their use are described and theoretically substantiated. The main focus of the teacher at the lesson is on the pupils' speech activity, learning the language material and the formation of language-speech skills. Speech activity is considered as one of many types of human activity and is defined as an active, purposeful process of exchanging speech messages during people's interaction, which is always conditioned by language and communicative situation. The effectiveness of forming schoolchildren's dialogical speech depends on many conditions: influence of family, school and environment; individual mental, psychological and age characteristics of the child, etc. Dialogical speech of an individual is formed under the influence of all these factors, which are defined as sociolinguistic prerequisites. It is concluded, that social linguistic environment is rarely so perfect to ensure pupils' knowledge about the variety of language means and their reproductive use in speech practice.

Children's ability to produce their own expressions and engage in dialogue depends on their vocabulary. An important role in enriching the learner's vocabulary is given to their environment and living conditions. Pupils acquire the elements of dialogical speech from the speech of their parents, relatives, acquaintances, teachers and during reading. But the pupils' vocabulary is mostly enriched at school – at the lessons of Ukrainian language and other subjects.

Key words: *dialogical speech, dialogue, language culture, speech culture, communicative-speech skills, literary norms, pedagogical activity, speech activity, pedagogical mastery, professional activity, grammatical accuracy, language personality, speech competence, speech interaction.*

УДК 373.3.091.321:003-028.31:165.021

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–27.380-386

Наталія Мелекєсцева
Nataliia Mieliekiestseva

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ДИТЯЧОЇ ЛІТЕРАТУРИ

DEVELOPMENT OF JUNIOR PUPILS' CRITICAL THINKING BY MEANS OF MODERN UKRAINIAN CHILDREN LITERATURE

У статті висвітлено основні поняття критичного мислення, схарактеризовано його ознаки й етапи формування, описано структуру уроків із використанням елементів технології розвитку критичного мислення, запропоновано методи і прийоми для кожного етапу. Обґрунтовано актуальність розвитку критичного мислення молодших школярів на уроках літературного читання, зокрема під час вивчення творів сучасної української дитячої літератури. Наведено приклади застосування стратегій технології розвитку критичного мислення в процесі роботи з творами сучасних українських дитячих авторів на уроках літературного читання в початковій школі.

Ключові слова: *розвиток критичного мислення, читацька компетентність, урок літературного читання, сучасна українська дитяча література, учні початкових класів.*

Інтеграція України до європейської спільноти актуалізувала потребу в реформуванні й модернізації системи національної освіти. Першим кроком до створення новітнього освітнього простору стала презентація Концепції Нової української школи, що характеризується масштабністю та радикальністю змін.

Реформа орієнтована на формування у здобувача освіти 10 ключових компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в житті, навчанні та праці. Також визначено спільні для всіх компетентностей наскрізні вміння, одне з яких – критичне мислення.

Розвинуте критичне мислення – це важливе вміння XXI століття, адже найбільш затребуваними на ринку праці є люди, які вміють мислити гнучко, динамічно, самостійно, здатні адаптуватися до стрімких змін у світі. За дослідженнями експертів Всесвітнього економічного форуму в Давосі це друга за значущістю компетентність 2020 року, яка ще у 2015 році займала четверту позицію і, за прогнозами, залишатиметься ключовою на найближчих 10-15 років.

Проблемі розвитку критичного мислення приділено значну увагу в дослідженнях таких видатних учених, як Б. Блум, Д. Брунер, Дж. Дьюї. Аспекти розвитку критичного мислення висвітлено у працях українських науковців К. Баханова, І. Бондарук, О. Пометун, Л. Пироженко, І. Суценка, С. Терна й інших, проте бракує наукових досліджень щодо розвитку критичного мислення молодших школярів, адже початкова ланка освіти є фундаментом його формування, що й зумовлює актуальність наукової розвідки.

Мета статті – схарактеризувати особливості розвитку критичного мислення учнів початкових класів на уроках літературного читання засобами сучасної української дитячої літератури.

Для досягнення сформульованої мети потрібно розв'язати такі завдання: 1) висвітлити основні поняття критичного мислення; 2) з'ясувати можливості навчального предмета “Літературне читання” для розвитку критичного мислення здобувачів початкової освіти; 3) схарактеризувати методи та прийоми роботи з творами сучасної української дитячої літератури, спрямованими на формування критичного мислення учнів початкових класів.

Аналіз наукових досліджень виявив різні підходи до тлумачення критичного мислення. Загалом його трактують як науковий тип мислення, результатом якого є ухвалення ретельно обміркованого й незалежного рішення. Основними характеристиками критичного мислення є усвідомленість і самовдосконалення.

Одна зі співзасновниць української освітньої платформи “Критичне мислення” член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук, професор О.І. Пометун визначає критичне мислення як сукупність розумових стратегій і процедур, опанування якими передбачає вільне використання людиною мисленневих операцій високого рівня, що застосовуються для опрацювання інформації, формулювання обґрунтованих висновків й оцінок та ухвалення рішень [7, с. 8].

У науковій розвідці під *критичним мисленням* розуміємо здатність людини до самостійної оцінки інформації, обґрунтування її достовірності, самокорекції власних суджень й усвідомленого прийняття рішень.

Критичне мислення часто плутають із розумінням складних ідей або творчим мисленням, проте воно має низку відмінностей:

- свободу та самостійність – здатність висловити власну ідею незалежно від думок інших людей;
- інформація слугує відправною точкою для розвитку – для отримання зваженої думки необхідно опрацювати різні точки зору щодо певної проблеми;
- починається з постановки питань, на які потрібно дати відповідь;
- аргументацію – власне вирішення проблеми завжди аргументоване;
- є соціальним процесом – думка коректується у процесі обговорення й дискусії з іншими людьми [3].

Отже, критично мислити – це сприймати думки інших критично, бути компетентним, небайдужим у сприйнятті подій, самокритичним, допитливим, здатним до діалогу та дискусії.

Критичне мислення починається з постановки проблеми, яку потрібно розв'язати, і завершується прийняттям рішення. В психолого-педагогічній літературі виокремлено чотири етапи формування критичного мислення учнів:

- 1) актуалізація знань, пробудження інтересу до теми, визначення мети вивчення конкретного матеріалу;
- 2) осмислення нової інформації;
- 3) роздуми або рефлексія, формування власної думки щодо навчального матеріалу;

4) узагальнення й оцінка проблеми, визначення способів її розв'язання, з'ясування власних можливостей [7, с. 12].

Навчальні предмети, які вивчають учні початкових класів, мають великий потенціал для розвитку критичного мислення дітей, проте найбільші можливості вбачаємо в уроках літературного читання, адже в основі технології розвитку критичного мислення – стратегії технології “Читання і письмо для розвитку критичного мислення” (Reading and Writing for Critical Thinking), яку в 90-их роках розробили американські вчені Дженні Д. Стілл, Кертіс С. Мередіт, Чарльз Темпл і Скотт Уолтер. Зауважимо, що в зарубіжних наукових джерелах часто послуговуються терміном “critical reading” (критичне читання).

“Літературне читання” є органічною складовою освітньої галузі “Мови і літератури”, основна мета якого – розвиток дитячої особистості засобами читацької діяльності, формування читацької компетентності молодших школярів, що входить до складу комунікативної і пізнавальної компетентностей, ознайомлення учнів із дитячою літературою як мистецтвом слова, підготовка їх до систематичного вивчення курсу літератури в основній школі. На уроках літературного читання формуються ключові компетентності учнів: уміння вчитися, загальнокультурна, комунікативна, інформаційна [4].

На уроках літературного читання вчитель стимулює учнів до розвитку критичного мислення під час читання художніх творів різних жанрів, адже опрацювання матеріалу передбачає не лише сприйняття інформації, а й її критичний аналіз, інтерпретацію, формування світоглядних уявлень і власного ставлення до прочитаного. Під керівництвом учителя учні задумуються над тим, що нового вони дізналися, порівнюють із тим, що вже було відомо, дискутують про зміст прочитаного, таким чином, навчаються самостійно досліджувати матеріал, конструювати власні знання й уміння. Читання активізує та збагачує словниковий запас учнів, формує в них образне мислення, уяву, фантазію, які супроводжуються словесною творчістю та інтелектуально-мовленневою активністю.

Аналіз оновленої програми з літературного читання для 2-4 класів виявив, що з метою подолання надмірної архаїзації програми було вилучено застарілі за змістом і художньою мовою тексти та введено близько 40 нових авторів. Значне місце в колі читання молодших школярів відведено творам сучасних українських дитячих авторів: Івана Андрусяка, Катерини Бабкіної, Василя Голобородька, Сашка Дерманського, Оксани Луцєвської, Галини Малик, Зірки Мерзантюк, Тараса та Мар'яни Прохаськів, Тетяни Стус, Галини Ткачук, Григорія Фальковича й інших. Це твори, близькі світу сучасної дитини, які відображають актуальні теми та реалії сьогодення, віддзеркалюють суспільно-психологічні й культурні трансформації, написані живою “сучасною” мовою. Саме в сучасній дитячій літературі, здатній задовольнити читацькі інтереси молодшого школяра, вбачаємо потужний потенціал для розвитку критичного мислення.

Структура уроку, на якому використовуються елементи технології розвитку критичного мислення, складається з трьох етапів: актуалізації (виклику), усвідомлення (осмислення) змісту та рефлексії (консолідації). Варто зазначити, що єдність усіх трьох етапів відображає складний ментальний процес.

Метою етапу активізації є актуалізація в пам'яті учнів уже наявних знань, визначення проблемних питань, спроби їх розв'язати, обговорення мети уроку. На етапі актуалізації найбільш доцільними стратегіями роботи з художнім твором є мозковий штурм, асоціативний куш, гронування, передбачення (за назвою, ключовими словами, малюнком, відеофрагментом, кінострічка видінь), кошик ідей, кубування.

