

Міністерство освіти і науки України
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ВІСНИК

**ЖИТОМИРСЬКОГО
ДЕРЖАВНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА**

ZHYTOMYR IVAN FRANKO STATE UNIVERSITY JOURNAL

**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ
PEDAGOGICAL SCIENCES**

Випуск 4 (86)

Науковий журнал,
заснований у серпні 1998 року
(виходить чотири рази на рік)

Вид-во ЖДУ ім. І. Франка
Житомир
2016

Видається за рішенням вченої ради Житомирського державного університету імені Івана Франка
(протокол № 6 від 25.11. 2016 року).

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор: доктор філософських наук, професор П. Ю. Саух
Відповідальний редактор: доктор педагогічних наук, професор Н. А. Сейко
Відповідальний секретар: Н. П. Бірук
Editor: Doctor of Sciences (Philosophy), Prof. P. U. Saukh
Executive Editor: Doctor of Sciences (Pedagogy), Prof. N. A. Seyko
Executive Secretary: N. P. Biruk

Члени редколегії:

доктор педагогічних наук, професор О. Є. Антонова	Doctor of Sciences (Pedagogy), Prof. O. E. Antonova
доктор педагогічних наук, професор О. А. Дубасенюк	Doctor of Sciences (Pedagogy), Prof. O. A. Dubasenyuk
доктор наук з фізичного виховання та спорту, професор Р. Ф. Ахметов	Doct of Sciences (PhT&Sports), Prof. R. F. Akhmetov
доктор психологічних наук, професор, академік НАПН України І. Д. Бех	Doctor of Sciences (Psychology), Prof., Academician I. D. Bekh
доктор педагогічних наук, професор Г. П. Васянович	Doctor of Sciences (Pedagogy), Prof. G. P. Vasyanovych
доктор педагогічних наук, професор В. В. Обозний	Doctor of Sciences (Pedagogy), Prof. V. V. Oboznyy
доктор педагогічних наук, професор Л. П. Пуховська	Doctor of Sciences (Pedagogy), Prof. L. P. Pukhovska
доктор педагогічних наук, професор О. О. Коростельов (Російська Федерація)	Doctor of Sciences (Pedagogy), Prof. O. O. Korosteliyov (Russian Federation)
доктор хабілітований, професор Т. Левовицький (Республіка Польща)	PhD with "Habilitation", Prof. T. Lewowicki (Republic of Poland)
доктор гуманістичних наук у галузі педагогіки, ад'юнкт Б. Адамчик (Республіка Польща)	PhD of Humanistic Sciences in the Field of Pedagogy, Assistant Professor B. Adamczyk (Republic of Poland)

Свідоцтво Державної реєстраційної служби України **КВ № 20016-9816ПР** від 28.05.2013 р.

Наукове періодичне видання

Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка : науковий журнал. Педагогічні науки / [гол. ред. П. Ю. Саух, відп. ред. Н. А. Сейко]. – Житомир : Вид-во Житомирського держ. ун-ту імені І. Франка, 2016. – Вип. 4 (86). – 182 с.

ВІСНИК ЖИТОМИРСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
ZHYTOMYR IVAN FRANKO STATE UNIVERSITY JOURNAL
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ
PEDAGOGICAL SCIENCES

Журнал "Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка" внесено до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук з педагогіки – наказ МОН України № 1328 від 21 грудня 2015 р.

Журнал індексується в таких наукометричних базах:
Index Copernicus, PІNЦ, Ulrich's Periodals Directory, CiteFactor

Сайт видання: <http://visnyk.zu.edu.ua>

Макетування: Вакалюк Т. А.

Коректор: Примак О. В.

В усіх статтях збережено орфографію та пунктуацію авторів

Підписано до друку 21.12. 2016 р. Формат 60x90/8. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Друк різнографічний. Ум. друк. арк. 22.8. Обл.-вид. арк 20.6. Тираж 300. Замовлення 167.

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи: серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.

електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua

Україна, 10008, м. Житомир, вул. В. Бердичівська, 40. тел. (0412)431195, 431417

УДК 7.072.2

С. В. Бедакова,

кандидат мистецтвознавства, доцент

(Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського)

sofiabyedakova@gmail.com

ORCID: 0000-0002-9234-2459

ТВОРЧИСТЬ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ "ПРАЗЬКОЇ ШКОЛИ" В КОНТЕКСТІ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДИСЦИПЛІН МИСТЕЦЬКОГО СПРЯМУВАННЯ

У статті представлено період становлення і розвитку національного музичного мистецтва, з урахуванням усестороннього наукового вивчення. З'ясовано особливості "Празького" періоду в становленні і розвитку творчості українських композиторів. Розкрито специфіку та значення "Празької школи" українських композиторів в контексті національного музичного мистецтва. Сформульовано та обґрунтовано рекомендації до дослідження "Празької школи" майбутніми вчителями дисциплін мистецького спрямування.

Ключові слова: "Празька школа", музичний стиль, композиторський стиль, музичний фольклор, музична форма, гармонічне мислення.

Вступ. Період першої половини ХХ ст. становить цілу епоху в розвитку української музики. Вона характеризується загальним піднесенням національної духовності, становленням і зміцненням культури, зокрема музичної. У той складний історичний час центр української музичної культури, нової, європеїзованої, перемістився до Галичини, де українські музиканти мали змогу навчатися у Відні, Празі, Варшаві, Берліні. Здобувши професійну освіту, вони поверталися на батьківщину, щоб сприяти формуванню високого професійно-освітнього рівня українських митців.

Постановка проблеми. З 1907 по 1936 рр. українські музиканти В. Барвінський, Н. Нижанківський, М. Колесса, Р. Сімович, З. Лисько, кожен у свій час перебували на навчанні у Празькій консерваторії та школі вищої майстерності. Значення цього періоду для розвитку української музичної культури полягає в тому, що саме тоді творці української музики отримали значне професійне зростання, що дало змогу виявити найхарактерніші риси творчого потенціалу народу, опанувати те найпрогресивніше, що можна було запозичити від світової музичної культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Кінець ХІХ – початок ХХ ст. в розвитку української музичної культури і частково "празький" період діяльності українських композиторів досліджувались переважно в історико-культурному, музикознавчому та джерелознавчому аспектах.

Історико-культурний аспект дослідження вказаного періоду української музичної культури характерний об'єктивізмом розгляду виконавсько-композиторської спадщини в осягненні широкої картини музичного буття (М. Грінченко, І. Левицький, Б. Кудрик, О. Залеський, А. Рудницький). Музикознавчий напрямок досліджень поглиблений до аналізу освітньої та концертної діяльності українців в Празі, проведений у контексті розвитку європейської культури (П. Козицький, С. Людкевич, З. Лисько, В. Барвінський, Ф. Шешко, С. Туркевич-Лісовська).

Етнографічний аспект дозволяє виокремити справді неповторні національні риси українського музичного мистецтва "празького" періоду: яскраву національну інтонаційну сферу, характерний ладогармонічний колорит, занурення у фольклорну глибинність української народної творчості (М. Вербицький, І. Лаврівський, Н. Нижанківський, З. Лисько, Ф. Колесса).

Метою статті є розкриття музично-теоретичних особливостей доробку українських композиторів "Празької школи" в контексті професійної підготовки майбутніх вчителів дисциплін мистецького спрямування.

Виклад основного матеріалу. "Празька школа" стала тією основою, завдяки якій українські композитори спромоглися творчо засвоїти найвизначніші риси композиторської майстерності представників чеської музичної культури, тим більше, що чеська і українська музика мають важливу загальнослов'янську спільність: базовим елементом розвитку в них виступає пісня [1].

Найяскравішим представником нової генерації українських музикантів, був, безперечно, В. Барвінський (1888–1963). Знання з композиції В. Барвінський здобув у відомого педагога і митця В. Новака.

В період навчання в Празі В. Барвінський звертається до масштабних циклічних форм, що потребували досконалої фахової підготовки й із цієї причини не були надто поширені в українській музиці. В "Українській рапсодії" для великого складу симфонічного оркестру кристалізуються характерні індивідуальні риси композиторського почерку В. Барвінського.

Комплекс елементів, що охоплює пізньоромантичні стильові риси, притаманну імпресіонізму колористичність та український тип мелодики і спосіб розвитку, становить одне ціле. Так, наприклад,

накладення на тоніку шостого низького ступеня або ж еліптичні роз'єднання, що вносять свіжість, нові штрихи у розвиток плавної мелодичної лінії.

Музичний цикл В. Барвінського "Пісня. Серенада. Імпровізація" відкриває період зрілої творчості майстра з усіма ознаками його індивідуального почерку, насамперед нерозривного зв'язку з українським музичним фольклором.

Наступний цикл "Любов" було написано ним у 1914–1915 роках у Празі. Це один з останніх творів композитора, для яких невластивий безпосередній зв'язок з народною пісенністю. Причиною цього є розлука з нареченою, якій присвячено твір. Про це згадував автор в огляді власної творчості, вказуючи водночас на монотематичний принцип побудови твору, всі теми якого виводяться з однієї основної [2: 59].

Безпосередньо за циклом "Любов" у тому ж 1915 році було написано "Українську сюїту" для фортепіано в чотирьох частинах. Тематично вона ґрунтується на оригінальних народних темах.

В "Українській сюїті" В. Барвінський високохудожньо розкрив велику внутрішню силу народної пісні, багатство її відтінків і образних граней, можливості різнопланового розвитку, збагачення гармонії ладовим забарвленням, поліфонії – підголосковістю, нарешті – переплетення моно тематичного принципу з полі тематичним, що є запорукою досягнення нерозривної цілісності й образної переконливості архітектоніки циклу.

До найвизначніших досягнень В. Барвінського в інструментально-ансамблевій і загалом у всій його творчості належить секстет для двох скрипок, альту, віолончелі, контрабаса і фортепіано до мінор, написаний у Празі в 1914–1915 роках. Автор сам точно окреслив його джерела, процес написання: "Я намагався віддати не тільки в мелодиці, але й у гармонії якнайбільше духа української народної музики. Цей твір я показував під час роботи своєму вчителю Новакові, який після закінчення твору сказав мені: "Цей твір буде мати успіх" [3: 75].

Отже, твори періоду перебування В. Барвінського у Празі виявили найбільш типові риси національного музичного мислення у його творчості. Творчий метод, сформульований В. Барвінським у Празі, не змінювався впродовж усього його життя. В. Барвінського можна віднести до тих композиторів ХХ ст., які органічно й переконливо поєднали неоромантичний стиль на народно-національній основі із класичними формами і принципами музичного розвитку.

До українців – учнів В. Новака належав і Н. Нижанківський. Природно, формування Н. Нижанківського як митця відбувалося в Празі, куди він переїхав 1923 році. Під керівництвом В. Новака Н. Нижанківський і завершив свою музичну освіту. Розвиток композиторського таланту Н. Нижанківського відбувався на основі тих характерних рис, які проявились ще у ранніх його творах, – це, зокрема, щирість емоційного висловлювання, поглиблений інтерес до музичного фольклору.

Першим твором, який написав Н. Нижанківський під час навчання у Празі, стало фортепіанне тріо мі мінор. В ньому композитор не тільки спробував сили у великій циклічній формі, а й показав помітно зрослому творчу зрілість. Зокрема, багатшим і виразнішим стало його гармонічне мислення. Фортепіанне тріо Н. Нижанківського належить до кращих здобутків національного музичного мистецтва.

Навесні 1929 року він закінчив "Маленьку сюїту" для фортепіано. Твір було задумано в оригінальній формі "Листів до Неї". Стилїстика сюїти свідчить про експериментаторську спрямованість цього зразка творчості композитора. Деякі сторінки цього опусу передають дух сучасності – це, наприклад, квартетні акорди віддалених фанфар у вступі чи мелодія "Листа про ніжність її рук" з її канканними інтонаціями. Ці прийоми явно споріднені з засобами представників естетики урбанізму французької "Шістки" (Д. Мійо, А. Онеггер, Ф. Пуленк, Ж. Орік, Л. Дюрей, Ж. Тайфер).