Наприклад, під час вивчення твору Юрка Бедрика “Сумна скоромовка” [9, с. 33] на етапі актуалізації використовуємо стратегію “Мозковий штурм”: пропонуємо учням подумати про те, що вони знають про скоромовки. Фіксуємо думки дітей, проте не коментуємо їх. Далі повідомляємо, що на уроці дітей очікує знайомство з поезією Юрка Бедрика “Сумна скоромовка”, і запитуємо: *Чому, на вашу думку, автор назвав скоромовку “сумною”?*

Діти висловлюють передбачення щодо назви твору: *тренує слова, які дозволять виразно сумувати; містить “сумні” звуки та звукосполучення; це сумна історія персонажа.*

Передбачення щодо змісту твору можна організувати й за стратегією “Кінострічка видінь”: із запропонованих слів (*пацюки, бурундуки, опосуми, висіти на хвостиках, сумувати*) учням потрібно скласти зв’язний текст, а потім порівняти його з текстом автора.

На етапі усвідомлення учні працюють з інформацією, осмислюють матеріал, знаходять відповіді на попередні запитання, визначають нові запитання і намагаються відповісти на них. Мета етапу осмислення – порівняти очікування учнів з тим, що вивчається, переглянути очікування та висловити нові, виявити основні моменти, відстежити процеси мислення (перебіг думок учнів), зробити висновки й узагальнення матеріалу, поєднати зміст уроку з особистим досвідом учнів, поставити запитання до вивченого на уроці матеріалу.

Після прочитання твору обговорюємо його за такими запитаннями:

- *Які слова виділені в тексті? (Пацюки, бурундуки, опосуми)*
- *Що вони називають? (Слова – назви тварин)*
- *Що роблять, за словами автора, пацюки? (Пацюкують)*
- *Як ви гадаєте, яка це може бути дія?*
- *Яке слово-дія утворилося від слова “бурундуки”? (Бурундукують)*
- *Яке слово є “родичем” слову “опосуми”: поопосумуємо чи посумуємо?*
- *Які “родичі” у слова “посумуємо”? (сумувати, сум)*
- *Хто з тварин планує посумувати? Як про це йдеться в тексті?*
- *Чи є в українській мові слова “пацюкуйте”, “бурундукуйте”, “поопосумуємо”? Хто придумав ці слова? Для чого?*
- *Чи легко їх вимовляти? Чи варто пограти і потренуватися у їхній вимові?*
- *З яким, на вашу думку, словом найцікавіше було грати авторіві?*

На етапі осмислення найбільш доцільними є такі стратегії технології розвитку критичного мислення: кероване читання з передбаченням, таблиця передбачень, читання тексту із системою позначок “Допомога”, кубування.

Коли учні зрозуміли ідеї уроку, потрібно спонукати їх відрефлексувати те, про що дізналися, як змінилися їхні попередні уявлення, як учні зможуть застосувати набуті знання в житті. Це третій етап – етап рефлексії, на якому відбувається узагальнення та інтерпретація основних ідей, їх оцінка, обмін думками, вияв особистого ставлення.

На етапі рефлексії пропонуємо учням повернутися до думок, які вони висловлювали на етапі актуалізації:

- *Чи виправдалися наші припущення щодо “сумної” скоромовки?*
- *Чому слово “сумна” потрапило до назви?*
- *Чи може бути скоромовка й справді сумною?*
- *Які почуття у людей викликають скоромовки?*
- *Чи можна вважати жартом ідею автора назвати вірш “Сумна скоромовка”? Чому?*

Працюючи з художнім твором, на етапі рефлексії доцільно застосовувати такі стратегії технології розвитку критичного мислення, як сенкан, щоденник подвійних нотаток, трихвилинне есе (“крісло автора”), діаграма Венна, ромашка Блума (багаторівневе опитування), шість капелюшків мислення тощо.

Цікавою для молодших школярів є стратегія “Кероване читання з передбаченням”. Алгоритм роботи за цією стратегією такий:

1) після ознайомлення з назвою тексту чи ілюстрацією перед читанням ставимо дітям запитання, які дозволяють зробити припущення, про що саме буде текст;

2) текст розподіляємо на частини, читати його учні будуть частинами; зупинки потрібно робити на найбільш цікавих місцях, таким чином, створюємо ситуацію очікування;

3) після читання кожної частини ставимо учням запитання, пропонуємо зробити передбачення стосовно того, що відбуватиметься далі, потім це передбачення аналізуємо.

Наводимо приклад роботи за стратегією “Кероване читання з передбаченням” на основі казки Галини Малик “Чому равлик ховається” [9, с. 87].

Зараз ми прочитаємо казку Галини Малик “Чому равлик ховається”.

Передбачення за заголовком.

– Як ви думаєте, про що буде текст?

Передбачення за ілюстрацією.

– Розгляньте ілюстрацію до твору. Між ким буде діалог?

– А як ви думаєте, чому ховається равлик?

2. Читання першої частини тексту.

Якось до Равлика завітала Не-Дуже-Чемна-Жаба.

– Запроси мене до своєї хатки, – сказала вона Равликові.

– Але ти у ній не помістишся, – відповів Равлик.

– Я ж прийшла до тебе в гості? – спитала Жаба.

– В гості... – розгублено мовив Равлик.

– Отож ти мусиш мене запросити! – закричала Не-Дуже-Чемна-Жаба.

Запитання:

– На чому наполягала Не-Дуже-Чемна-Жаба?

– Чому автор назвав головну особу Не-Дуже-Чемна-Жаба?

– Що, по-вашому, буде далі? Чому ви так думаєте?

3. Читання другої частини тексту.

Ніяково стало Равликові.

Справді, якось негарно виходить.

Прийшли до тебе в гості, а ти не можеш запросити до хатки.

Виліз Равлик зі своєї мушлі й каже:

– Заходь, будь ласка!

Почала Жаба лізти.

І вона лізла, лізла і пхалася до маленької мушлі, аж доки мушля тріснула й розпалася на дві половинки.

Запитання:

– Чи справдилися ваші припущення?

– Чи був Равлик насправді гостинним? Чому ви так думаєте?

– Що буде далі? Чому ви так вважаєте?

4. Читання третьої частини тексту.

І залишився бідний Равлик без домівки.

Він збудував собі нову хатку.

Але відтоді, як тільки хтось торкнеться його, Равлик одразу ж ховається.

Він думає, що це знову до нього в гості прийшла Не-Дуже-Чемна-Жаба.

Запитання:

– Чи справдилися ваші припущення?

– Чому автор називає Равлика бідним?

– Чому ховається равлик?

– Чи траплялося вам бути у подібних ситуаціях?

– Як ви поводитися?

– Чи легко приймали рішення? Чому?

На етапі рефлексії працюємо за стратегією “Діаграма Венна”. Учні заповнюють кола, визначаючи, що спільного й відмінного між равликом і жабою в казці.

Схожою стратегією технології розвитку критичного мислення є “Навчання на протилежностях”. Часто прості історії, особливо казки, мають в своїй основі протилежні ситуації або героїв із протилежними рисами характеру.

Можна поставити учням такі запитання:

- Які герої в цій історії є найбільш протилежними?
- Якими словами ми можемо описати цих персонажів?

Оформляємо у вигляді таблиці з двох колонок.

- Яких ще протилежних героїв ви знаєте?

Бесіда про ці протилежності може початися з дійових осіб у літературі, потім продовжитись особистостями з історії та сучасного життя.

- Чому в історіях повторюються такі прийоми, як ці протилежні герої?
- Чи буває в реальному житті так, що ми перебільшуємо наші відмінності з людьми, яких ми знаємо, приміряючи на себе одну з цих протилежних ролей і віддаючи їм іншу? Що відбувається, коли ми це робимо?

Під час аналізу художнього твору й визначення характеристик дійових осіб також можна застосувати стратегію “Грунування”. Такий наочний спосіб опису героїв твору відповідає природі мислення дитини молодшого шкільного віку.

Ефективним засобом інтерпретування літературного твору чи його частини є його інсценізація, вона забезпечує глибше усвідомлення змісту прочитаного. Її організують після того, як діти прочитають твір і зможуть виразити свої перші думки й враження щодо нього. Наприклад, після прочитання твору Івана Андрусяка “Як подружитися з Чакалкою” [10, с. 12-17] пропонуємо учням розіграти його частину. Процедура інсценізації передбачає: занурення учнів у твір, проведення розігріву, вибір критичного моменту для драматизації, запрошення учнів до розбору частин цієї ситуації, програвання сцени, допомога вчителя акторам і рефлексії [8, с. 239-241].

Після читання й аналізу твору на етапі рефлексії можна запропонувати дітям скласти сенкан – це методичний прийом роботи, який передбачає використання вільного вірша з п’яти рядків, що узагальнює інформацію, яку отримали учні під час вивчення нового матеріалу.

Отже, вивчення творів сучасної дитячої літератури на уроках літературного читання забезпечує можливості для імплементації стратегій технології розвитку критичного мислення в освітній процес початкової школи. Для вчителя, який тільки починає формувати критичне мислення учнів, можна рекомендувати застосування на матеріалах художніх творів чотирьох основних простих операцій критичного мислення: порівняння (виявлення і пояснення подібного і відмінного, протилежного), аналізу (визначення частин цілого і структури), класифікації (віднесення до певної групи подій, явищ, які позначаються поняттям), оцінки (власне ставлення, підтримка чи відмова). Зауважимо, що одним із інструментів формування в учнів навичок критичного мислення є постановка запитань. Відповідаючи на запитання, учні аналізують і інтерпретують інформацію, висувають ідеї, будують гіпотези, відстоюють власну точку зору. Вкрай важливим для забезпечення цього процесу є створення безризикового середовища, де учні можуть вільно розмірковувати, бо кожна думка – цінна.

Список використаних джерел

1. Будна Н.О., Шост Н.Б. Сучасні українські письменники – дітям. Рекомендоване коло читання : 1 клас. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2019. 112 с.
2. Будна Н.О., Шост Н.Б. Сучасні українські письменники – дітям. Рекомендоване коло читання : 2 клас. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2019. 128 с.
3. Критичне мислення: ключові характеристики та вправи для його розвитку. URL : <http://etwinning.com.ua/content/files/659841.pdf>.
4. Літературне читання. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 2-4 класи. URL : <https://www.schoollife.org.ua/zavantazhyty-onovleni-programy-dlya-pochatkovoyi-shkoly-2016-2017-n-r/>.
5. Нікішина Г. Використання методу “Кошик ідей” на уроці позакласного читання під час вивчення теми “Сучасні українські поети – дітям” (2 клас) на прикладі

- твору Юрія Бедрика “Сумна скоромовка”. URL : <http://www.criticalthinking.expert/materiali-dlya-samoosviti/bank-najkrashhih-urokiv/>.
6. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
 7. Путівник з розвитку критичного мислення в учнів початкової школи: методичний посібник для вчителів / автори-укладачі : О.І. Пометун, І.М. Сущенко. Київ, 2017. 96 с.
 8. Технології розвитку критичного мислення учнів / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер; наук. ред., передм. О.І. Пометун. Київ : Видавництво “Плеяди”, 2008. 220 с.
 9. Хрестоматія сучасної української дитячої літератури для читання в 1, 2 класах серії “Шкільна бібліотека” / укладач Тетяна Стус. Львів : Видавництво Старого Лева, 2016. 160 с.
 10. Хрестоматія сучасної української дитячої літератури для читання в 3, 4 класах серії “Шкільна бібліотека” / укладач Тетяна Стус. Львів : Видавництво Старого Лева, 2016. 192 с.
 11. Richard P. W. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. Rohnert Park, CA : Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State Univ., 1990. P. 45-56.

The article defines the essence of the concept of critical thinking, reveals its characteristic features and stages of formation. It is believed that the basis of the concept of “critical thinking” is not the level of memorization of information, but the ability of a person to independently analyse, argue his opinion, revise his vision of the problem. The purpose of technology of critical thinking development has been presented. It includes the development of pupils' thinking skills that are needed both in learning and in everyday life; the formation of a person who is ready for life in a constantly changing world, capable of analysing and comprehending information, different aspects of processes and phenomena, learning and self-improvement, making effective decisions. The structure of the lesson with the elements of technology of critical thinking development is described (challenge, consolidation, reflection); methods and techniques for each stage are given.

It is emphasised on the role of Reading lessons in the process of junior pupils' critical thinking development, particularly while studying modern Ukrainian children literature. The examples of exercises, which form and develop critical thinking of pupils at Reading lessons (brainstorming, directed reading, Venn's diagram, character-map) are given.

Key words: *critical thinking development, reader's competence, Reading lesson, modern Ukrainian children literature, junior pupils.*

УДК 373.3.091.33-028.22:811.111

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–27.386-391

Тетяна Олинець
Tetiana Olynets

ВИКОРИСТАННЯ КОЛАЖНОЇ НАОЧНОСТІ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

USING COLLAGE VISUAL AIDS AT ENGLISH LANGUAGE LESSONS IN PRIMARY SCHOOL

У статті розглядається колажна наочність як важливий засіб формування іншомовної комунікативної компетентності молодших школярів. Охарактеризовано суть колажної технології, представлено переваги її використання в навчальній діяльності та подано фрагменти уроків англійської мови у початковій школі, що демонструють практичну реалізацію прийому колажування.

Ключові слова: *колажна наочність, комунікативні вміння, творчі здібності, навчальна діяльність, урок англійської мови, учні початкової школи.*

У глобалізованому суспільстві англійська мова визнана мовою міжнародного спілкування. Сучасна спільнота висуває високі вимоги до рівня іншомовної освіти і все більше орієнтується на “вільний розвиток людини”, самостійність, творчу ініціативу, мовну мобільність. Перш за все, це зумовлює раннє шкільне навчання іноземної мови, починаючи з першого класу, відповідно до нового Державного стандарту початкової загальної освіти. Таким чином, основною метою навчання іноземних мов у початковій школі є формування іншомовних умінь молодших школярів. Завдяки успішній реалізації цієї мети закладаються основи іншомовного спілкування, дитина має змогу комфортно адаптуватися у полікультурному середовищі та підготуватися до подальшої активної міжкультурної взаємодії у різних сферах людського життя. Проте через відсутність природної мотивації дитини до вивчення іноземної мови цей процес є надзвичайно проблемним. Відтак учитель повинен вміти використовувати і вдало підбирати сучасні методи, прийоми та засоби навчання, які б сприяли формуванню основних джерел активності школярів – мотивації, бажання та інтересу до вивчення мови, тобто впливати на їхню емоційно-чуттєву сферу. Але для цього важливо знати і враховувати психофізіологічні та індивідуальні особливості учнів, їх життєвий та загальнокультурний досвід під час добору навчального матеріалу. Оскільки мислення, пам'ять та увага учнів цього віку характеризуються інтенсивністю та високою ефективністю, інформація повинна подаватися у яскравій формі, з використанням зорової наочності. Завдяки цьому дитина буде легко її запам'ятовувати у достатньо великому обсязі. Саме тому доцільним є використання колажу на уроках англійської мови в початковій школі.

Значний внесок у теоретичний та практичний розвиток проблеми використання колажної наочності в навчальній діяльності зробили у своїх працях вітчизняні та зарубіжні науковці Аюшина М.Б., Векслер А.К., Зікманн М., Мальцева О.В., Мюллер Б.-Д., Ніколаєва С.Ю., Рижкіна І.Б., Роман С.В. та ін.

Метою статті є розглянути колажну наочність як важливий засіб формування іншомовної комунікативної компетентності молодших школярів. Охарактеризувати суть колажної технології, представити переваги її використання в навчальній діяльності та подати фрагменти уроків англійської мови у початковій школі, що демонструють практичну реалізацію прийому колажування.

Перше визначення колажу як методичного засобу належать німецькому методисту Б.-Д. Мюллеру. Він трактує колаж як “усвідомлену побудову соціального значення, яка протікає аналогічно процесу оволодіння поняттям при некерованому засвоєнні мови з використанням різної, актуальної інформації”.

Безсумнівною заслугою Б.-Д. Мюллера є те, що він довів таке:

- при використанні колажу на уроках іноземних мов в учня з'являється реальна можливість оволодіння поняттями, оперування різного роду поняттями, оволодіння умінням формулювати різні поняття – і конкретні, і абстрактні;
- при використанні колажу учнем здійснюється самостійний пошук продуктивних лінгвістичних рішень;
- у самому колажі, якщо його створення здійснюється цілеспрямовано, можуть бути відображені якісь концептуальні позиції іншого менталітету: конкретні поняття, які мають свою культурну специфіку в кожній країні (машина, квартира, квіти тощо);
- абстрактні поняття та їх трактування представником іншої культури (свобода, любов, ввічливість тощо);
- дії (розповідати, вітати, подорожувати, танцювати тощо);
- громадські інститути конкретної країни (школа, заклад вищої освіти тощо);
- колаж – це спосіб кодування / декодування іншої інформації, спосіб проникнення в іншу культуру: складаючи за певним планом колаж, дитина опановує прийоми декодування іншої інформації, за допомогою якої “вибудовується міст в іншу культуру”;

– колаж робить процес передачі інформації про іншу культуру наочним, контрольованим і керованим з боку вчителя, відкритим і доступним для учнів.

Розробляючи ідеї Б.-Д. Мюллера, його співвітчизник М. Зікманн указував на те, що колаж – “це не тільки спеціальна техніка, а й прийом зміни встановлених значень (стереотипів) в процесі їх суб’єктивного комбінування учнями в рамках теми. Виникаючі при цьому дії стосуються як використовуваних об’єктів і матеріалів, так і їх розташування”. М. Зікманн визначав колаж як засіб зорової та мовної наочності, маючи на увазі вербальну і невербальну наочність. У роботах М. Зікманна найбільш цінним є те, що він вказав на можливості колажу з точки зору психології засвоєння матеріалу:

- у колажі учні знаходять відповідну форму для представлення свого власного Я, їх суперечливої, рухомої картини світу;
- колаж дозволяє дивитися на повсякденні звичні речі по-особливому, при цьому у дитини включає асоціативне мислення, що є передумовою для розвитку вербальних реакцій і розвитку вміння аргументувати;
- колаж дозволяє дитині здійснити опору на свій життєвий досвід і в рамках теми уявити своє суб’єктивне бачення проблеми, свій спосіб мислення;
- колаж підходить як для вивчення культурних аспектів, так і для організації сприйняття інформації і створення власних висловлювань.

На думку О.В. Мальцевої, колаж – це універсальний засіб методико-педагогічного, освітнього впливу на учнів, характерними ознаками якого є оригінальність форми і змісту. За формою колаж нагадує плакат або стінгазету. У центрі знаходиться ключове поняття-ядро, а навколо нього розташовуються поняття-супутники, які створюють його оточення. За змістом колаж характеризується інформативністю і наочністю – велика кількість картинок, зображень, коротка різнопланова текстова інформація, наявність схем, діаграм, зв’язків [4].

А.К. Векслер пояснює поняття “колаж” як самостійний художній твір, який характеризується специфічними виразними властивостями, а процес його створення – багатьма художньо-розвиваючими, освітніми та виховними функціями, особливо в роботі з дітьми, школярами, студентами [2, с. 3].