В творах Н. Нижанківського трапляються такі новітні на той час прийоми: поліритмія (у фіналі тріо), політональність (у "Маленькій сюїті"), оригінальне вирішення форми варіацій на остинатну тему (в середній частині тріо) тощо. Інтелектуалізму творчості композитора імпонували також неокласичні тенденції, які активно проявлялись у музиці початку ХХ століття. Зважаючи на це, можна зрозуміти його нахил до поліфонічного мислення, часте вживання форми фуги, самобутнє використання малого циклу прелюдія – fuga. Засвоєння нових засобів музичної виразності не знівелоувало національних основ музики Н. Нижанківського, а навпаки, сприяло їх повнішому, рельєфнішому прояву.

Під час перебування в Празі представниками молодшої генерації українських композиторів в Чехії: М. Колессою, З. Лиськом, Р. Сімовичаєм, С. Туркевич-Лісовською були написані оригінальні й високохудожні твори. Діяльність цих музикантів теж мала вплив на розвиток української музичної культури в Україні, особливо в західній.

Особливо активний період творчої діяльності молодших представників української культури припадає на 20–30-ті роки ХХ ст. У їх музичному доробку поглиблюються пошуки нових жанрових форм і модерних стилів. Водночас характерними для них лишаються, як і для всіх представників української композиторської культури у Празі, яскрава національна інтонаційна сфера, характерний ладогармонічний колорит, занурення у глибини української народної творчості. Більш детальний аналіз

виявляє присутність наявних ознак таких музичних напрямів, як модернізм, експресіонізм, неокласицизм і неофольклоризм.

В 1925 році М. Колесса вступив до Празької консерваторії на факультет композиції й диригування. Педагогом М. Колесси був В. Новак. Під його впливом у свідомості М. Колесси зміцнювалися усвідомлення і повага до традицій класиків, ставитися до творчості як до високого обов'язку громадянина перед своїм народом і батьківщиною.

В "Українській сюїті" для симфонічного оркестру композитор широко використав інтонації бойківських і гуцульських народних пісень. У музиці сюїти, її оркестровці помітний вплив неофольклористичних тенденцій, притаманних музичному мистецтву 20-х років ХХ ст. Музичний неофольклоризм традиційно пов'язують передусім із музикою Б. Бартока, "Allegro barbaro" якого стало провісником цього нового напрямку [4].

М. Колесса, опановуючи досвід Б. Бартока, виробив "модерно-фольклорний" український стиль із яскравим регіональним забарвленням. Особливо яскраво проявилися ознаки нового опанування фольклору в камерно-інструментальних творах М. Колесси кінця 1920-х–1930-х років (Скерцо із сюїти для фортепіано, фортепіанні сюїти "Дрібнички" і "Картинки Гуцульщини", фортепіанний квартет, сонатина для фортепіано, оркестрова "Українська сюїта").

У цих творах яскравий стилізовано-фольклорний тематизм поєднується із жорсткими гармонічними (полігармонічними) конструкціями, з ускладненим тональним (політональним, атональним) мисленням, часто – з нерегулярною ритмікою і неквадратними побудовами, властивими типовому європейському неофольклоризму. Зв'язок і опора на народне мистецтво в "Українській сюїті" в майбутньому стануть стильовою прикметою творчості М. Колесси, мистецькою позицією його як художника-громадянина.

Творчість М. Колеси започатковує новий етап розвитку народнопісенного фольклору, а саме – певне дистанціювання від фольклорних джерел, синтез національно-фольклорних компонентів із новітніми засобами музичної виразності, що якісно змінило індивідуальний стиль композитора.

У фортепіанних сюїтах "Дрібнички" і "Пасакалія, скерцо, фуга" виявляються неокласичні тенденції музики М. Колесси. Неокласична спрямованість простежується у стрункості фактури, гостроті гармонічної мови – секундіві тональні зіставлення, напружені півтонові акордові зрушення, бітональні секундіві накладення, які не мають аналогів у фольклорних першоджерелах. Музичну мову тут характеризують поліладовість і розщеплення звуків ладу. Л. Ніколаєва в своїй статті "Камерно-інструментальні твори М. Колесси" відзначає: Застосування квартових та порожніх квінтнакордів, які надають твору "підкреслено-жорсткої звучності" [5: 13], відповідає природі й традиціям української, зокрема гуцульської народної музики, їх інструментарію.

Одним із успішних українських композиторів, що здобули освіту в Празі, є Р. Сімович, творчий доробок якого охоплює великі симфонічні, хорові й камерні композиції. Заслужений діяч мистецтв України, викладач Львівської державної консерваторії, він здобув визнання як автор програмних симфонічних творів, присвячених величними сторінкам історії України. В цих творах помітні фольклорні джерела його симфонізму. Найпривабливішими особливостями музики Р. Сімовича є багатий мелодизм і добре володіння оркестровою.

З 1929 по 1936 рр. музикант навчався у Празі на композиторському та фортепіанному факультетах. "Дивна новина", рондо-каприс, прелюдія та фугетта, соната № 1. Р. Сімовича, свідчать про глибокий зв'язок молодого композитора з темами і образами рідної землі. Музична мова їх тісно пов'язана з українським фольклором.

Потужний вплив на формотворення у музиці Р. Сімовича мали неокласичні чинники, що, увиразнюючи структурні особливості та логіку формотворення, проявились також у модифікації строфічних засад, проникненні елементів мотивної розробки у звичні варіантно-варіаційні форми, значній динамізації розвитку та заостренні функцій заключних, кульмінаційних розділів. Симфонічний і вокальний доробок Р. Сімовича того періоду свідчить про захоплення композитора імпресіонізмом.

Риси раннього стилю композитора підсумувала симфонічна поема "Карнавал". Композитор майстерно вплітає у симфонічну тканину інтонації української народної пісні "Дівча в снігах стояло". У цій симфонічній поемі Роман Сімович виступає вже як справжній знавець оркестру. Фінал симфонії – рондо – блискучо оркестрований і побудований на органічній трансформації народних мелодій у симфонічній тканині. Його варто віднести до найбільших творчих удач композитора.

Ще один український композитор, а також музикознавець Зіновій Лисько (1895–1969 рр.) навчався з 1922 по 1929 р. у Празі й належав до діяльних організаторів музичного життя Галичини. Навчання у Празі він розпочав із приватних занять у В. Новака. Під його керівництвом у 1926 році З. Лисько захистив докторську дисертацію на тему опери С. Гулака-Артемівського "Запорожець за Дунаєм" і розпочав викладати музично-теоретичні дисципліни в Українському педагогічному інституті ім. Драгоманова в Празі, водночас продовжував навчатися у Празькій консерваторії й закінчив при ній Школу вищої майстерності в 1929 році по класу композиції Й. Сука. В 1930–1931 рр. він викладав музично-теоретичні дисципліни у Харківській консерваторії, з 1932 р. був директором Стрийської філії

Вищого музичного інституту ім. М. Лисенка [6: 103]. Саме в цей період З. Лисько написав основні свої композиції, серед них симфонічна поема "Гризна", Струнний квартет, Соната для фортепіано, які пізніше виконувались у Львові, Києві, Харкові.

У 30-ті роки в Празі проходила творча й виконавська діяльність Стефанії Туркевич-Лисовської (1898–1977). Вона стала першою в Галичині українською жінкою, яка здобула науковий ступінь доктора мистецтвознавства. Її композиторський стиль наближений до естетичних і конструктивних засад неокласицизму; її ладотональне мислення ґрунтується на "дванадцятиступеневій діатоніці" із вживанням різноманітних хроматичних шаблів у ролі побічних тонік, частим застосуванням квартових і квінтових вертикалей поряд із терцовими.

С. Туркевич-Лисовська приділяє значну увагу поліфонії в розвитку музичної тканини твору, не використовуючи при цьому суто поліфонічних форм. Часом і назви деяких пізніших опусів С. Туркевич сприймаються як алюзії до назв гіндемітових творів: "Малярська симфонія" – і "Маляр Матіс", "Космічна симфонія" – і "Гармонія світу".

Висновки та перспективи подальших досліджень. Загалом "празький" період творчості для галицьких музикантів позначений плідними творчими пошуками як у царині авторських новацій, формуванні стилю, так і в розвитку жанрової палітри української музики, пов'язано насамперед із впливом на їх композиторську діяльність педагогіки В. Новака.

Заслуга Празької композиторської школи у розвитку українського мистецтва полягає в тому, що завдяки їй було реалізовано багатий творчий потенціал національної музики, репрезентований у чеській культурі молодими українськими композиторами, які спромоглися розвинути яскраві новаторські тенденції вітчизняного мистецтва у європейському контексті. Їм належить заслуга формування національного музичного стилю на основі засвоєння неоромантичних та модерністських тенденцій світової культури.

Перспективним, на нашу думку, саме музично-теоретичний підхід у вивченні індивідуальної манери письма українських композиторів, які заклали фундамент професійної національної композиторської школи, помножений на переосмислення факторів впливу на їх творчість є одним з найважливіших чинників високої професійності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Грінченко М. Музикальна творчість і музикальний фольклор Західної України / М. Грінченко // Рад. музика. – 1939. – № 6. – С. 12–15.
2. Барвінський В. Музичне життя у Празі чеській / В. Барвінський // Музичний вісник. – Львів. – 1930. – С. 58–61.
3. Smolka J. Česká hudba našeho století / J. Smolka. – Praha, 1961. – 376 s.
4. Бэлза И. Русские классики и музыкальная культура западного славянства / И. Бэлза // М. : Музгиз, 1950. – 488 с.
5. Ніколаєва Л. Камерно-інструментальні твори М. Колесси / Л. Ніколаєва // Музика. – 1979. – № 1. – С. 10–15.
6. Волошин М. Вищий музичний інститут у Львові / М. Волошин // Альманах музичний. – Львів, 1904. – С. 102–104.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Hrinchenko M. Muzykal'na tvorchist' i muzykal'nyy fol'klor Zakhidnoyi Ukrayiny [Musical Art and Musical Folklore of Western Ukraine] / M. Hrinchenko // Rad. muzyka [Soviet Music]. – 1939. – № 6. – S. 12–15.
2. Barvynskyy V. Muzychne zhyttya u Prazi ches'kiy [Musical Life in Czech Prague] / V. Barvynskyy // Muzychnyy visnyk [Musical Journal]. – Lviv. – 1930. – S. 58–61.
3. Smolka J. Česká hudba našeho století / J. Smolka. – Praha, 1961. – 376 s.
4. Belza I. Russkiye klassyky i muzykal'naya kul'tura zapadnoho slavyanstva [Russian Classics and Musical Culture of Western Slavdom] / I. Belza. – M. : Muzhyz, 1950. – 488 s.
5. Nikolayeva L. Kamerno-instrumental'ni tvory M. Kolessy [Chamber Instrumental Compositions of M. Kolessa] / L. Nikolayeva // Muzyka [Music]. – 1979. – № 1. – S. 10–15.
6. Voloshyn M. Vysshyy muzychnyy instytut u L'vovi [Higher Musical Institute in Lviv] / M. Voloshyn // Al'manakh muzychniy [Musical Almanac]. – Lviv, 1904. – S. 102–104.

Бедакова С. В. Творчество украинских композиторов "Пражской школы" в контексте музыкально-теоретической подготовки будущих учителей дисциплин художественного направления.

В статье представлен период становления и развития национального музыкального искусства, с учетом всестороннего научного изучения. Выявлены особенности Пражского периода в становлении и развитии творчества украинских композиторов. Раскрыта специфика и значение Пражской школы украинских композиторов в контексте национального музыкального искусства. Сформулированы и обоснованы рекомендации к исследованию Пражской школы будущими учителями дисциплин художественного направления.

Ключевые слова: Пражская школа, музыкальный стиль, композиторский стиль, музыкальный фольклор, музыкальная форма, гармоническое мышление.

Bedakova S. V. Creativity of the Ukrainian "Prague School" Composers in the Context of Musical Theoretical Training of Future Art Disciplines Teachers.