М.Б. Аюшина в своїй роботі називає колаж наочним допоміжним засобом навчання, методичним прийомом, який передбачає послідовне нарощування лексичного фону будь-якого ключового поняття і створює таким чином візуально-смісловий схематичний образ розглянутого поняття [1, с. 19].

Прийняте в мистецтвознавстві визначення – колаж – поєднання різних матеріалів (папір, текстиль, дерево, метал, скло і т. д.), які гармонійно доповнюють один одного; розташовуючись не тільки в площині, а й в об’ємі, утворюють композиційну єдність, що виражає образну ідею художнього твору [2, с. 3].

Отже, використання техніки колажу як засобу навчання кардинально розширює можливості вчителя у виборі матеріалів і форм навчальної діяльності, робить уроки яскравими і цікавими, інформаційно й емоційно насиченими. Безсумнівним плюсом у такій роботі є та умова, що кожен учень, навіть найслабший і менш активний в психологічному плані, має можливість проявити активність і самостійність, власну фантазію і творчість. Такий вид роботи має велику загальноосвітню цінність, оскільки спрямований на формування у школярів соціальної компетенції, тобто здатності самостійно діяти, вибираючи стратегію своєї роботи, на розвиток почуття відповідальності за кінцевий результат, уміння публічно виступати і аргументовано проводити презентацію кінцевого результату.

У техніці колажування можна виділити низку переваг: залучення двох типів сприйняття інформації (кінестетичного та візуального); комбінування звукового, образотворчого, схематичного, а також текстової інформації; підвищення пізнавальної активності учнів, створення позитивної мотивації; розвиток творчих здібностей; можливість активного обговорення проблеми в групах [1, с. 20].

Класифікація засобів навчання іноземних мов і деякі вимоги до них подаються у “Методиці викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах” вітчизняних авторів [5], яка включає і зорову наочність. У “Методиці навчання англійської мови у початковій школі” (Розділ “Засоби навчання...”) Роман С.В. [6, с. 53-63] увага, головним чином, приділяється змісту і структурі підручника іноземної мови для початкової школи, як основного засобу навчання. У “Методиці навчання англійської мови на початковому етапі у загальноосвітніх закладах” зарубіжних авторів, окрім класифікації засобів навчання, даються ще деякі рекомендації використання окремих засобів зорової наочності (іграшкових меблів за темою “Квартира”, ляльок і їхнього гардеробу за темою “Одяг”). Практичні поради роботи з наочністю (колажами, предметними й сюжетними картинками, аплікаційними матеріалами, лексико-семантичними схемами, малюнками в стилі “крокі”) даються і в окремих статтях [3, с. 180].

Варто зазначити, що, по-перше, значення наочності слід розглядати у тісному зв'язку з методичними завданнями, які ставляться перед цим засобом навчання, з необхідністю й доцільністю застосування даного виду наочності на конкретному етапі освітнього процесу. По-друге, візуально – колажна наочність буде ефективною тоді, коли будуть відібрані такі ж ефективні прийоми її використання.

Нижче подаємо розроблені фрагменти уроків для формування лексико-граматичних навичок та поетапного формування комунікативної компетенції у монологічному мовленні на уроках англійської мови у 2-му класі за темою “Animals”, під час яких можуть бути використані різні зорові опори: демонстраційний колаж на дошці форматом А-2; колажі форматом А-4 для кожного учня; окремі малюнки-фрагменти з колажу у збільшеному вигляді відповідно до теми; тематичні картинки, плакати, картки, пазли, лото, макет телевізора.

Фрагмент уроку №1

Час проведення: початок уроку.

Мета: закріплення фонетичних навичок та лексичних одиниць з теми та вживання їх у граматичній структурі: “I am a ...”.

Обладнання: тенісний м'яч, іграшки-тварини або маски тварин, картки з лексичними одиницями та звуками.

Хід уроку. Кожен учень вибирає собі маски тварин, які пропонує вчитель, або приносить з собою свою улюблену іграшку – тварину. Діти сідають у коло. Гру починає ведучий (вчитель): “Nice to meet all of you, my dear! Look, I've got a tiger. It can say [r-r-r]. You've got very nice toys (or masks) too. Name them and tell what can they say?”. М'яч по черзі передається від вчителя до учнів, і кожен з них представляє свою тваринку.

Фрагмент уроку №2

Час проведення: перша половина уроку.

Мета: формувати в учнів навички вживання лексичних одиниць у монологічному мовленні на рівні фрази.

Обладнання: плакат із мовленнєвим зразком, колаж із зображенням тварин.

Хід уроку. Гра “Що на колажу?”. Клас ділиться на дві команди. Вчитель вивішує на дошці плакат з мовленнєвим зразком: “I can see a/an ... on the collage”. Перший учень 1-ї команди називає будь-яку літеру, наприклад, “e”. Перший учень 2-ї команди закінчує речення, назвавши слово (назву тварини), що починається з цієї літери. Наприклад, “There is an elephant on the collage”. За правильну відповідь команда отримує 1 бал. Перемагає команда з більшою кількістю балів.

Фрагмент уроку №3

Час проведення: середина уроку.

Мета: розвиток в учнів умінь монологічного мовлення на рівні понадфразової єдності.

Обладнання: копії малюнків із зображенням тварин.

Хід уроку. Гра “Снігова куля”. Учитель демонструє малюнок із зображенням тварини (копію до колажу) і пропонує учням описати тваринку по черзі. Перший гравець називає речення, другий повинен повторити його і додати своє речення. Наступні гравці за чергою роблять те ж саме. Той, хто не може відновити з пам’яті усі речення, вибуває з гри.

Фрагмент уроку №4

Час проведення: друга половина уроку.

Мета: удосконалювати вміння монологічного мовлення на рівні тексту.

Обладнання: колажі учнів до теми, макет телевізора.

Хід уроку. Гра “Зникла тваринка”. Учитель готує до уроку макет телевізора, учні малюють улюблену тваринку вдома. На уроці вони отримують завдання: “Уявіть, що ваша улюблена тваринка зникла, повідомте про її прикмети по телевізору і попросіть, щоб вам допомогли її знайти”. Приклад відповіді: “This is a dog. Its name is Lord. It’s black and brown. Its tail is short. It can run and jump. I like my dog. Help me!” [3, с. 181-182].

Як видно із описаних фрагментів, формування умінь монологічного мовлення проходить на ігровій основі поетапно: формування лексичних і граматичних навичок; формування мовленнєвих умінь на рівні фрази, понадфразової єдності, на рівні тексту. Під час проведення ігор для формування у другокласників мовленнєвої компетенції у монологічному мовленні англійською мовою на тему “Animals” поряд з колажною наочністю можна використовувати: м’яч, маски тварин, колажі-малюнки учнів, макет телевізора тощо та такі прийоми роботи з нею: прийом-наговп (повідомлення, хто ким є (якою тваринкою); прийом повідомлення (хто це, і де він / вона (тваринка) живе; прийом-описування (тваринки по черзі); прийом-розповідь за планом (про тваринку); прийом висловлення свого ставлення (враження); прийом-повідомлення по телевізору [3, с. 182].

Отже, застосування техніки колажування позитивно впливає на освітній процес школярів. У дітей з’являється впевненість у тому, про що вони говорять, інтерес до своєї роботи і роботи однокласників, їх мова стає вільнішою, завдяки колажу і критеріям, за якими вони презентують свої роботи, збільшується кількість виразів у мові. Тому завдяки такій техніці можна очікувати збільшення запасу слів (вокабуляра). Учні розвивають і комунікативні вміння, і творчі здібності, що є важливим чинником викладання іноземних мов.

Список використаних джерел

1. Беспалова М.С. Техника коллажирования как способ развития умений монологической речи на уроках английского языка : сборник статей региональной научно-практической студенческой конференции. Омск : Изд-во Ом. гос. ун-та, 2012. С. 17-21.
2. Векслер А.К. Коллаж в системе профессиональной подготовки художника-педагога : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. педагог. наук : 13.00.02 / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2011. 25 с.
3. Дідик Л.В. Колажна наочність та прийоми роботи з нею на уроках англійської мови в початковій загальноосвітній школі // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. 2013. URL: http://www.soc.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elopen/astprob17_179.pdf (дата звернення: 14.10.2019).
4. Мальцева О.В. Метод коллажа как технология и средство формирования творческих способностей младших школьников // Социальная сеть работников образования. 2016. URL: <http://m.nportal.ru/nachalnaya-shkola/matematika/2016/11/26/metod-kollazha-kak-tehnologiya-i-sredstvo-formirovaniya.pdf> (дата звернення: 14.10.2019).
5. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / С.Ю. Ніколаєва [та ін.]. 2-е вид., допов. і переробл. Київ : Ленвіт, 2002. 328 с.
6. Роман С.В. Методика навчання англійської мови у початковій школі : навч. посіб. Київ : Ленвіт, 2005. 208 с.

The article is concerned with the collage visual aids as an important means of forming foreign language communicative competence of primary school pupils.

The term “collage” is defined as a universal means of methodological and pedagogical, educational influence on pupils, the characteristic feature of which is the originality of form and content. The shape of the collage resembles a poster or a wall newspaper. In the center is the key concept-gist, and around it are the concepts-satellites creating its environment. The content of the collage is characterized by information and clarity – a large number of pictures, images, short mixed text information, the presence of diagrams, links.

The main advantages of using the technique of collage are considered to be the following: connection of two types of perception of information (kinesthetic and visual); combining audio, visual, schematic, and textual information; increase of cognitive activity of students, creation of positive motivation; development of creative abilities; possibility of active discussion of the problem in groups.