Having assimilated the experience of the Prague school, the representatives of younger Ukrainian composers' generation elaborated the modernistic tendencies of European Slavonic esthetics. The appearance of neoclassic tendencies in the Ukrainian composers' oeuvre was connected with the desire to master classical music heritage (in the wide sense) in practice on one hand, and with neoclassical tendencies in Western culture in general on the other hand. The character of innovations showed itself in piano oeuvre first of all, which was naturally grounded on inner factors of national art heritage. In that very period an active attention of Ukrainian composers was aimed at the classic genres of Western piano music such as sonatas, baroque polyphonic genres, variational cycles and program suite.

Experiments with form, rhythms, mode tonal organization and harmony are peculiar for symphonic, chamber instrumental, vocal oeuvre of M. Kolessa, R. Simovych, Z. Lysko, S. Turkevych-Lisovska. The consequences of V. Novak's style influence with its tendency to symbolic, metaphoric folk songs' palette, veiled impressionistic harmonies and texture, especially had an effect on their oeuvre.

The merit of the Prague composers' school in the development of Ukrainian art lies in realization of rich creative potential of national music, represented in Czech culture by young Ukrainian composers, who were successful in developing of bright innovatory tendencies of native art in European context. The forming of national musical style based on assimilation of neo-romantic and a modernistic tendency of world culture also belong to them.

In our opinion, the musical theoretic approach multiplied by rethinking of factors of influence on their oeuvre in the learning of individual manner of Ukrainian composers' writing, who laid the foundation of professional national composer school, is one of the most important factors of high professionalism of the future teacher of music art.

Key words: the Prague school, musical style, composer's style, musical folklore, musical form, harmonic thinking.

САМООСВІТА ЯК ВАЖЛИВИЙ ФАКТОР ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ-ЕЛЕКТРИКІВ

В статті розглядаються проблеми формування здатності до самоосвіти та самоосвітньої діяльності студентів технічних коледжів в процесі навчання професійно-орієнтованих дисциплін. Самоосвіта входить до системи освіти України та передбачає закріплення професійних знань або засвоєння вже відомої наукової інформації. Професійна самоосвіта техника-електрика спрямована, в першу чергу, на вдосконалення його спеціальної підготовки. Наводяться умови щодо організації навчально-виховного процесу з метою розвитку і формування у майбутнього фахівця з електрообутової техніки здатності до самоосвіти впродовж життя.

Ключові слова: самоосвіта, самоосвітня діяльність, технічні коледжі, техніки-електрики.

Постановка проблеми. В умовах інформаційного суспільства неможливо здійснити підготовку фахівців у вищих навчальних закладах на будь-який значний строк. Враховуючи постійні динамічні зміни як в освітній, так і у виробничій галузях, виокремлюється нагальна проблема навчити їх самостійно працювати над собою, здійснювати вибір, вдосконалювати, розвивати ті знання та навички, які необхідні майбутнім електрикам для успішного виконання професійних функцій, розвитку їх загальної та професійної культури.

Самоосвіта – обов'язкове самостійне придбання знань кожною сучасною людиною нашого суспільства. Воно є постійною, цілеспрямованою, розумно організованою роботою збільшення і оновлення власних загальноосвітніх і професійних знань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми самоосвіти досліджували зарубіжні та вітчизняні вчені: Айзенберг А. Я., Алексюк А. М., Бурлака О. В., Князева М. Л., Зимня І. А. та ін. У науково-педагогічних працях учені, які досліджували зазначену проблему, одноставно пов'язують самоосвіту з діяльністю.

Грабовець І. В. визначає самоосвіту як самостійну, системоутворюючу, особистісно визначену і разом з тим соціально і аксіологічно зумовлену діяльність з приводу засвоєння та відтворення знань особистістю [1].

Шукліна О. А. широко трактує самоосвіту, розглядаючи її як "вид вільної діяльності особистості (соціальної групи), що характеризується її вільним вибором і спрямований на задоволення потреб у соціалізації, самореалізації, підвищенні культурного, освітнього, професійного та наукового рівнів, отримання задоволення й насолоди" [2: 140–151].

Алексюк А. М. наголошуючи про необхідність активного створювання умов, за яких студенти цілком усвідомлюватимуть необхідність самоосвіти, стверджує, що самостійності неможливо навчитися, її можна лише виховати [3: 433–434].

Бурлака О. В. у своїй роботі відзначає, що самоосвіта – це інформаційно-забезпечувальна діяльність, яка здійснюється шляхом здобуття, накопичення, упорядкування, систематизації і відновлення знань з метою задоволення пізнавальних потреб особистості для здійснення різноманітних видів діяльності [4].

Окреслення невирішених питань. Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить про те, що сьогодні ще не досить уваги приділяється проблемі формування самоосвіти для студентів технічних коледжів та технікумів, а також їх дослідницької та рефлексивної компоненти. Про це ж говорять й дані, отримані за результатами анкетування щодо сформованості компонентів самоосвітньої компетентності майбутніх техніків, яке проводилось у ході нашого дослідження.

Поєднавши всі підходи можна охарактеризувати самоосвіту як цілеспрямовану й систематичну діяльність людини, у процесі якої вона самостійно збільшує та удосконалює власні знання й уміння, в результаті якої відбувається розвиток особистості, формування її духовного світу.

Метою дослідження є розгляд та обґрунтування основних проблем формування здатності до самоосвіти та самоосвітньої діяльності в процесі навчання студентів технічних коледжів і технікумів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування самоосвітньої компетентності, вмінь самостійного пошуку знань, самостійної діяльності та готовності до самоосвіти впродовж життя сьогодні є однією з важливих загальноосвітніх функцій навчання як у вищих, так і у загальноосвітніх навчальних закладах та має бути основою процесу підготовки фахівців.

Самоосвіта особистості є останнім компонентом структури системи освіти в Україні. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки зауважується, що система освіти має

забезпечувати формування у дітей і молоді здатності до самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості, а також формування потреби й здатності особистості до самонавчання [5].

Сьогодні самоосвіта входить до системи освіти України та передбачає закріплення професійних знань або засвоєння вже відомої наукової інформації і має на меті здобуття нових наукових і методичних знань та оволодіння засобами застосування їх у практичній діяльності.

В педагогічній теорії є різні підходи до визначення поняття "самоосвіта":

□ цілеспрямована, систематично пізнавальна діяльність людини, в процесі якої особистість самостійно поповнює і вдосконалює свої знання і уміння [6: 27];

□ керована самою особистістю систематична пізнавальна діяльність, що прислідує ціль вдосконалення своєї освіти [7: 28];

□ задоволення загальнокультурних запитів, пізнавальних інтересів у будь-якій сфері діяльності [8: 798] тощо.

Організація самоосвіти залежить від багатьох факторів. Багато залежить від мотивів самоосвіти, теоретичної і практичної підготовки, ступеня оволодіння вміннями здійснювати самоосвітню роботу, фізіологічного й емоційного стану студентів та інших факторів.

Самоосвіта як процес самостійного пошуку і засвоєння знань, умінь і навичок, розвитку пізнавальних сил, безперервного саморозвитку і самовиховання передбачає різноманітну освітню діяльність.

Процес самоосвіти будемо розглядати як діяльність, спрямовану на пізнання та засвоєння соціального досвіду стосовно своєї професійної галузі, усвідомлення структури своєї діяльності та її результатів, підвищення рівня самоосвіти засобами комп'ютерних технологій.

Під час формування вмінь самоосвітньої діяльності необхідно враховувати характеристику особистості, яка проявляється в готовності зайняти активну позицію по відношенню до своєї професійної діяльності і себе як її суб'єкту, здатний переносити дослідницький підхід на різні сфери діяльності і застосовувати в різних ситуаціях.

Основним засобом підготовки студентів до самоосвіти можна вважати самостійну роботу [7: 373]. Розглядаючи поняття "самостійна робота" багато вчених підтверджують ідентичність цього поняття з поняттям "самостійна діяльність" та розглядають самостійну роботу як особливий вид навчальної або пізнавальної діяльності учнів та студентів.

Самостійна робота стосовно професійної підготовки майбутнього фахівця, покликана формувати його професійно значущі та особистісні якості, обумовлені індивідуально-психологічними особливостями.

Розглядаючи технічні коледжі та технікуми, необхідно зазначити, що професійна самоосвіта техніка-електрика спрямована, в першу чергу, на вдосконалення його спеціальної підготовки. Враховуючи в нашому дослідженні фахові компетентності та результати навчання молодшого спеціаліста, що наведені в ОКХ за освітньою програмою "Обслуговування та ремонт електропобутової техніки", зауважимо, що майбутні фахівці можуть визначити та скорегувати зміст самоосвіти і таким чином самостійно підвищувати рівень свої професійної компетентності [9]. Самоосвіта студента повинна реалізовуватися у напрямі формування здатності вирішувати проблеми і задачі соціальної діяльності та системи умінь що є відображенням наявності цих здатностей у майбутнього фахівця сфери обслуговування та ремонту електропобутової техніки; вирішення конкретних проблем і завдань професійної діяльності у межах виробничих функцій, які складаються з управлінських, організаційних та технічних складових. Управлінська складова включає такі задачі діяльності як, керівництво малим підприємством, виробничою дільницею або іншим структурним підрозділом на виробництві; аналіз та узагальнення зовнішньої й внутрішньої управлінської інформації з метою здійснення планування, організування, мотивування працівників та контролю за діяльністю підлеглих у підрозділах, складання та оформлення статистичної звітності; розуміння основних принципів управління, характеристик об'єктів, аналіз та визначення ефективності організації виробництва, аналіз та визначення ефективності фінансово-господарської діяльності підприємств; економічне обґрунтування управлінських рішень; планування та організація роботи підприємства, ефективно використання оргтехніки та засобів зв'язку.

Організаційна складова передбачає вміння вирішувати задачі організації ремонтних робіт на основі виконаного аналізу сучасних технологій та передових методів виконання ремонту шляхом запровадження раціональних схем планування та організації робочих місць, проведення контролю за правильністю експлуатації обладнання стендів, та пристроїв, аналіз технічних та якісних вимог, що пред'являються до відремонтованих приладів і апаратів державними стандартами, додержання та впровадження заходів з охорони праці та безпеки життєдіяльності, організацію діловодства, складання і оформлення організаційно-розпорядних документів дільниці цеху або малого підприємства.

Технічна складова виробничих функцій містить: конструкторську підготовку виробництва, аналіз і оцінювання стану приладів, апаратів та технологічного обладнання, аналіз технічної та технологічної документації, випробування приладів, апаратів та оцінювання якості виконаних робіт, технологічну підготовку виробництва, виконання ремонтно-налагоджувальних робіт та контроль якості ремонту.

Аналізуючи фактичні показники технічного стану приладів, обладнання та нормативно технічної документації технік-електрик повинен проводити оцінювання технічного стану приладів, використовувати функціональні та принципові схеми при ремонтах, проводити дослідження налагодження електричних схем та пристроїв, проектувати принципові схеми, виконувати технічні креслення та креслення електричних схем з урахування стандартів, збирати електричні схеми. Використовуючи електро-радіовимірвальні пристрої, фахівець повинен виконувати монтаж та випробування устаткування електропобутового приладу, проводити профілактичне обслуговування приладів, дотримуватись заходів попередження електротравматизму. Також під керівництвом спеціаліста він повинен проводити аналіз стану технологічної документації, враховуючи передові технології ремонту вітчизняних та зарубіжних підприємств; використовуючи технічну документацію та державні стандарти відремонтованих приладів визначати рівень зносу верстатів та приладів, засоби проведення випробувань, аналізувати фактичні параметри приладу та давати комплексну оцінку стану обладнання; контролювати фактичні параметри обладнання, використовувати ефективні матеріали під час ремонту та обслуговування приладів та апаратів, володіти прийомами ремонту та обслуговування електропобутової техніки, аналізувати причини несправностей та способи їх усунення; проводити випробування зразків виробів з оформленням результатів випробувань, перевіряти обладнання електропобутової техніки на працездатність із застосуванням відповідних контрольних приладів [9; 10].

Отже, самоосвіта фахівця з електропобутової техніки повинна бути спрямована на формування професійно значущих та особистісних якостей майбутнього фахівця, задоволення його професійних та пізнавальних інтересів, постійного підвищення його професійної кваліфікації, що, у свою чергу, має забезпечити майбутньому техніку-електрику успіх у подальшому навчанні та конкурентно-спроможність на ринку праці.

Вивчення електротехнічних дисциплін у технічних коледжах з одного боку передбачає, теоретичну та практичну підготовку молодших спеціалістів з циклу фундаментальних дисциплін, з іншого боку сприяє розвитку та формуванню у студентів необхідних знань та практичних навичок по обслуговуванню та ремонту електричних приладів.

Самостійну діяльність майбутнього електрика необхідно розглядати як процес пізнання та засвоєння соціального досвіду стосовно своєї професійної галузі, усвідомлення структури своєї діяльності та її результатів, підвищення рівня самоосвіти засобами комп'ютерних технологій.

З метою формування здатності до самоосвіти процес навчання необхідно організовувати як дослідження студентами певних процесів і явищ, що виконується у взаємодії між ними, використовуючи при цьому засоби інформаційно-комунікаційних технологій та надаючи навчальній діяльності творчого дослідницького характеру, а результатом навчання повинно бути не тільки отримання знань, умінь та навичок, а й вироблення власних суджень.

Для підвищення ефективності та результативності навчання в процесі вивчення електротехнічних дисциплін в коледжі, з метою формування самоосвіти у майбутніх техніків-електриків, введено у вибірково частину ОПП дисципліну "Інженерні розрахунки на ПЕОМ", при вивченні якої під час розв'язування електротехнічних задач, що пов'язані з майбутньою професійною діяльністю, використовуються інформаційно-комунікаційні технології.

Майбутній фахівець з електропобутової техніки повинен ставити перед собою мету – якнайкраще підготуватися до майбутньої професійної діяльності. Варто врахувати, що найважливішими внутрішніми передумовами, що визначають ефективність формування самоосвітньої компетентності, є:

- сформовані на достатньому рівні потреби та мотиви працювати над собою;
- розвинута самосвідомість та самокритичність;
- високий рівень розвитку вольових якостей, самоконтролю та самооцінки;
- оволодіння теоретико-методологічними основами роботи над собою;
- психологічна готовність до постійної роботи із самовиховання.

Важливою вимогою до організації самоосвітньої діяльності у технікумах та коледжах є чітке визначення та розмежування завдань на різних її курсах і певна завершеність освіти на кожному з них. Разом з цим доцільно узгодити зміст навчання дисциплін електротехнічного циклу з програмами інших фізико-математичних навчальних дисциплін, що може бути реалізовано наступними шляхами:

- розв'язування задач міжпредметного змісту;
- використання комплексних індивідуальних практичних завдань;
- створення на заняттях проблемних ситуацій, пов'язаних із матеріалом інших дисциплін;
- включення задач професійної спрямованості;
- формування в студентів уміння самостійного виконання дослідницьких завдань міжпредметного характеру;
- розв'язування прикладних задач засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Таким чином, при організації навчально-виховного процесу з метою формування у майбутнього фахівця з електропобутової техніки здатності до самоосвіти впродовж життя необхідно передбачити:

- створення освітньо-виховного середовища, що має сприяти формуванню та розвитку необхідних компонентів майбутнього фахівця;
- сприяння активізації мотивації до самоосвіти та самовиховання студентів;
- розробка навчально-методичного забезпечення процесу формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців;
- здійснення педагогічного керівництва процесом формування та розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців, враховуючи особистісні потреби та побажання самих студентів.

Проведене дослідження не претендує на остаточне вирішення проблеми самоосвіти майбутніх електриків та свідчить про необхідність визначення напрямків подальших досліджень з метою розробки та впровадження навчально-методичних матеріалів щодо визначення та формування основних компонентів самоосвітньої компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Грабовець І. В. Самоосвіта як інтегруюча детермінантна самореалізації молодих фахівців у професійній діяльності : дис. ... канд. соціолог. наук : 22.00.04 / І. В. Грабовець. – К., 2004. – 520 с.
2. Шуклина Е. А. Технологии самообразования : социологический аспект : [Общественные науки и современность] / Е. А. Шуклина. – М. : Гардарики, 1999. – 151 с.
3. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : [підручник] / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
4. Бурлука О. В. Самоосвіта особистості як соціокультурне явище : дис. ... канд. філософ. наук : 26.00.01 / О. В. Бурлука. – Х., 2005. – 98 с.
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>.
6. Олійник В. В. Після диплома педагогічна освіта України : сучасність і перспективи розвитку : [наук.-метод. посібник] / В. В. Олійник, Л. І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2005. – 230 с.
7. Слестелин В. А. Педагогіка : [учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений] / В. А. Слестелин. – М. : Издательский центр "Академия", 2002. – 576 с.
8. Кремінь В. І. Енциклопедія освіти : [Акад. пед. наук України] / В. І. Кремінь. – К. : Юрніком Інтер, 2008. – 1040 с.
9. Освітньо-кваліфікаційна характеристика. Спеціальність № 141 "Електроенергетика, електротехніка, електромеханіка" за освітньою програмою "Обслуговування і ремонт електропобутової техніки". – Кваліфікація "Технік-електрик". – К., 2010. – 35 с.
10. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс] : за станом на 2 червня 1993 р. – Міністерство освіти України. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93>.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Grabovets I. V. Samoosvita yak integruyucha determinantna samorealizatsii molodykh fakhivtsiv u profesinii diial'nosti [Self Education as an Integrating Determinant of Young Specialists in Their Professional Activity] : dys. ... kand. sotsiolog. nauk : 22. 00. 04 / I. V. Grabovets. – K., 2004. – 520 s.
2. Shuklina E. A. Tekhnologii samoobrazovaniya : sotsiologicheskii aspekt : [Obshestvennyie nayki i sovremennost' : the Social Sciences and Modernity] [Self Education Technologies : Sociological Aspect] / E. A. Shuklina. – M. : Gadariki, 1999. – 151 s.
3. Aleksyuk A. M. Pedagogika vischoi osvity Ukrainy. Istoriia. Teoriia : [Pedagogy of Higher Education of Ukraine. History. Theory] : [pidruchnyk] / A. M. Aleksyuk. – K. : Lubid, 1998. – 560 s.
4. Burluka O. V. Samoosvita osobystosti yak sotsiokul'turne yavische [Self Education of a Personality as a Socio-cultural Phenomenon] : dys. ... kand. filosof. nauk : 26. 00. 01 / O. V. Burluka. – X., 2005. – 98 s.
5. Natsional'na strategiia rozvytku osvity v Ukraini na 2012–2021 roky [National Strategy of the Development of Education in Ukraine During 2012–2021] [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>.
6. Oliinyk V. V. Pislia dyploмна pedagogichna osvita Ukraini : suchastnist' i perspektyvy rozvytku : [Postgraduate Pedagogical Education of Ukraine : Modernity and Perspectives of the Development] : [nayk.-metod. posibnyk] / V. V. Oliinyk, L. I. Danylenko. – K. : "Milinium", 2005. – 230 s.
7. Slastelin V. A. Pedagogika [Pedagogics] : [uchebnoe posobie dlya studentov vyissh. pед. учеб. zavedenii] / V. A. Slastelin. – M. : Izdatelskii tsentr "Akademia", 2002. – 576 s.
8. Kremin V. I. Entsiklopediya osvity [Encyclopedia of Education] : [Akad. ped. nauk. Ukrainy] / V. I. Kremin. – K. : Jurnicom inter, 2008. – 1040 s.
9. Osvitno-kvalifikatsiyna kharakterystyka. Spetsial'nist' № 141 "Elektroenergetika, elektrotekhnika, elektromekhanika" za osvitnoiu programoiu "Obslugofovuvannia i remont elektropobutovoi tekhniki" [Educational Qualification Characteristics. Specialty № 141 "Power Industry, Electrical Technology, Electromechanics" on Educational Program of "Electrical Equipment Maintenance and Repair". Qualification – "Electrical Technician"]. – Kvalifikatsiia "Tekhnik-elektrik". – K., 2010. – 35 s.

10. Polozhennia pro organizatsiiu navchal'nogo protsesu u vyschykh navchal'nykh zakladakh [Regulations on the Process Structure of Educational Process in Higher Education Establishments] [Elektronnyi resurs] : za stanom na 2 chervnia 1993 r. – Ministerstvo osvity Ukrainy. – Rezhym dostupu : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93>.

Билык А. В. Самообразование как важный фактор подготовки будущих техников-электриков.

В статье рассматриваются проблемы формирования способности к самообразованию и самообразовательной деятельности студентов технических колледжей в процессе обучения профессионально-ориентированных дисциплин. Самообразование входит в систему образования Украины и предусматривает закрепление профессиональных знаний или усвоения уже известной научной информации. Профессиональное самообразование техника-электрика направлено, в первую очередь, на совершенствование его специальной подготовки. Приводятся условия для организации учебно-воспитательного процесса с целью развития и формирования у будущего специалиста по электробытовой технике способности к самообразованию в течение жизни.

Ключевые слова: самообразование, самообразовательная деятельность, технические колледжи, техника-электрики.

Bilyk O. V. Self-Education as a Significant Issue of the Future Electricians' Training.

The article reviews the problems of the developing the ability to self-education and self study activity of the students of technical colleges during the tuition of vocationally-orientated subjects.

Also, the article stresses that today self-education is included into the education of Ukraine and involves the reinforcement of professional skills or obtaining already known scientific information.

It aims to obtain new scientific and methodological knowledge and master the means of applying them in practical activities. Self-education arrangement depends on many factors and professional self-education of electricians first of all is aimed at the perfection of his training.

The study of electrotechnical disciplines in technical colleges on one hand provides theoretical and practical training of junior specialists with the cycle of basic disciplines and on the other hand assists the development and formation of the students the necessary knowledge and practical skills on maintenance and repair of electrical appliances. The independent activity of a future electrician is considered as a process of learning and assimilation of social experience concerning his professional sphere, understanding the structure of the activity and its results.

There are conditions for the organization of the educational process with the aim to develop and form the capability of the future specialists in electrical engineering as for the lifelong self-education.

It is emphasized that the process of study should be organized as an investigation of certain processes and phenomena which are carried out in cooperation among them using means of information and communication technologies. It is necessary to provide the training process with the creative research activity and the result of the study should not be only the acquisition of knowledge and skills, but the ability to draw their own conclusions.

Key words: self-education, self education activities, technical colleges, engineering, electricians.

УДК 78.03(477)"18ст."

В. П. Біліченко,

аспірант, заступник директора з навчальної роботи
(Канівський коледж культури і мистецтв
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини)
v.p.bilichenko@gmail.com
ORCID: 0000-0001-6360-4184

ЦЕРКОВНО-СПІВОЧІ КНИГИ ІРМОЛОЇ ЯК ОСНОВНІ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНІ МУЗИЧНІ ПОСІБНИКИ XVII – XVIII СТОЛІТЬ

У статті розкривається роль і значення нотолінійних рукописних та друкованих Ірмолоїв в українській богослужбовій церковно-співочій практиці XVII–XVIII століть. Наголошено, що наприкінці XVII – початку XVIII століття поступово формується процес їх уніфікації. Обґрунтовано, що активне розповсюдження та використання Ірмолоїв значно прискорило процес реформації нотної лінійної нотації, становлення й розвитку професіоналізації музичної освіти. Вони закономірно стають основними навчально-методичними музичними посібниками.