The fragments of lessons for the formation of lexical and grammatical skills and the gradual formation of communicative competence in monologue speech at English lessons in the 2nd form on the theme “Animals” have been presented, during which different visual supports can be used: demonstration collages on a blackboard format A-2; A-4 collages for each student; individual enlarged collage drawings according to the theme; subject pictures, posters, cards, puzzles, lotto.

Key words: collage visual aids, communicative skills, creative abilities, educational activity, English language lesson, primary school pupils.

УДК 372.461(07)

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–27.391-395

Наталія Третяк
Nataliia Tretiak

МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У РОБОТІ НАД ТЕКСТАМИ РІЗНИХ ТИПІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

METHODS OF DEVELOPING JUNIOR PUPILS' CREATIVE ABILITIES WHILE WORKING WITH DIFFERENT TEXTS TYPES AT UKRAINIAN LANGUAGE LESSON

У статті проаналізовано використання текстів різних типів на уроках української мови як засобу формування мовної компетентності учнів; описано методику розвитку творчих здібностей молодших школярів, наведено конкретні приклади застосування текстів з навчальною метою. У статті зацентовано увагу на найпродуктивніших інтерактивних технологіях, що застосовують у методиці; визначено завдання, в основі яких лежить використання прийому емпатії та рефлексії, проаналізовано складові проблеми розвитку мовлення молодших школярів.

Ключові слова: текст, мовлення, значення слова, словниковий запас, творчі здібності, українська мова, емпатія, рефлексія.

У сучасній педагогіці існує значна кількість різноманітних моделей, програм розвитку і стимулювання дитячої творчості, заснованих на своєрідних концептуальних підходах. Усі моделі вказують на те, що існує міцний зв'язок між творчими здобутками дитини в будь-якій творчій діяльності та розвитком її інтелектуальної сфери. Але лише окремі з них знайшли широке впровадження у навчальну практику сучасної школи. Значний інтерес становлять системи, які тісно переплітаються із змістом навчання у школі I ступеня і є невід'ємною складовою освітнього процесу.

Однією з найпрогресивніших у цьому напрямі є система посібників для початкової школи О. Савченко [8; 9; 10]. Посібник “Барвистий клубок” готує молодших школярів 6-7 років до

самостійної, творчої діяльності. Учням пропонується малювання за зразком, завершення малюнка, складання задач, виконання малюнка з геометричних фігур, робота з природним матеріалом тощо. У посібнику “Розвивай свої здібності” пропонуються численні завдання, спрямовані на розвиток сприймання, спостережливості, вміння аналізувати, розрізняти істотне і неістотне, узагальнювати, комбінувати, уявляти тощо. Учні можуть реалізувати себе у виготовленні виробів з природного матеріалу, створенні орнаменту, витинанок, малюванні, складанні розповідей, казок, віршів тощо. Тексти посібника є зразком творчості найкращих митців слова, що спонукає учнів наслідувати мовленнєві зразки, образні звороти у своєму мовленні, своїй творчості.

Посібник “Умій вчитися” є логічним продовженням роботи з розвитку творчих здібностей, розпочату в попередніх класах: учням пропонуються завдання, які формують організаційно-творчі вміння (планувати роботу, цінувати час, самостійно організовувати власну діяльність, контролювати та оцінювати її), навчають умінь, необхідних для здійснення повноцінної творчої діяльності: аналізувати, виділяти головне, порівнювати, завершувати, шукати причину, передбачати наслідки, узагальнювати, доводити думку. Творчі завдання дозволяють молодшим школярам реалізувати свою фантазію в аплікації з соломки, у малюванні, в усних розповідях, письмових творах та віршах.

На основі посібників О. Савченко вчителі початкової школи створюють курси, прикладом яких може бути альтернативний курс “Розвиток творчості і фантазії” Л. Луцюк [5] Головним завданням курсу є розвиток самостійності сприйняття, творчого мислення, уяви і фантазії, різних видів пам’яті, комунікативно-творчих здібностей. Курс реалізується за рахунок часу для факультативних занять. Структура кожного заняття передбачає розвивальні ігри, вправи, творчі завдання, які з кожним заняттям ускладнюються. Запропонована програма дає змогу варіювати зміст і обсяг завдань, вправ, виходячи з можливостей та рівня підготовки учнів, і не забувати, що будь-які новації мають супроводжуватися захистом і гарантованим збереженням прав дитини, забезпеченням достатньої фізичної рухливості.

Психолого-педагогічна система творчого виховання, розроблена І. Волковим [3], базується на створенні у школі умов для різнобічного випробування учнями своїх сил у різних видах самостійної і творчої діяльності. У початкових класах ця робота здійснюється у рамках основного навчального процесу у вигляді уроків творчості. На таких уроках учні набувають первинних навичок самостійної і творчої діяльності за 20-25 напрямками, щоб виявити свої схильності. Наприкінці третього класу учні повинні вміти малювати, креслити, виготовлювати макети і моделі, інкрустувати по дереву тощо і обов’язково створити конкретний продукт в оригінальному вигляді: модель, макет, аплікацію, візерунок, скульптуру, ляльку тощо.

У своїй системі І. Волков використовує блочно-паралельну систему навчання. Вона базується на міжпредметних зв’язках, коли в один блок об’єднуються десятки розділів науки, техніки, мистецтва, видів праці. При цьому вузлові, фундаментальні закони, закономірності, правила, принципи вивчаються і засвоюються одночасно і паралельно через виконання практичних робіт з усіх розділів, що входять до одного блоку. Ця система дозволяє помітно підвищуючи обсяг навчального матеріалу знизити навантаження на учнів. На уроках творчості відпрацьовується координація рухів рук, швидкість реакції, пам’ять та окомір. Організація роботи за системою І. Волкова не порушує традиційну систему навчання, а доповнює її завдяки використанню відносно простих засобів управління самостійною творчою діяльністю учнів і таким чином досягає значних результатів.

Методика О. Сініциної і Т. Ляшко [14] передбачає розвиток інтелектуально-творчих здібностей через гру та спільну діяльність дітей і батьків. Після дворічного курсу навчання за цією методикою учні уміють виконувати нестандартні завдання, генерувати ідеї, створювати казки, фантазувати, конструювати і т.д. Програма, створена за цією методикою, спрямована на розвиток уяви як основи творчої діяльності (через нестандартний погляд на систему, подолання психологічної інерції, через емпатію та використання прийомів фантазування); образної,

асоціативної пам'яті, уваги (через систему спеціальних ігор, з використанням методу асоціацій та зачіпок); мовлення (через пальчикові ігри, ігри зі словом та звуком, прийоми складання казок); логічного мислення, просторової уяви (через методи, засновані на системному підході і розвивальні ігри); комунікативних якостей (через психотехнічні ігри та театралізацію). У початкових класах програма реалізується у вигляді окремого предмета. Програма розрахована на два заняття на тиждень. Використовується сюжетно-рольова комплексна форма занять. Учні займаються разом з батьками, що дозволяє батькам глибше пізнати свою дитину і познайомитися з різними розвивальними іграми та методиками; згуртувати та об'єднати сім'ю через різні творчі завдання; пропагувати методи творчого розвитку серед інших батьків; вести індивідуальну роботу з кожною дитиною.

У багатьох сучасних дослідженнях відзначається, що творча діяльність учня може реалізуватися у різноманітних видах дитячої діяльності: в ігровій, театралізованій, образотворчій, музично-ритмічній тощо. Вона є макродіяльністю, в якій дитина поєднує різноманітні засоби створення художнього образу через використання кольору, форми, звука, ритму, композиції, слова. Причому одна з вищеназваних діяльностей виявляється основною для макродіяльності, а інші – допоміжними, які сприяють глибшому і ширшому усвідомленню образів та створенню нових за допомогою специфічних засобів виразності. Послідовність та поєднання діяльностей можуть бути різними. Так, іноді малюнок спонукає учня до створення казкової історії, а в іншому випадку в музично-ритмічних рухах, мелодії, ліпленні, малюнку дитина бачить втілення вигаданого й відтвореного у слові оригінального образу. Створюється єдине середовище, в якому учень творить, непомітно для себе переходячи від одного виду діяльності до іншого. Проте в будь-яку діяльність, у якій дитина може виявити творчу активність, тією чи іншою мірою проникає мовленнєва діяльність, яка бере участь у всіх етапах творчого процесу: у створенні задуму, пошуку способів його реалізації, у спрямуванні, уточненні, стимулюванні творення, на контрольному етапі оцінки, співвіднесенні одержаного результату із задумом. Для неї є типовим міждіяльнісний характер, тобто такий, що обслуговує інші види діяльності.

Для мовленнєвотворчої діяльності найістотнішими виявляються механізми комбінування та конструювання висловлювання. Механізм комбінування є одним із основних механізмів мовлення. Ця думка підтверджується роботами зарубіжних педагогів Ф.Бартоломеса, Дж.Родарі, Д.Ейнона. Вони створили численні творчі вправи, завдання, мовленнєві ігри, що сприяють формуванню техніки роботи зі словом, розвитку фантазії, словесної творчості. Проте, як зауважив Дж.Родарі, “у творчості головне – відчуття, душа, без яких будь-яка техніка буде мертвою. Тому важливо розвивати в дітей чутливість, вразливість та спостережливість, зацікавлене ставлення до світу і до слова” (7, с. 10). Стимулом до творчих мовленнєвих дій, на думку дослідників, є слово або група слів, близьких досвіду дитини. Чим менше слова пов'язані між собою, чим більш парадоксальним є зв'язок між ними, тим більше активізується дитяча фантазія, творча уява. Лише за повної свободи мовленнєвих дій творчі здібності дітей розвиваються.