Ключові слова: нотолінійні Ірмолої, музична освіта, церковний спів, восьмигласся, ірмоси.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Питання появи, розповсюдження та активного використання в українській богослужбовій практиці XVII–XVIII століть нотолінійних рукописних та друкованих Ірмолоїв актуальне у зв'язку з тим, що саме з ними пов'язаний історичний процес розвитку й розквіту монодичного акапельного церковного співу в Україні. Саме нотолінійні Ірмолої акумулюють у собі багатотональний теоретичний і практичний досвід виконання різножанрових буденних та святкових піснеспівів. Паралельно із викладеними теоретичними постулатами та реєстрами-поясненнями на процес виконання хористами піснеспівів та набуття ними практичних навичок співацької культури, у Ірмолях сформовані основні правила та закономірності навчання молоді музичної грамоти. Поєднуючи у собі досягнення західноєвропейського та візантійського вокально-хорового мистецтва з національними народнопісенними звичаями і традиціями, Ірмолої у XVII–XVIII століттях закономірно стають багатожанровими збірниками суто української музичної педагогіки та базовими навчально-методичними музичними посібниками.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Аналіз архівних, історико-культурних та музикознавчих джерел із означеної теми свідчить, що питання активного використання в українській церковно-співацькій практиці XVII–XVIII століть нотолінійних рукописних та друкованих Ірмолоїв залишається малодослідженим. Поява, походження, розповсюдження та класифікація нотолінійних Ірмолоїв за жанрами, та водночас їх навчально-методична функція, як перших східнослов'янських нотодрукованих видань, висвітлюється у працях Ю. Ясиновського. Спадкоємність та схожість балкано-слов'янської та української культур, налагодження активних і творчих культурно-мистецьких зв'язків між цими народами, а як наслідок поширеність на українських землях новогрецького репертуару, розкривається у працях О. Цалай-Якименко. Система восьмигласся, етапи її становлення й розвитку та побудова різножанрових наспівів за нею, схарактеризовані у працях Д. Успенського та А. Преображенського. На тісний взаємозв'язок словесного тексту і музики, речитативний та наспівний (кантиленний) типи мелодики богослужбових піснеспівів вказує І. Вознесенський. На різнохарактерність та своєрідні особливості регіональних розспівів у церковній монодії, що у значній мірі різнилися між собою, вказує С. Смоленський. Проте, актуальність поставленої проблеми, а водночас можливість та необхідність використання у практичній діяльності сучасних закладів мистецького спрямування історичного досвіду із означеної теми, потребує подальшого висвітлення у фаховій періодиці маловідомих і важливих фактів.

Окреслення невирішених питань, порушених у статті. Спираючись на проведений ґрунтовний аналіз архівних, історико-педагогічних та музикознавчих джерел, автор намагається доповнити і розкрити окремі маловисвітлені факти у сучасній фаховій періодиці з питання ролі та значення рукописних та друкованих Ірмолоїв як основних навчально-методичних музичних посібників XVII–XVIII століть. У статті наголошується, що саме нотолінійні Ірмолої були багатожанровими збірниками української музичної педагогіки, які поєднали в собі досягнення латинської музичної лексики з національними фольклорними традиціями та здобутками. Підкреслено, що наприкінці XVII – початку XVIII століття поступово формується процес уніфікації Ірмолоїв, виражений у тому, що до них включаються піснеспіви, які користуються у богослужбовій церковно-співацькій практиці найбільшою уживаністю та популярністю. Закцентовано, що навчально-методична функція Ірмолоїв була закріплена виходом у Львові у 1700 та 1709 роках їх перших нотних друкованих видань, що передбачали восьмигласовий тип побудови піснеспівів у відповідності до церковного календаря.

Формулювання мети і завдань. Метою та завданням написання статті є розкриття ролі, значення та впливу рукописних та друківаних Ірмолоїв, як основних навчально-методичних музичних посібників, на процес поступального розвитку монодичного хорового церковного співу та вокально-хорової культури в цілому.

Виклад основного матеріалу. В українській богослужбовій церковно-співочій практиці XVII–XVIII століть чільне місце посідають нотолінійні рукописні та друківані Ірмолої. Інтенсивне становлення і реформа церковно-музичної освіти, нотопису та музично-стильові зміни в українській гімнографії, що синтезувала в собі здобутки латинської лексики з українськими фольклорними традиціями, зумовили процес їх масового створення як сформованих збірників найбільш поширених та вживаних церковно-службових обрядових піснеспівів східних слов'ян, що водночас були основними навчально-методичними музичними посібниками. У створенні Ірмолоїв реалізувалися, були узагальнені та викладені передові музично-педагогічні та просвітницько-гуманістичні задуми, погляди та ідеї провідних музикантів-педагогів, регентів і композиторів тогочасної епохи на процес розвитку монодичного хорового акапельного церковного співу та вокально-хорової культури в цілому.

За характером, принципом побудови та викладу музичного матеріалу ці рукописні церковно-співочі книги для одноголосного виконання поділялися на жанрові (псалми, стихири, канони, кондаки тощо) та календарні (співи, що приурочувалися безпосередньо до відповідних дат). У цілому ж Ірмолої об'єднали та увібрали в себе співи з різних богослужбових книг України-Русі попереднього історичного періоду, зокрема, з "Октоїху", що у буквальному переводі з грецької означає "вісім гласів", сформованому в основному із щоденних обрядових піснеспівів, "Триоді" – із грецької "три пісні", що містили в собі піснеспіви до весняних свят та були у певній мірі вершиною тогочасного мистецького солоспіву, "Обіходу" та нотованих книг візантійського обряду, і свою назву отримали від найпоширенішого жанру – ірмосів [1: 41–55].

Ірмоси склалися, як правило, з невеликої кількості строф, що було обумовлено, перш за все, структурною будовою їхнього словесного тексту та мали здебільшого кантиленну (наспівну) мелодіку. В українській церковно-хоровій практиці XVII–XVIII століть використовувалася значна кількість різновидів цього наспіву. Зокрема, в Ірмолої від 1780 року, що зберігається у фонді 301 ІР НБУВ наводиться реєстр-пояснення черговості виконання цих наспівів під час Служби [2: 274].

Українські музиканти та регенти хорів часто доволіно та творчо переробляли кращі візантійські наспіви, пристосовуючи їх до місцевих умов з урахуванням національних народнопісенних звичаїв і традицій. Також у цих збірниках зустрічаємо запозичення із західноєвропейського музичного мистецтва, зокрема форму фіксації оновленого музичного п'ятилінійного нотопису. Таким чином, український нотолінійний Ірмолої, пройшовши тривалий час розвитку від безпосередніх запозичень до власне національних переробок, доповнень і удосконалень, в результаті вилився у багатожанровий збірник суто української музичної педагогіки. Фактично протягом XVII–XVIII століть ці збірники були одним із основних засобів навчання молоді церковного акапельного хорового співу та музичної грамоти.

По суті кожен Ірмолої (книга) являв собою антологію богослужбових піснеспівів, у яких текст і мелодія були нерозривно взаємопов'язані та емоційно підсилювали один одного. Проте, в залежності від виконуваної функції хору під час Служби та безпосередньо самого змісту тексту наспіву, одні з них мали більш речетативний характер та діяли, в основному, на свідомість прихожан, інші ж – мелодичний, кантиленийний та збуджували їх почуття, на що вказує російський дослідник, автор наукових праць з теорії та історії розвитку церковного богослужбового співу XVII–XVIII століть І. Вознесенський [3: 7]. Так, на прикладі Ірмологіону від 1734 року фонду 1 ІР НБУВ, ми спостерігаємо зразки канонів, стихир та ірмосів із різним типом мелодики, що виконувалися на ранковій та вечірній Службах [4: 40–45].

У кінці XVII на початку XVIII століть поступово формується процес уніфікації Ірмологіонів, тобто до них включаються піснеспіви, що користуються у богослужбовій хоровій практиці найбільшою уживаністю та популярністю. У свою чергу, під тиском церковних ієрархів це у певній мірі призводить до їх часткової канонізації, в результаті чого суттєво спрощується музична стилістика та ритмо-інтонаційна основа піснеспівів, а також звужується їх мелодичне спрямування та розмаїття у порівнянні із піснеспівами початку і середини XVII століття.

Часто піснеспіви присвячувалися безпосередньо певним святам чи церковним служителям. Так, у праці "Історія української музики", М. Грінченко зазначає, що "... у Львівському (1700 року) та Почаївському (1766 року) Ірмолях є низка піснеспівів, присвячених найулюбленішим святам української церкви – С. Столпнику, святому Онуфрію, преподобному Феодосію та ін." [5: 228]. Фактично у Ірмолях був зосереджений весь річний церковний репертуар, що додавало хористам певних зручностей при його виконанні. Проте, поряд з чисто церковними, у міському музичному побуті існувала також велика кількість піснеспівів світського характеру, що у своїй побудові спиралися не на церковні канони, а на народні джерела та українські музично-пісенні традиції.

Основними центрами створення цього виду гімнографічного українського музичного мистецтва були провідні культурно-мистецькі осередки держави – Київ, Львів, Острог, Стародуб, Чернігів. Проте,

завдяки зрілості і досконалості форми та простоті у практичному використанні, нотні Ірмолої набули швидкого і масового поширення по всій території України. Великий фонд (близько 400 записів) в основному новогрецького та балкано-слов'янського репертуару зосереджений в Ірмологіонах Жирівського, Лаврівського, Межигірського та інших монастирів України [6: 570].

Поширеність на українських землях новогрецького та балкано-слов'янського репертуару у великій мірі пояснювалася спільністю віросповідання та схожістю культур цих народів, налагодженням активних і творчих культурно-мистецьких зв'язків між державами, а також безпосередньо тим, що в архієрейській службі монастирів України виконання літургії часто провадилось грецькою мовою. Підтвердженням цієї історичної дійсності є те, що в північному регіоні України "потужним осередком плекання новогрецького співу був Ніжин, де діяла велика грецька громада", на що вказує О. Цалай-Якименко [7: 147]. Крайні новогрецькі та болгарські ірмолойні наспіви вирізнялись інтонаційним багатством, яскравим мелодійним розвитком та своїм мажорним характером, що й було вдало перенесено та використано в українській культурі виконавства ірмолойних співів [8: 164].

З часом навчально-методична функція Ірмолоїв, як безпосередніх практичних посібників з теорії і практики навчання церковного співу, була закріплена у львівських першодруках 1700 і 1709 років, що ознаменувалися виходом півної книги Осмогласника. Фактично, вищезазначені першодруки являли собою різні видання одного і того ж самого Ірмологіона. Обидва надруковані київською квадратною п'ятилінійною нотацією із поданням словесного тексту церковнослов'янською мовою. Проте підготовлені до друку та видані вони були різними замовниками, які трактували стан справ у тогочасній українській богослужбовій вокально-хоровій практиці із протилежних мистецьких позицій і поглядів. Зокрема, видання 1700 року надруковано на замовлення єпископської верхівки Львова, а 1709 року – на замовлення Львівського Ставропігійського братства, у зв'язку з чим ми спостерігаємо відмінності у підборі піснеспівів до розділів Ірмологіону, їх тематиці, мелодиці та інтонаційно-ладовій побудові.

Видані Ірмолої були першими нотними друкованими книгами на землях східних слов'ян та передбачали восьмигласовий тип побудови, тобто систематизацію наспівів за восьми гласами у відповідності до церковного календаря. Для кожної неділі існував свій глас із власними внутрішніми інтонаційно-мелодичними ознаками, який відповідно повторювався через вісім тижнів. Вищезазначені першодруки, зокрема 1709 року, були наповнені новим ладо-інтонаційним хоровим матеріалом, що сприяло їх активному використанню в церковно-співочій практиці українських монастирів.

Система восьмигласся від часу її створення до XVII століття зазнала великих змін і реформацій. Російський музикознавець та спеціаліст у галузі церковно-хорової музики М. Успенський зазначав, що "... восьмигласіє створювалося не на ґрунті раз і назавжди даних, теоретично побудованих звукорядах, а в процесі розвитку співацького мистецтва. Спочатку використовувалися окремі нескладні мотиви, або погласиці, які поступово входили в загальний вжиток як мотиви певних гласів. Вони служили свого роду лейтмотивами для створення мелодій на той або інший глас" [9: 60]. Отже, глас у буквальному і повному розумінні являв собою певний ладовий стрій та систему поспівок, які, у свою чергу, поділялися на початкові, серединні і кінцеві.

Поява, розповсюдження та активне використання у хоровій богослужбовій практиці нотолінійних Ірмолоїв значно прискорили процес еволюції нотної лінійної нотації. У практичному музикуванні остаточно настає переломна віха. Нотні півні Ірмолої витісняють із вжитку знаменні рукописи із застарілими розпівами, нотне п'ятилінійне письмо замінює безлінійну знаменну нотацію, яка досить умовно фіксувала нотний текст та була побудована на церковному звукоряді.