Виконавчу діяльність учнів молодшого шкільного віку також можна вважати творчістю, оскільки виконання будь-якого твору вимагає творчого прояву, виявлення своєї індивідуальності, своєрідності власного художнього бачення. Окрім того, відтворення зразка через виконавську діяльність полегшує засвоєння молодшим школярем способів творчо-мовленнєвих дій, що є важливим етапом переходу до самостійної творчості. Дослідження доводять, що наслідування у даному випадку не є сліпим копіюванням, точним повтором. Це реакція дитини на певний вплив, реакція, зумовлена рівнем її підготовленості, обізнаності, реальним станом, конкретною ситуацією. Поки відбувається становлення поетичного “Я”, наслідуване допомагає дитині, нерідко заміняє їй власну думку. Завдання педагога на етапі наслідування – не опікувати учнів надмірно, а надати їм самостійності у своїх спробах, підвести до активного, творчого наслідування, допомогти осмислити твір, який стане поштовхом для власної творчості.

Результати досліджень мовленнєвої творчості отримали свою реалізацію у Державному стандарті початкової загальної освіти [4], який передбачає всебічний розвиток особистості та її самовираження у творчих видах завдань. У відповідності з вимогами Держстандарту до освітньої галузі “Мова і література” автори сучасних підручників запроваджують завдання творчо-розвивального характеру в основний зміст навчальних книг для початкової школи.

Підручники “Читанка” О. Савченко (11; 12) містять численні завдання, спрямовані на розвиток творчих здібностей. Їх виконання розвиває творчу уяву, фантазію, образне мислення і образну пам’ять; розвиває образне бачення поетичних картин; формує образність словесного малювання; удосконалює уміння складати розповідь, підбирати текст до малюнка; розвиває уміння створювати казки, розширювати казковими епізодами зображені події; формує уміння творити віршовані рими; формує уміння визначати настрій твору і почуття мовця, зіставляти свої почуття із почуттями літературних героїв.

Розділи підручників “Я хочу сказати своє слово” і “Візьму перо і спробую” спеціально створені автором з метою розвитку творчої діяльності учнів на основі прочитаного. Учням пропонуються словесне малювання та ілюстрування прочитаного, творчий переказ, читання за ролями, інсценізація, доповнення віршованих і прозових творів, внесення змін у тексти, завершення і складання з допомогою вчителя казок, небилиць, творів-мініатюр, віршів, лічилок, загадок тощо. В організації цієї діяльності використовується комплексний вплив різних видів мистецтв: художнє слово, живопис, музика.

У підручниках “Рідна мова” для початкової школи С. Білецької, М. Вашуленка, О. Мельничайко [1; 2] пріоритет віддано мовним знанням, які, поступово нагромаджуючись, готують учнів до мовленнєвотворчої діяльності. Основою для успішної творчої діяльності особистості визначено формування уваги до слова, художніх засобів, уявлень про побудову твору. Спочатку учні навчаються складати речення, упорядковувати їх у понадфразову єдність та текст, придумувати основну частину чи кінцівку тексту. Ці завдання готують учнів до повноцінної творчої як усної, так і письмової мовленнєвої діяльності, яка реалізується у їхніх описах малюнків, у розповідях про себе і своє оточення, вітальних листівках, листах, інструкціях до ігор тощо. Під час виконання творчих завдань учні використовують вивчений на уроці новий матеріал.

Організація мовного матеріалу підручників забезпечує поступове нагромадження знань, необхідних для здійснення повноцінної мовленнєвотворчої діяльності. Системна робота з формування образності словесного малювання і збагачення лексичного запасу дозволяє учням складати загадки, продовжувати віршовані рядки, римувати, художньо описувати предмети, які їх оточують, і явища природи. Виконуючи завдання, які пропонують підручники, учні навчаються визначати настрій твору і почуття мовця, передавати голосом характер та настрій героїв діалогу під час читання в особах. Рольові ігри, в яких молодший школяр уявляє себе у тій чи іншій соціальній ролі, дозволяють застосувати свої знання і досвід, створити образ і реалізувати свої творчі здібності.

Акцентуємо увагу на найпродуктивніших інтерактивних технологіях (6, с. 9), які можемо застосовувати в методиці:

1. *Метод проектів* – система навчання, за якою учні набувають знання, уміння і навички у процесі планування й виконання практичних завдань – проектів, що постійно ускладнюються. Під час роботи за методом проектів на чільне місце ставиться творчий пошук учнів та їхня активність, ініціативність, захопленість.

2. *Метод ПРЕС* навчає учнів виробляти й формулювати аргументи, висловлювати думки з дискусійного питання у виразній і стислій формі, переконувати інших.

3. *Мозковий штурм* (“мозкова атака”) – вільне накопичення значної кількості ідей з певної теми спочатку без критичного осмислення.

4. *Метод гронування* (асоціативний куш) – стратегія навчання, яка спонукає учнів думати вільно та відкрито з певної теми. Вона націлена передусім на стимулювання мислення школярів про зв’язки між окремими поняттями. Гронування може бути використане як на

стадії актуалізації, так і на стадії рефлексії. Цей метод дає великі можливості для розвитку творчого мислення школярів.

5. *Мікрофон* надає можливість кожному учневі висловити свою думку.

6. *Акваріум* є формою діяльності учнів у малих групах, ефективний для розвитку навичок спілкування в такій групі, для вдосконалення вміння дискутувати та аргументувати свою думку. Може бути запропонований тільки за умови, що учні вже мають добрі навички групової роботи.

Під час навчання можемо застосовувати завдання, в основі яких лежить використання прийому емпатії та рефлексії:

Гра “Якби я був...”. Учням пропонується закінчити речення, яке починається зі слів “Якби я був...”. Наприклад, “Якби я була ялинкою, то...”

Гра “Фантастичні гіпотези”. Ця гра виражена у формі запитання: “Що було б, якби?..” Для постановки запитання беруться будь-які підмети і присудки. Їх поєднання дає гіпотезу, на основі якої можна працювати. Наприклад: “Що було б, якби до нас в клас для навчання директор привів Петрика П’яточкіна?”

3. Гра “Якби я потрапив у ...”. Дітям пропонується уявити, що вони є героями твору. Наприклад:

а) – Уяви, що ти хлопчик Веснянка з повісті-казки В. Нестайка “В Країні сонячних зайчиків”. Якби ти потрапив до палацу Чарівних Казок, з ким із казкових героїв ти хотів би подружитися? (3 кл.)

б) – Уяви, що ти хлопчик Миколка із оповідання Ю. Ярмиша “Паличка-рятівниця”. Якби тобі потрапила до рук чарівна паличка, про що б ти її попросив?

Отже, основою розвитку творчих здібностей молодших школярів у навчальному процесі має стати мовленнєва діяльність, оскільки навчальна діяльність спрямована на оволодіння узагальненими способами дій через мовлення як знакову систему номінативних одиниць і правил оперування ними в контексті навчальних предметних і контрольних дій. Отже, основою розвитку творчих здібностей молодших школярів у навчальному процесі має стати мовленнєва діяльність, оскільки навчальна діяльність спрямована на оволодіння узагальненими способами дій через мовлення як знакову систему номінативних одиниць і правил оперування ними в контексті навчальних предметних і контрольних дій.

The article analyses the use of texts of different types at the lessons of Ukrainian language as a means of forming pupils' language competence. The methodology of development of junior pupils' creative abilities is described; the examples of using texts with educational purpose are given.

The author describes the most progressive manuals on the methods of learning texts of different types, which prepare 6-7-year-olds for independent, creative activity. Pupils are offered tasks of different types such as drawing on a pattern, drawing completion, making tasks, making drawings with geometric figures, working with natural material, etc. The tasks suggested in the analysed manuals are intended to develop intellectual and creative abilities through play and joint activities of children and parents. After a two-year course in this methods, pupils are able to solve non-standard tasks, generate ideas, make tales, fantasize, design, etc.

The syllabus based on this methodology is aimed at development of imagination as a basis of creative activity. The author emphasises on the most productive interactive techniques used in the methodology such as project method, PRES method, brainstorming, mind-mapping, microphone, aquarium; and gives the algorithm of work with each of them. The tasks based on the use of empathy and reflection are set and analysed.

Key words: text, speech, word-meaning, vocabulary, creative abilities, Ukrainian language, empathy, reflection.