Вищезазначені реформаційні тенденції та зміни у кінцевому результаті значно прискорили процес становлення і розвитку професіоналізації музичної освіти. На середину XVIII століття нотні півні Ірмолої складають значну частину так званого "київського" лінійного письма, в якому "важкий" стиль нотації замінюється "легким", осучасненим варіантом. Ці церковно-співочі книги були досить зручними в практичному користуванні, за ними музиканти-початківці на прикладі хорового репертуару вивчали та засвоювали нотну грамоту, зокрема, метро-ритмічні вартості звуків та їх висотне положення. Методологічним завданням проведеної реформи було здійснення уніфікованої ладової систематизації у запису наспівів Ірмолая, що характеризувалося окресленням єдиного типу звукоряду, тобто строгим розміщенням нотного ключа С на третій лінії нотного стану. Основною ж метро-ритмічною одиницею вартості звуку стає такт із поділом на "півтакти", "чверті", "осмини", а також 16^{ти} і 32^{ти} вартості.

Висновки та перспективи подальшого дослідження проблеми. Комплексний та цілісний підхід до об'єкта дослідження із означеної теми дозволяє зробити наступні висновки. Нотолінійні Ірмолої у XVII–XVIII століттях були основними навчально-методичними музичними посібниками з навчання молоді основ музичної грамоти. Водночас, у їх створенні реалізувалися, були узагальнені та викладені передові музично-педагогічні погляди та ідеї провідних музикантів-педагогів, регентів і композиторів тогочасної епохи на процес розвитку монодичного хорового акапельного церковного співу. Про це свідчить їх масове поширення на всій території України та беззаперечне й активне використання у богослужбовій співацькій практиці українських монастирів. Фактично ці церковно-співочі книги являли собою

антологію сформованих богослужбових буденних та святкових піснеспівів, що виконувалися на ранкових та вечірніх Службах. Із виходом нотодрукованих Ірмолоїв, наповнених новим ладо-інтонаційним хорovým матеріалом, остаточно стверджується їх навчально-методична функція як безпосередніх практичних посібників з навчання церковного співу.

Започатковані розвідки з означеного напрямку дадуть змогу **подальшого висвітлення** у фаховій періодиці джерелознавчого та фактологічного матеріалу, збагачення змісту мистецької підготовки фахівців галузі новою цінною інформацією.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Ясиновський Ю. Український нотолінійний Ірмолої як тип гимнографічного збірника : зміст, структура / Ю. Ясиновський // ЗНТШ. – Т. 226. – С. 41–55.
2. ІР НБУВ, ф. 301 Церковно-археологічний музей Київської духовної академії. – Колекція рукописів III тис. до н. е. – XIX ст., 30 п XVIII – 13, арк. 274.
3. Вознесенский И. О церковном пении православной греко-российской церкви / И. Вознесенский. – Вып. 1. – Рига. – 1890. – 7 с.
4. ІР НБУВ, ф. 1 Літературні матеріали. – Зібрання літературних творів і документів поч. XII–XX ст., спр. 5577, арк. 40–45.
5. Грінченко М. О. Історія української музики / М. О. Грінченко. – К. : Спілка, 1922. – 294 с.
6. Ясиновський Ю. Українські та білоруські нотолінійні Ірмолої 16–18 ст. / Ю. Ясиновський. – С. 569–572.
7. Цалай-Якименко О. Київська школа музики XVII ст. / О. Цалай-Якименко. – К. ; Львів ; Полтава, 2002. – 487 с.
8. Цалай-Якименко О. Візантійська гимнографія в контексті української культури XVI – XVII ст. / О. Цалай-Якименко, Ю. Ясиновський // Другий міжн. конгрес українців. Доп. та повідом. історіогр. українознавства. – Львів, 1994. – С. 163–166.
9. Успенский Н. Д. Древнерусское певческое искусство / Н. Д. Успенский. – М. : Советский композитор, 1971. – 619 с.

REFERENCES (TRASLATED & TRANSLITERATED)

1. Yasynovskyi Yu. Ukrainyski notoliniyni Irmoloi yak typ hymnografichnoho zbirnyka : zmist, struktura [Ukrainian Note Linear Music Books as the Type of Hymn Collected Articles : Content, Structure] / Yu. Yasynovskyi // ZNTSh. – Т. 226. – S. 41–55.
2. IR NBUV, f. 301 Tserkovno-arkheolohichni muzei Kyivskoi dukhovnoi akademii. Kolektsiia rukopysiv III tys. do n. e. – XIX st. [Institute of Manuscripts Vernadskiy National Library of Ukraine, f. 301 Church – Archeological Museum of Kyiv Ecclesiastical Academy. Collection of Manuscripts of the IIIrd century BC – XIXth century], 30 s XVIII – 13, ark. 274.
3. Voznesenskiy I. O tserkovnom penyy pravoslavnoi hreko-rossyiskoi tserkvy [About Church Singing of Greek-Russian Orthodox Church] / I. Voznesenskiy. – Vyp. 1. – Ryha. – 1890. – 7 s.
4. IR NBUV, f. 1 Literaturni materialy. Zibrannia literaturnykh tvoriv i dokumentiv poch. XII–XX st. [Institute of Manuscripts Vernadskiy National Library of Ukraine f.1. Literary materials. Collection of Articles of Literary Works and Documents Beginning of the XIIth–XXth Centuries], spr. 5577, ark. 40–45.
5. Hrinchenko M. O. Istoriia ukrains'koi muzyky [The History of Ukrainian Music] / M. O. Hrinchenko. – K. : Spilka, 1922. – 294 s.
6. Yasynovskyi Yu. Ukrains'ki ta bilorus'ki notoliniyni Irmoloi 16–18 st [Ukrainian and Belorussian Note Linear Music Books of the XVIth – XVIIIth Centuries]. – S. 569–572.
7. Tsalai-Yakymenko O. Kyivs'ka shkola muzyky XVII st. [Kyiv School of Music of the XVIIth century] / O. Tsalai-Yakymenko. – K. ; Lviv ; Poltava, 2002. – 487 p.
8. Tsalai-Yakymenko O. Vizantiis'ka hymnografiia v konteksti ukrains'koi kultury XVI – XVII st. [Bizantine Hymn Collection of Articles in the Context of Ukrainian Culture of the XVIth–XVIIth Centuries] / O. Tsalai-Yakymenko, Yu. Yasynovskyi // Druhyi mizhn. konhres ukrainistiv. Dop. ta povidom. istoriogr. Ukrainoznavstva [The Second International Congress of Ukrainianists. Lectures and reports. Historiography of Ukrainian study]. – Lviv, 1994. – S. 163–166.
9. Uspenskiy N. D. Drevnerusskoe pevcheskoe yskusstvo [Ancient-Russian Singing Art] / N. D. Uspenskiy. – M. : Sovetskiy kompozitor, 1971. – 619 s.

Беличенко В. П. Церковно-певческие книги Ирмолой как основные учебно-методические музыкальные пособия XVII – XVIII веков.

В статье раскрывается роль и значение нотолінійних рукописних и печатных Ирмолой в украинской богослужбной церковно-певческой практике XVII – XVIII веков. Отмечено, что в конце XVII – начале XVIII века постепенно формируется процесс их унификации. Обосновано, что активное распространение и использование Ирмолой значительно ускорило процесс реформации нотной лінійної нотації, становления и развития профессионализации музыкального образования. Они закономерно становятся основными учебно-методическими музыкальными пособиями.

Ключевые слова: нотолінійні Ирмологи, музикальне образование, церковне пение, восьмигласие, ирмосы.

Bilichenko V. P. Church Song Books as the Main Educational and Methodological Music Guide of the XVIIth – XVIIIth Centuries.

The question of the appearance, distribution and active use in the Ukrainian liturgical practice of the XVIIth – XVIIIth centuries of sheet music, handwritten and printed song books is relevant because of its connection with the historical process of development and flourishing of monosinging, a cappella and church singing in Ukraine. Due to the deep and fundamental analysis of archives, historical, pedagogical and musicological resources, the use of the problematical, purposeful and comparative methods of investigation was proved that sheet music song books accumulate countries-old theoretical and practical experience of performing of everyday and holiday psalms. Complex and integral approach to the object of investigation helps to testify to the fact that at the end of the XVIIth and the beginning of the XVIIIth centuries the process of gradual unification of song books took place. They began to get used to psalms which were popular and widely-accepted in church vocal and choir singing. It is grounded that the main centres of developing of such Ukrainian music art as hymn singing were leading cultural and educational state establishments – Kyiv, Lviv, Ostroh, Starodub, Chernihiv. It is stressed that music books were the first note printed books appeared on the lands of the east Slavs and foreseen the eight-voiced vocal construction that means systematization of singing using eight voices according to the church calendar. Their active popularization and utilization greatly quickened the process of reformation of note linear notation, coming into being and development of professionalization of musical education. In the middle of the XVIIIth century note vocal music books made considerable part of so-called "Kiev" linear writing in which "hard style" of notation is replaced by the "light style" that is more contemporary. They naturally became the main educational, methodological and musical guides. These initial investigations are sure to help in further clarifying this problem in periodicals as well as enrich the content of art training of specialists in this field with new and valuable information.

Key words: note linear music books, musical education investigation, valuable information, church singing, eight-voiced vocal.

ВПЛИВ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА-ДОСЛІДНИКА

У статті представлено результати діагностувального етапу експерименту, проведеного серед докторів та кандидатів педагогічних наук, аспірантів педагогічних спеціальностей класичних, педагогічних, гуманітарних, профільних університетів, закладів післядипломної освіти, коледжів та колегіумів різних регіонів України. Проаналізовано основні мотиви та ставлення вчених до науково-дослідницької діяльності, виявлено здобутки особистісного та професійного зростання респондентів; виділено позитивні та негативні зміни, які відбулися у розвитку особистості науковців та виявлено рівень їх задоволеності результатами власних досліджень.

Ключові слова: науково-дослідницька діяльність, педагог-дослідник, професійне та творче зростання, мотивація дослідника.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Євроінтеграційні процеси, що відбуваються останні роки в українському суспільстві, вимагають докорінних змін і системи вищої освіти. Перехід на дворівневу (бакалавр, магістр) систему підготовки спеціалістів у ВНЗ, нові вимоги до підготовки аспірантів та докторантів (докторів філософії та докторів наук) свідчать про прагнення влади та науковців збагачувати Україну освіченими та конкурентоспроможними фахівцями.

На сьогодні стан розвитку суспільства XXI століття, зокрема освіти та науки, досяг високого рівня інформатизації, що часто призводить до зниження пошукової активності та рівня науково-дослідницької діяльності учнів, студентів, а іноді і пошукувачів наукових ступенів. Створення та розвиток електронних бібліотек, баз навчально-методичної, наукової літератури та доступ до них з можливістю вільного копіювання є як величезним проривом сучасності, так має і негативні наслідки, оскільки часто пошук нових фактів, з'ясування певних закономірностей зводиться до звичайного неосмисленого копіювання інформації та перенесення її до рефератів, курсових та дипломних робіт.

Завданням професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів було, є і залишається відбір та підтримка творчо та науково обдарованої молоді для подальших наукових досліджень, спрямованих на розвиток науки. Викладач має бути наставником у пошуку знання, а не його ретранслятором, а студент, слухач має пережити процес його засвоєння.

Аналіз основних досліджень і публікацій із зазначеної проблеми. Проблемі науково-дослідницької діяльності приділялася значна увага на всіх етапах розвитку педагогічної науки. Різні аспекти підготовки студентів до науково-дослідницької діяльності ґрунтовно висвітлені у роботах І. П. Єрмакової, Т. Г. Кловак, М. О. Князян, В. В. Ковальчук, О. М. Кривоноса, Л. М. Моїсеєва, О. М. Пехоти, Н. І. Поліхун, Л. Ю. Султанової, Д. В. Чернілевського, В. М. Шейка та багатьох інших. Про зв'язок науково-дослідницької діяльності та творчості у своїх роботах наголошували О. Є. Антонова, Д. Б. Богоявленська, В. С. Біблер, Б. М. Кедров, С. О. Сисоєва та ін. Формулюванню нової освітньої парадигми присвячені праці В. Г. Кременя, визначенню мети, завдань та функцій науково-дослідницької роботи – В. П. Андрущенко, В. І. Курила [1–5].