CONTENTS

SECTION 1. PEDAGOGY	
<i>Mykola Anisimov</i>	
VOCATIONAL EDUCATION FROM HISTORICAL FOCUS: STRUCTURE OF VOCATIONAL SCHOOLS.....	10
<i>Olena Bratkova</i>	
STRUCTURALLY-FUNCTIONAL PROCESS FORMATION MODEL OF FUTURE LAWYERS' READINESS TO PROFESSIONAL INTERACTION	16
<i>Olena Dovhan</i>	
THE PROBLEM OF JUNIOR PUPILS' POOR PROGRESS IN CURRENT PSYCHOLOGICAL- PEDAGOGICAL STUDIES AND IN V. O. SUKHOMLYNSKYI'S CREATIVE WORKS	22
<i>Iryna Dorozh, Anatolii Kovalchuk</i>	
DIAGNOSTICS OF A STUDENT'S SPIRITUAL AND MORAL MATURITY IN EXPRESSION OF WORLDVIEW CULTURE	28
<i>Tetiana Dudka</i>	
WORLD-CENTERED IMPULSES OF THE HISTORICAL AND PEDAGOGICAL DEVELOPMENT OF THE DOMESTIC HIGHER SCHOOL: CHALLENGES OF TIME OR CONSEQUENCES OF INTERNATIONAL COOPERATION?	35
<i>Olena Dutko</i>	
CONTINUITY OF INTERNSHIP STAGES AND INTEGRATION OF EDUCATIONAL AND PRACTICAL ACTIVITY IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS AS THE BASIS OF REALIZATION OF COMPETENCE APPROACH.....	40
<i>Hennadii Kovalchuk, Volodymyr Prysakar</i>	
THE ISSUE OF ORGANIZATION OF LABOUR TRAINING OF VILLAGE SCHOOL IN IVAN TKACHENKO'S SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL ACTIVITY	47
<i>Halyna Kondratska</i>	
SOCIO-CULTURAL CONDITIONS OF THE EDUCATIONAL AND TEACHING DEVELOPMENT OF THE KYIV REGION DURING THE XIX CENTURY	54
<i>Iryna Kuchynska</i>	
LEADER IN EDUCATION: INTELLIGENT, INTELLECTUAL, MANAGER-INNOVATOR.....	59
<i>Inna Lebid</i>	
SELF-EDUCATION OF TEACHER IN SOCIAL-POLITICAL AND THE EDUCATIONAL SPACE OF 1917–1920.....	64
<i>Petro Moroz, Iryna Moroz</i>	
IMPLEMENTATION OF THE COMPETENCE APPROACH IN THE PROCESS OF DESIGNING PRACTICUM “THE HISTORY OF UKRAINE IN SOURCES”	72
<i>Liudmyla Onyshchuk</i>	
FORMULATION AND ALGORITHMIC PRESENTATION OF CONCEPTUAL CONSTRUCT IN PEDAGOGICAL RESEARCH FROM THE POSITION OF METHODOLOGICAL LOGISTICS.....	77
<i>Svitlana Polishchuk</i>	
INNOVATIVE DEVELOPMENT OF THE NATIONAL EDUCATIONAL SYSTEM IN THE CONDITIONS OF INDEPENDENCE AND DEMOCRATIZATION OF SOCIETY	82
<i>Svitlana Polishchuk</i>	
HISTORICAL-PEDAGOGICAL REFLECTION OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS DEVELOPMENT IN UKRAINE AND ORGANIZATION OF MANAGEMENT IN THE CONDITIONS OF SOVIET PEDAGOGY	87
<i>Olena Pometun, Nestor Hupan</i>	
DEVELOPING CRITICAL THINKING AS A CROSS-SKILL IN HISTORY TEACHING.....	92
<i>Olha Savytska</i>	
THE EDUCATION INSTITUTIONS PRINCIPALS' TIME COMPETENCE: THE ESSENCE AND TECHNOLOGY OF THE DEVELOPMENT IN THE QUALIFICATION INCREASE SYSTEM.....	98
<i>Oksana Sahach</i>	
MOTIVATION AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A FUTURE TEACHER.....	105

<i>Petro Sytnyk</i>	
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION OF FUTURE BACHELORS OF LAW IN THE CONDITIONS OF INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT	110
<i>Olena Sohokon</i>	
FORMATION OF HEALTH-SAVING COMPETENCE OF STUDENTS OF MODERN EDUCATIONAL ESTABLISHMENT	115
<i>Svitlana Tereshchenko</i>	
CONTENT'S CHARACTERISTICS OF TEENS' CREATIVITY IN THE CONTEXT OF MODERN METHODOLOGICAL APPROACHES	121
<i>Viktoriiia Fedorchuk</i>	
GAME ACTIVITY AS A MEANS OF ACTIVATING COGNITIVE INTEREST DURING THE STUDY OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUBJECTS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	127
<i>Serhii Cherniak</i>	
MODELLING AS A METHOD OF THEORETICAL AND EMPIRICAL JUSTIFICATION OF EDUCATIONAL SYSTEM	133
<i>Yevheniia Shapoval, Oleksandr Donets</i>	
EFFICIENCY OF APPROACH TO THE ORGANIZATION OF PHYSICAL AND SPORT WORK WITH STUDENTS ON THE BASIS OF USE OF DIFFERENT GAME MODELS OF COMPETITION AND COOPERATION IN MINI-FOOTBALL	141
SECTION 2. METHODS OF TEACHING NATURAL SCIENCES	
<i>Nadia Matiash</i>	
REALISATION OF THE OPTIONAL COMPONENT OF PROFILE TEACHING OF BIOLOGY TO EDUCATION APPLICANTS IN THE CONTEXT OF COMPETENCE APPROACH	146
<i>Andrian Ostapov, Olena Ostapova</i>	
BIOLOGICAL AND SOCIAL FUNCTIONS OF PHYSICAL CULTURE IN THE PROFESSIONAL SOCIALIZATION SYSTEM OF FUTURE EDUCATORS	152
<i>Viktoriiia Peretiatko, Viktoriiia Koval</i>	
USE OF METHODS OF ONLINE-TESTING IN TEACHING CHEMISTRY	157
SECTION 3. METHODS OF TEACHING ART	
<i>Van Yuansin</i>	
COMMUNICATIVE ASPECT OF SHAPING PROSPECTIVE MUSIC AND CHOREOGRAPHY TEACHER'S MUSIC AND RHYTHM COMPETENCE	163
<i>Liudmyla Voievidko</i>	
FORMATION OF HIGHER EDUCATION APPLICANTS' PEDAGOGICAL SKILLS BY MEANS OF REALIZATION OF SUBJECT (PROFESSIONAL) COMPETENCES	167
<i>Hanna Vrubel</i>	
CONTENT AND MEANING OF THE CONCEPT OF "CONDUCTING COMPETENCE" IN THE CREATIVE SELF-EXPRESSION OF A TEACHER-MUSICIAN	175
<i>Tetiana Horobets, Vasyl Shkoba</i>	
CONDUCTOR-CHORAL AND INSTRUMENTAL TRAINING OF THE STUDENTS OF MUSIC EDUCATION DEPARTMENT IN PEDAGOGICAL COLLEGE IN THE CONTEXT OF PREPARATION FOR PEDAGOGICAL PRACTICE.....	179
<i>Vitalina Hriniova</i>	
NON-STANDARD FORMS OF CONDUCTING LESSONS IN MUSICAL AND THEORETICAL DISCIPLINES IN MODERN MUSIC SCHOOLS	185
<i>Zhanna Kartashova, Nataliia Aleksandrovykh</i>	
ASPECTS OF ORGANIZATION OF FUTURE MUSIC TEACHER'S INDEPENDENT WORK IN THE PROCESS OF STUDYING INSTRUMENTAL-PERFORMING DISCIPLINES	191
<i>Lilia Kovalenko</i>	
CONTENT AND SPECIFICITY OF WORK OF THE ACCOMPANIST IN THE CHOIR CLASS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	197

<i>Viktor Labunets, Nataliia Aleksandrovych</i>	
FORMATION OF FUTURE MUSIC TEACHERS' READINESS TO INNOVATIVE ACTIVITY	201
<i>Dmytro Mazur</i>	
COMPONENT STRUCTURE OF PROFESSIONAL REFLECTION DEVELOPMENT OF THE LEADER OF THE INSTRUMENTAL ENSEMBLE	208
<i>Ivan Marynin, Nataliia Aleksandrovych</i>	
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF STAGE-JAZZ ACCORDION PERFORMANCE DEVELOPMENT IN UKRAINE (SECOND HALF OF THE XX-BEGINNING OF THE XXI CENTURY) (SOURCE-STUDY ASPECT).....	214
<i>Larysa Merzheva, Ihor Nazarenko</i>	
SPECIFIC CONTENTS OF MUSIC PREPARATION-EDUCATION IN CHRONICLE SCHOOLS OF THE XIX CENTURY	219
<i>Olena Pereverzieva</i>	
PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE CONCERTMASTER'S PROFESSIONAL ACTIVITY IN GENERAL CULTURAL AND MUSIC-AESTHETIC DEVELOPMENT OF THE FUTURE TEACHER OF MUSICAL ART	226
<i>Maiia Pecheniuk</i>	
THE CREATIVE HERITAGE OF T. HANYTSKYI IN LITERARY SOURCES.....	231
<i>Olena Priadko</i>	
DEVELOPING ATTENTION OF STUDENTS OF MUSIC-PEDAGOGICAL SPECIALTIES OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE PROCESS OF THEIR PROFESSIONAL TRAINING	236
<i>Taras Pukhalskyi</i>	
MODEL OF THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE MUSIC TEACHER BY MEANS OF CONDUCTOR AND CHORAL DISCIPLINES.....	241
<i>Iryna Savluk</i>	
COMPLEMENTATION OF STYLISTIC ART DIRECTIONS AS THE BASIS OF VASYL BARVINSKYI'S PIANO STYLE.....	247
<i>Tamara Sytnyk</i>	
THE IMPORTANCE OF ELEMENTS OF THEATER PEDAGOGY IN THE FORMATION OF TEACHER'S CREATIVE PERSONALITY	252
<i>Tetiana Tkachenko</i>	
THE ROLE OF MUSIC THERAPY IN THE HEALTH-IMPROVING FUNCTION OF THE INDIVIDUAL.....	257
<i>Svitlana Chaika</i>	
GENRE VARIETY OF UKRAINIAN CHILDREN' S FOLK SONG MUSICAL ART	262
<i>Roman Chorpita</i>	
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF ARTISTIC TASTE OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN THE PROCESS OF INSTRUMENTAL PREPARATION	268
<i>Olena Shevchenko</i>	
METHODOLOGICAL SUPPORT OF A FUTURE MUSICIAN-TEACHER'S VOCAL-PERFORMING EXPERIENCE FORMATION.....	273
<i>Zinovii Yaropud</i>	
CHARACTERISTIC FEATURES OF FOLK LYRIC-SONG CREATIVITY OF KAMIANETS-PODILSKYI REGION.....	278
SECTION 4. METHODS OF TEACHING IN PRIMARY AND PRESCHOOL EDUCATION	
<i>Olena Aliksiichuk</i>	
THE FORMATION OF ARTISTIC AND IMAGINATIVE PERCEPTION OF JUNIOR PUPILS AT ART LESSON IN THE PROCESS OF LISTENING TO MUSIC	283
<i>Tetiana Borysova</i>	
ART-INTEGRATIVE TECHNOLOGIES OF JUNIOR PUPILS' PATRIOTIC EDUCATION AT ART LESSONS	288