У даній статті маємо **на меті** довести важливість науково-дослідницької діяльності для професійного зростання, формування дослідницької компетентності, саморозвитку як педагога-дослідника, так і молодого покоління – студентів, які формуватимуть подальше майбутнє суспільства.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Відповідно до завдань нашого дослідження було проведено діагностувальний етап експерименту, в ході якого вивчалася думка викладачів щодо впливу дослідницької діяльності на творчий розвиток особистості. До опитування були залучені науковці, які проводять дослідження в межах кафедральних, загальноуніверситетських, держбюджетних тем, а також науково-методичних лабораторій, центрів, наукових шкіл. Вивчалася мотивація та ставлення вчених до науково-дослідницької діяльності, здобутки особистісного та професійного зростання респондентів. Крім того, нас цікавило питання, як розуміють опитувані такі поняття, як "наукова діяльність", "дослідницька діяльність", "наукова школа" та "педагог-дослідник".

В опитуванні взяли участь викладачі (доктори та кандидати педагогічних наук, аспіранти) класичних, педагогічних, гуманітарних, профільних університетів, закладів післядипломної освіти, коледжів та колегіумів. Загалом були охоплені освітні установи м. Києва, Житомира, Вінниці, Запоріжжя, Івано-

Франківська, Ізмаїлу, Кам'янець-Подільського, Миколаєва, Полтави, Рівного, Сум, Умані, Хмельницького, Бердичева та Боярки.

Досліджуваним пропонувалася спеціально підготовлений опитувальник, запитання якого стосувалися науково-дослідницької діяльності, зокрема: "Що спонукало Вас до заняття науково-дослідницькою діяльністю?", "Чи розмежовуєте Ви наукову та дослідницьку діяльність? Який зміст вкладаєте в ці поняття?", "Чи відбулися позитивні зміни у розвитку Вашої особистості за час роботи над науковим дослідженням? Якщо так, то які?", "Чи відбулися негативні зміни у розвитку Вашої особистості за час роботи над науковим дослідженням? Якщо так, то які?", "Якого рівня творчого розвитку Ви досягли в ході науково-дослідницької роботи?", "Чи відчуваєте Ви достатньо потенційних можливостей для подальшого творчого зростання?", "Чи підвищився рівень Вашого професіоналізму в ході науково-дослідницької роботи?", "Які форми науково-дослідницької роботи Ви використовували у процесі роботи?", "Чи задовольняють Вас Ваші досягнення у науково-дослідницькій діяльності?" та інші.

Дослідженням було охоплено загалом 63 особи, ті категорії респондентів, які вважаються педагогами-дослідниками. Проте, поняття "педагог-дослідник" не має чіткого однозначного визначення. Більшість учених розуміють під цим поняттям вчителя або викладача ВНЗ, який виконує певне дослідження (не обов'язково дисертаційне) відповідно до плану досліджень школи (ВНЗ, факультету, кафедри) або власне дисертаційне дослідження на основі своєї практичної діяльності. Проведений аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що педагог-дослідник – це, як правило, фахівець, що має вищу педагогічну освіту та виконує наукове дослідження / займається науковою діяльністю в межах професійної діяльності або відповідно до власних інтересів.

Повертаючись до результатів дослідження, зазначимо, що середній вік досліджуваних становив: серед докторів наук – 54 роки (від 41 до 75), майже всі займаються науково-дослідницькою діяльністю не менше 15 років, а найбільше – 50 років; серед кандидатів наук – середній вік 40 років (від 31 до 69), кожен з яких займається науково-дослідною діяльністю не менше 8 років, а найбільше 33 роки. Середній вік аспірантів, які брали участь у дослідженні, становив 34 роки (від 26 до 48), здійснюють наукові дослідження від 1 до 25 років. Отже, респонденти мають значний досвід науково-дослідницької роботи та безпосередньо приймають у ній участь. Основні мотиви, що спонукали їх до даного виду роботи, представлено у таблиці 1.

Таблиця 1.

Мотиви, що спонукали до заняття науково-дослідницькою діяльністю

докторів наук	кандидатів наук	аспірантів педагогічних спеціальностей
цікаву проблему запропонував викладач для курсової/дипломної роботи		
престижність статусу науковця		
батьки займаються науковою діяльністю		
потреба у самовдосконаленні, саморозвитку		
успішний досвід науково-дослідної роботи під час навчання у ВНЗ		
бажання щось змінити у традиційній системі освіти	вимоги професії	
бажання утвердитися у професійній діяльності та кар'єрне зростання	привабливість педагогічної професії, потреба професійного розвитку	реалізація власного інтересу
іманентна потреба в пошуку істини	потреба в узагальненні та систематизації набутого досвіду	розробка актуальної теми дослідження
інтерес до пошуково-дослідницької діяльності, цікавить сам процес наукового пізнання		
потреба в знаходженні закономірностей становлення і розвитку особистості		
можливість створювати щось нове		

З огляду на зазначене вище, можна зробити висновок, що науково-дослідницькою діяльністю науковці займаються, починаючи ще зі студентських років, оскільки провідним мотивом для них стала робота над курсовими та дипломними роботами (для 42 % докторів педагогічних наук, 26 % кандидатів та 41 % аспірантів). Престижність статусу науковця визначається наступним вагомим мотивом для кандидатів педагогічних наук та аспірантів (19 % та 18 % відповідно), доктори наук вважають, що більше спонукало їх до дослідництва те, що батьки займалися науковою діяльністю (16 %). Проте, переважна більшість мотивів є спільними для всіх категорій педагогів-дослідників і частіше науковців до діяльності спонукають – бажання саморозвитку, кар'єрне зростання, бажання змінити наявну систему освіти та

мотивує сам процес творчої дослідницької діяльності. Бажання продовжувати, розширювати і поглиблювати педагогічні дослідження, творити і самовдосконалюватися є провідними мотивами для успішної науково-дослідницької роботи та підготовки конкурентоспроможних педагогів-дослідників.

Матеріальний аспект як мотив до дослідництва не розглядався і, як показали результати опитування, він на сьогодні не відіграє суттєвої ролі для науковців, в переважній більшості випадків ґрунтовні педагогічні дослідження підтримуються лише власною зацікавленістю та ентузіазмом. Проте, як зазначають експерти, в останні роки відбувається постійний відтік молодих творчих кадрів зі складу НАН України саме через недофінансування наукової сфери, ця цифра постійно зростає.

Вагомим чинником, що відіграє суттєву роль для педагогів-дослідників в процесі здійснення науково-дослідницької діяльності, є позитивні зміни, які відбуваються в розвитку особистості за час роботи над науковим дослідженням.

Досліджувані науковці зазначили про позитивні зміни у розвитку особистості, які систематизовано та представлено в таблиці 2.

Таблиця 2.

Позитивні зміни, які відбуваються у розвитку особистості за час роботи над науковим дослідженням

в інтелектуальному аспекті
<ul style="list-style-type: none"> – розвиток: <ul style="list-style-type: none"> - інтелекту, ерудованості, креативності; - науковості, теоретичності, аналітичності, проблемності, самостійності, критичності, системності мислення; - здібностей: пошукових, дослідницьких, розумових (широта мислення, лабільність, гнучкість), творчих, до змістово-теоретичного узагальнення, до самоуправління (планування, самоорганізація, самомотивація, самоконтроль, самодисципліна); - науково-пізнавального інтересу; - здатності до рефлексії та "відчуття проблеми"; - спостережливості; – розширення наукового, загального, професійного світогляду; – зростання потреби у науковому, професійному самовдосконаленні; – формування здатності до наукового аналізу, порівняння, узагальнення, формулювання висновків; – оволодіння методологією і методами наукового дослідження; – виявлення причинно-наслідкових зв'язків; – професійний та особистісний саморозвиток; – зростання мотивації, бажання використовувати інноватики у роботі; – поява здатності дивитися на речі з різни кутів зору
в процесуальному аспекті
<ul style="list-style-type: none"> – професійний та особистісний розвиток; – розвиток та вдосконалення умінь та навичок (дослідницьких, практичних, аналітичних, проєктувальних, конструктивних, організаторських, синтезувати знання, експериментальної роботи), уміння слухати, ставити цілі та досягати їх; – набуття інформаційно-аналітичної компетентності; – вироблення нових наукових та спеціальних знань та поглиблення існуючих, можливість їх практичного застосування; – поглиблення розуміння педагогічних явищ у професійній підготовці майбутніх фахівців – осмислення значущості освіти та наукової діяльності; – оволодіння навичками самостійної науково-дослідницької діяльності; – системність та послідовність діяльності; – окреслення подальших наукових орієнтирів; – формування самодисципліни; – більш доцільне використання методів, засобів та форм навчання; – знайомство з іноземними методиками викладання; – вдосконалення системи психологічних, педагогічних, методичних та лінгвістичних знань, організаційних, рефлексивних, аналітичних вмінь; – підготовка олімпіадних завдань, учнів до інтелектуальних конкурсів, вчителів до роботи з обдарованими учнями
в комунікативному аспекті
<ul style="list-style-type: none"> – здобуття широких наукових та професійних контактів; – системність у роботі, виваженість та сміливість у прийнятті рішень; – формування вміння правильного та раціонального планування часу; – посилення родинних цінностей;

<ul style="list-style-type: none"> – примноження відчуття професійної самостійності, соціальної захищеності; – поява бажання поділитись отриманим досвідом, лояльного відношення до оточуючого світу, толерантність до думки інших людей; – комунікабельність
в психологічному аспекті
<ul style="list-style-type: none"> – розвиток: <ul style="list-style-type: none"> - волі, - наполегливості, - терпіння, організованості, відповідальності, цілеспрямованості, системності, працездатності, працелюбності, впевненості у власних силах, - почуття справедливості, - ініціативності, зосередженості, виваженості, вимогливості, впевненості у собі, – поява почуття радості від процесу пізнання – удосконалення психічних процесів, особистісних рис; – здобуття власного сенсу життя, пов'язаного з науковими дослідженнями; – глибока і оптимістична переконаність у правильності ідеї служіння науці; – суттєві зміни в духовному розвитку; – усвідомлення бажання, інтересу і необхідності заглибитись у вивчення обраної для наукового дослідження проблеми; – моральне та естетичне самовдосконалення, самоствердження, самореалізація, саморефлексія, формування відчуття самодостатності; підвищення рівня самооцінки; – чіткість життєвої позиції; – вимогливість до своїх наукових якостей; – особистісне задоволення; – зміна філософії життя; – емпатійність до соціальних перетворень; – формування психологічної загартованості
у фізіологічному аспекті
<ul style="list-style-type: none"> – краще функціонує мозок; – фізичне самовдосконалення

Отже, наукова робота допомагає вдосконалювати як особистісні якості (самостійність, цілеспрямованість, наполегливість, ерудованість тощо), так і професійні знання та вміння (вдосконалення системи психологічних, педагогічних, методичних та лінгвістичних знань, організаційні, рефлексивні, аналітичні вміння), спонукає до оволодіння методологією та методами наукового дослідження, сприяє самореалізації та саморефлексії.

Погоджуємося з думкою респондентів, що найвища ступінь позитивних змін науковця – лояльне ставлення до навколишнього світу: 1) розуміння недосконалості об'єктів, аналітичний підхід до визначення цієї недосконалості та розуміння можливостей її усунення, 2) виділення досконалих об'єктів, їх позитивне сприйняття та прагнення до них.

Проте, як зазначають опитані дослідники, вони відчувають і певні негативні зміни, до яких призводить тривала науково-дослідницька робота, а саме: *в психологічному сенсі*: інтровертність, зосередженість на своїх дослідницьких об'єктах, категоричність суджень, невміння відмовляти, надмірна "включеність" у певну проблему, "залежність" від пошукової діяльності, інтелектуальне виснаження та емоційне вигорання, зневіра, розчарування, підвищені роздратованість та агресивність, перфекціонізм, бажання копати "до фундаменту" навіть там, де варто зупинитись; *в середовищному сенсі*: зменшення уваги до власної родини та брак вільного часу, сарказм / інтелектуальний снобізм в оцінюванні менш успішних колег (науковців), висока грошова вартість наукових розробок; *у фізіологічному сенсі*: малорухливість, зіпсований зір, перевтома від систематичного розумового напруження, переживань.