<i>Oksana Horbatiuk</i>	
MODERN APPROACHES TO PREPARATION OF PEDAGOGICAL PROFESSIONALS OF PRESCHOOL EDUCATION.....	295
<i>Mariana Hordiichuk</i>	
ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL WORK ON USING ROLE-PLAYS TO FORM SENIOR PRESCHOOLERS' SOCIAL AND COMMUNICATIVE SKILLS	302
<i>Olena Demchenko, Yulia Lymar, Iryna Turchyna</i>	
THE USE OF PHILOSOPHICAL EXERCISES IN THE CONTEXT OF TRAINING GIFTED CHILDREN'S CREATIVE TEACHERS	310
<i>Iryna Larina, Yuliia Dolia</i>	
FORMATION OF MUSIC AND AESTHETIC TASTE OF PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF MUSIC AND PAINTING INTERACTION	318
<i>Olena Maksymova, Mariia Fedorova</i>	
DIAGNOSIS OF THE LEVEL OF INTERPERSONAL TOLERANCE OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN IN THE COGNITIVE AND EMOTIONAL SPHERES.....	323
<i>Liudmyla Moskovchuk</i>	
SPIRITUAL MUSIC AND ITS ROLE IN UPBRINGING THE PERSONALITY OF A PRIMARY EDUCATION APPLICANT	329
<i>Nataliia Panchuk</i>	
PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE GIFTED CHILD'S PERSONALITY OF PRESCHOOL AND JUNIOR SCHOOL AGE.....	335
<i>Olena Tymchenko</i>	
USE OF QUEST TECHNOLOGY FOR MEDIA COMPETENCE FORMATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL PROFESSIONALS	340
<i>Mariia Cherniavska</i>	
THE ROLE OF MUSICAL ART IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE EDUCATORS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	348
 SECTION 5. METHODS OF TEACHING LANGUAGE AND LITERATURE	
<i>Olena Honcharuk.....</i>	354
THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCIES OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN AS A THEORETICAL PROBLEM	354
<i>Oksana Gorodyska</i>	
METHODOLOGICAL CULTURE AS AN IMPORTANT FACTOR OF MODERN FOREIGN LANGUAGE TEACHER FORMATION	358
<i>Nataliia Hudyma</i>	
FORMING OF JUNIOR PUPILS' NATIONAL IDENTITY BY MEANS OF IDIOMS	362
<i>Nataliia Dichek</i>	
TO THE PROBLEM OF THE CONTENT OF SCHOOL EDUCATION CURRICULUM: E.D. HIRSH AND CORE KNOWLEDGE	368
<i>Olesia Martina</i>	
DIALOGICAL SPEECH AS A MEANS OF FORMING PRIMARY SCHOOL PUPILS' COMMUNICATIVE COMPETENCE	375
<i>Nataliia Mieliiekiestseva</i>	
DEVELOPMENT OF JUNIOR PUPILS' CRITICAL THINKING BY MEANS OF MODERN UKRAINIAN CHILDREN LITERATURE	380
<i>Tetiana Olynets</i>	
USING COLLAGE VISUAL AIDS AT ENGLISH LANGUAGE LESSONS IN PRIMARY SCHOOL	386
<i>Nataliia Tretiak</i>	
METHODS OF DEVELOPING JUNIOR PUPILS' CREATIVE ABILITIES WHILE WORKING WITH DIFFERENT TEXTS TYPES AT UKRAINIAN LANGUAGE LESSON	391

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Александрович Наталія Йосипівна – вчитель, Кам'янець-Подільський навчально-виховний комплекс №9 імені А.М. Трояна.

Аліксічук Олена Станіславівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Анісімов Микола Вікторович – доктор педагогічних наук, професор, Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка.

Борисова Тетяна Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Браткова Олена Іванівна – старший викладач, Київський університет імені Бориса Грінченка.

Ван Юаньсін – аспірант, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

Воєвідко Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Врубель Ганна Федорівна – концертмейстер, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького.

Гончарук Олена Миколаївна – заслужена артистка України, доцент, Київський національний університет культури і мистецтв.

Горбатюк Оксана Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Гордійчук Мар'яна Сидорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Горобець Тетяна Вікторівна – кандидат педагогічних наук, викладач-методист, Луцький педагогічний коледж.

Городиська Оксана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Гріньова Віталіна Віталіївна – магістр, викладач вищої категорії, Кам'янець-Подільська дитяча музична школа ім. Ф. Ганіцького.

Гудима Наталія Василівна – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Гупан Нестор Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти, Інститут педагогіки НАПН України.

Демченко Олена Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Дічек Наталія Петрівна – доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогіки НАПН України.

Довгань Олена Сергіївна – асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Доля Юлія Володимирівна – старший викладач, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Донець Олександр Володимирович – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, старший викладач, Полтавський національний педагогічний університет ім. В.Г. Короленка.

Дорож Ірина Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Дудка Тетяна Юріївна – доктор педагогічних наук, професор, старший викладач, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

Дутко Олена Миколаївна – кандидат педагогічних наук, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Карташова Жанна Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Коваленко Лілія Володимирівна – концертмейстер, навчально-науковий інститут соціально-педагогічної та мистецької освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Коваль Вікторія Володимирівна – магістр, Запорізький національний університет.

Ковальчук Анатолій Федорович – старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Ковальчук Геннадій Петрович – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Кондрацька Галина Дмитрівна – доктор педагогічних наук, доцент, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Кучинська Ірина Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Лабунець Віктор Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Ларіна Ірина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Лебідь Інна Юхимівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Лимар Юлія Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Національний університет “Чернігівський колегіум” імені Т.Г. Шевченка.

Мазур Дмитро Володимирович – аспірант, Рівненський державний гуманітарний університет.

Макимова Олена Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Маринін Іван Григорович – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Матяш Надія Юріївна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України.

Мелекєсцева Наталія Василівна – кандидат філологічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Мержева Лариса Федорівна – викладач, Навчально-науковий інститут соціально-педагогічної та мистецької освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Мороз Ірина Володимирівна – науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України.

Мороз Петро Володимирович – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України.

Московчук Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Назаренко Ігор Миколайович – кандидат педагогічних наук, доцент, навчально-науковий інститут соціально-педагогічної та мистецької освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Олинець Тетяна Василівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Онищук Людмила Анатоліївна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України.

Остапов Андріан Васильович – старший викладач, Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка.

Остапова Олена Олександрівна – старший викладач, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка.

Панчук Наталія Петрівна – кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Переверзева Олена Валентинівна – викладач, Мелітопольський педагогічний університет імені Богдана Хмельницького.

Перетяцько Вікторія Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Запорізький національний університет.

Петришин Олександр Володимирович – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Вищий державний навчальний заклад України “Українська медична стоматологічна академія”.

Печенюк Майя Антонівна – кандидат педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Поліщук Світлана Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Пометун Олена Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України.

Присакар Володимир Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент, Подільський спеціальний навчально-реабілітаційний соціально-економічний коледж.

Прядко Олена Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Пухальський Тарас Дмитрович – асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Савицька Ольга Вікторівна – кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Савлук Ірина Віталіївна – концертмейстер, навчально-науковий інститут соціально-педагогічної та мистецької освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Сагац Оксана Михайлівна – кандидат історичних наук, доцент, Чернігівський обласний інститут післядипломної освіти педагогічної освіти імені К.Д. Ушинського.

Ситник Петро Андрійович – аспірант, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Ситник Тамара Миколаївна – доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Согаконь Олена Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка.

Терещенко Світлана Веніамінівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, навчально-науковий інститут соціально-педагогічної та мистецької освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Тимченко Олена Вікторівна – викладач, комунальний заклад вищої освіти Київської обласної ради “Білоцерківський гуманітарно-педагогічний коледж”.

Ткаченко Тетяна Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, Харківський національний університет мистецтв імені І.П. Котляревського.

Третяк Наталія Володимирівна – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Турчина Ірина Станіславівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Національний університет “Чернігівський колегіум” імені Т.Г. Шевченка.

Федорова Марія Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Федорчук Вікторія Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Чайка Світлана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Чернявська Марія Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Черняк Сергій Геннадійович – кандидат педагогічних наук, доцент, учений секретар, Київська муніципальна академія естрадного та циркового мистецтва.

Чорніта Роман Борисович – аспірант, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Шановал Євгенія Юріївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка.

Шевченко Олена Володимирівна – аспірант, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

Шкоба Василь Андрійович – заслужений працівник освіти України, викладач-методист, Луцький педагогічний коледж.

Яронуд Зіновій Петрович – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Scientific publication

Pedagogical Education: Theory and Practice

Collection of research papers

Issue 27 (2-2019)

Printed in the PE Zvoleiko D.
Kniaziv Koriatovychiv Str., 9, Kamianets-Podilskyi, 32300
Tel: (03849) 3-06-20.

Наукове видання

Педагогічна освіта: теорія і практика

Збірник наукових праць

Випуск 27 (2-2019)

Здано в набір 16.10.2019.
Підписано до друку 02.12.2019.
Формат 60x84/8. Гарнітура Minion
Папір офсетний. Друк офсетний.
Зам.1911-06. Ум. друк. арк. 46,96. Обл. – вид. арк. 36,79. Тираж 300.
Друк ПП Зволейко Д.Г.
вул. Кн. Кориатовичів, 9; м. Кам'янець-Подільський,
32300, Хмельницька обл., тел. (03849) 3-06-20.
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
серія ДК № 2276 від 31.08.2005 р.