Крім того, було відмічено, що велика кількість рутинної роботи іноді сприяє зниженню мотивації та інтересу до науково-дослідницької діяльності.

Як свідчать результати експерименту, зазначені негативні зміни у розвитку особистості відбулися у 47 % докторів педагогічних наук, 22 % – кандидатів і 1 % аспірантів, що свідчить про тривалість перебігу наукових розвідок.

У ході проведеного етапу експерименту з'ясовано, чи після певних негативних змін у розвитку особистості науковців задовольняють отримані ними результати, чи вони відчувають потенційні можливості для подальшого творчого зростання, що представлено у таблиці 3.

Таблиця 3

	Чи задовольняють Вас Ваші досягнення у науково-дослідницькій діяльності? (у %)		
	так	частково	ні/складно відповісти
доктори педагогічних наук	53	37	10
кандидати педагогічних наук	44	44	12
аспіранти педагогічних спеціальностей	47	35	18
	Чи відчуваєте Ви достатньо потенційних можливостей для подальшого творчого зростання? (у %)		
	так	ні	важко відповісти
доктори педагогічних наук	84	0	16
кандидати педагогічних наук	89	0	11
аспіранти педагогічних спеціальностей	77	6	17

На основі самоаналізу результатів власної діяльності всі респонденти впевнені, що в ході науково-дослідницької роботи вдосконалився рівень їх професіоналізму.

Висновки та перспективи подальшого дослідження проблеми. Отже, в ході діагностувального етапу експериментального дослідження проведеного серед докторів та кандидатів педагогічних наук та аспірантів педагогічних спеціальностей ВНЗ та освітніх установ різних регіонів України було з'ясовано основні мотиви, які спонукають педагогів-дослідників до науково-дослідницької діяльності. Виявлено значні позитивні та певні негативні зміни, що відбуваються в розвитку особистості у процесі науково-дослідницької діяльності. Спостерігається вдосконалення рівня професіоналізму та наявність значного потенціалу для подальшого творчого зростання. Наведені показники носять дещо суб'єктивний характер, оскільки ґрунтуються на самооцінці та самоаналізі респондентами результатів своєї діяльності. Але значний досвід науково-дослідницької роботи та безпосередня участь у ній досліджуваних науковців дозволили нам використовувати отримані дані за основу дослідження. Їх достовірність буде додатково перевірена у подальших пошуках.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Кловак Г. Т. Генеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX – XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Г. Т. Кловак. – Київ, 2005. – 42 с.
2. Ковальчук В. В. Основи наукових досліджень : [навчальний посібник] / В. В. Ковальчук, Л. М. Моїсєєв. – [2-е вид., перероблене і доповнене]. – К. : ВД "Професіонал", 2004. – 208 с.
3. Кривонос О. М. Науково-дослідна робота в системі підготовки здобувача вищої освіти за напрямом підготовки 6.040302 "Інформатика*" [Електронний ресурс] / О. М. Кривонос // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди". Тематичний випуск "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору". – К. : Гнозис, 2015. – Додаток 1 до Вип. 36. – Том IV (64). – С. 252–260. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/19480/1/Kryvonos.pdf>.
4. Пехота О. М. Основи педагогічних досліджень : від студента до наукової школи : [навчально-методичний посібник] / О. М. Пехота, І. П. Єрмакова. – Миколаїв : Іліон, 2011. – 340 с.
5. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : [підручник] / В. М. Шейко, Н. М. Кушнарєнко. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання-Прес, 2002. – 295 с.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Klovak H. T. Geneza pidhotovky maibutnioho vchytelia do doslidnyts'koï pedahohichnoi diial'nosti u vyshchyykh pedahohichnykh navchal'nykh zakladakh Ukrainy (kinets' XIX – XX stolittia) [Genesis of the Prospective Teachers' Training for the Investigative Pedagogical Activity in Higher Educational Institutions of Ukraine (of the Late XIX – XX century)] : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia doktora ped. nauk : spets. 13.00.01 "Zagal'na pedagogika ta istoriia pedagogiky" / H. T. Klovak. – Kyiv, 2005. – 42 s.
2. Kovalchuk V. V. Osnovy naukovykh doslidzhen' [Fundamentals of Research Activities] : [navchal'nyi posibnyk] / V. V. Kovalchuk, L. M. Moiseev. – [2-he vyd., perepoblene i dopovnene]. – K. : VD "Profesional", 2004. – 208 s.
3. Kryvonos O. M. Naukovo-doslidna robota v systemi pidgotovky zdobuvacha vyshchoi osvity za napriamom pidgotovki 6.040302 "Informatyka*" [Research Scientific Work in the Training System of the Applicant of Higher Education in the Preparation Direction 6.040302 "Computer Science*"] [Elektronnyi resurs] / O. M. Kryvonos // Gumanitarnyi visnyk DVNZ "Pereiaslav-Khmel'nytskyi derzhavnyi pedahohichniy universytet imeni Hrygoriia Skovorody". Tematychnyi vypusk "Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti integratsii do yevropeys'koho osvitiioho

prostoru" [Humanities Bulletin of Shee "Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University Named after Grigory Skovoroda". Thematic Issue "Higher Education of Ukraine in the Context of Integration to European Educational Space"]. – К. : Hnozys, 2015. – Dodatok 1 do Vyp. 36. – Tom IV (64). – S. 252–260. – Rezhym dostupu : <http://eprints.zu.edu.ua/19480/1/Kryvonos.pdf>.

4. Piekhota O. M. Osnovy pedahohichnykh doslidzhen' : vid studenta do naukovoi shkoly [Foundations of Educational Research : From a Student to the School of Sciences] : [navchal'no-metodychnyi posibnyk] / O. M. Piekhota, I. P. Yermakova. – Mykolaiv : Ilion, 2011. – 340 s.
5. Sheiko V. M. Orhanizatsiia ta metodyka naukovo-doslidnyts'koi diial'nosti [The Organization and Methods of Research Activities] : [pidruchnyk] / V. M. Sheiko, N. M. Kushnarenko. – [2-he vyd., perepob. i dop.]. – К. : Znannia-Pres, 2002. – 295 s.

Бирук Н. П. Влияние научно-исследовательской деятельности на развитие личности педагога-исследователя.

В статье представлены результаты диагностического этапа эксперимента, проведенного среди докторов и кандидатов педагогических наук, аспирантов педагогических специальностей классических, педагогических, гуманитарных, профильных, университетов, учреждение последипломного образования, колледжей и коллегіумов разных регионов Украины. Проанализированы основные мотивы и отношение ученых к научно-исследовательской деятельности, выявлены достижения личностного и профессионального роста респондентов; выделены позитивные и негативные изменения в развитии личностей ученых, также выявлен уровень их удовлетворенности результатами собственных исследований.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, педагог-исследователь, профессиональный и творческий рост, мотивация исследователя.

Biruk N. P. The Impact of Scientific-Investigative Work on the Development of the Personality of a Teacher-Researcher.

Today the state of education and science has reached a high level of informatization, which often leads to lower levels of a search activity and the level of the personality's scientific-investigative work. A new system of education should teach to solve problems, have and gain knowledge. Poll results of doctors and candidates of pedagogical sciences, postgraduates of educational specialties of classical, teacher's training, humanitarian, specialized universities, graduate education establishments, colleges and collegіums of different regions of Ukraine are given in the article. Analysis of the results of this study confirmed the importance of scientific-investigative research for professional advancement, formation of the research competence, self-development of a teacher-researcher. Moreover, the experiment examined scientists' motivation and attitude to scientific-investigative work and achievements of respondents' personal and professional advancement. The result of the research was to point out principal reasons that motivate scientists to research; to determine positive and negative changes that occurred in the development of their personality. The level of potential possibilities for further scientific-investigative work, improvement of professionalism and satisfaction with their own achievements were presented in the article. The most important explanation on the start-up period of the scientific-investigative work is as follows: the involvement of teachers-scholars into this activity during their students' years; prestige of this status and the fact that their parents were engaged in the research work. The figures are a little subjective, as they are based on respondents' self-appraisal and self-analysis of the results of their activity, but significant experience in scientific-investigative work and direct participation of the scientists investigated allowed us to use the data as the basis of the study. Their adequacy will be checked in our further research. Data presented in this article can be used to work with university students and postgraduates teaching them subjects connected with scientific-investigative work to demonstrate positive changes in intellectual, procedural, psychological, communicative and physiological meaning that occur in advancement of the personality while working at the study.

Key words: research activity, teacher-researcher, professional and creative advancement, motivation of the researcher.

УДК 792.82(092)(477):001.82

Т. О. Благова,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка)

tanyablagova@ya.ru

ORCID: 0000-0001-5446-3412

ДИНАМІКА ФОРМУВАННЯ КОНЦЕПТІВ ПРОФЕСІЇ БАЛЕТМЕЙСТЕРА В УКРАЇНІ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРЧОСТІ П. П. ВІРСЬКОГО)

У даній публікації обґрунтовано значення мистецько-педагогічної спадщини видатного українського хореографа ХХ ст. П. Вірського у розвитку хореографічної освіти в Україні та формуванні концептів професії балетмейстера. Схарактеризовано провідні тенденції професійної діяльності хореографа-педагога, узагальнено його балетмейстерський доробок, проаналізовано комплекс новаторських художньо-естетичних та загально педагогічних принципів роботи у професійному хореографічному колективі народно-сценічної хореографії.

Ключові слова: П. Вірський, балетмейстер, почерк балетмейстера, виконавський стиль, принципи балетмейстерської творчості, мистецько-педагогічна спадщина, хореографічна педагогіка, хореографічна освіта, національна хореографічна школа.

Постановка проблеми. Необхідною умовою існування будь-якої системи, в тому числі хореографічної освіти, є традиції, що забезпечують її самоідентифікацію і самодостатність. Категорія "традиція" (лат. *traditio* – передача, надання) інтерпретується як універсальна форма фіксації, закріплення та вибіркового збереження тих або інших елементів соціокультурного досвіду, універсальний механізм його передачі, що забезпечує стійку історико-генетичну спадкоємність у соціокультурних процесах [1: 1088]. У галузі професійної хореографії самотність педагогічних традицій виявляється особливо наочно в діяльності знакових персоналій національної хореографічної освіти, передовсім представників професії балетмейстера (від нім. *"ballettmeister"* – "майстер балету" – автор і режисер-постановник балетів, концертних номерів, хореографічних творів, керівник балетної трупи [2: 48]), що, головним чином, живлять галузь науковими ідеями і практичними здобутками, визначають стратегії розвитку, зміст, технології та методи роботи.

На різних історичних етапах досвід професії балетмейстера теоретично узагальнений та репрезентований у творчій діяльності її видатними представниками: Г. Алексідзе, Н. Базаровою, Г. Березовою, А. Вагановою, М. Вантухом, К. Василенком, П. Вірським, В. Вронським, К. Голейзовським, Ю. Григоровичем, Ю. Громовим, Б. Колногузенком, С. Лифарем, Ф. Лопуховим, А. Мессерером, І. Мойсеєвим, Ю. Слонімським, М. Трегубовим, М. Фокіним, ін. Утверджуючи власний балетмейстерський стиль у формах ансамблевого виконавства (професійного і аматорського), хореографи втілювали авторське бачення сценічної інтерпретації танцювального лексика, власні художньо-естетичні принципи роботи з хореографічним матеріалом, зумовлюючи появу новаторських балетмейстерських рішень та активно впливаючи, таким чином, на формування загальних принципів хореографічної педагогіки [3: 250].

Отже, професійний досвід хореографічно-педагогічної діяльності відомих українських балетмейстерів, репрезентований у творчості загальновідомих танцювальних колективів, потребує окремої деталізації у різноаспектних дослідженнях з розвитку хореографічної освіти в Україні. У цьому контексті актуалізується теоретичне узагальнення балетмейстерської творчості П. П. Вірського – видатного українського хореографа, реформатора народно-сценічної хореографії, фундатора і художнього керівника Державного ансамблю танцю УРСР, чия мистецько-педагогічна спадщина набула загальнонаціональної значимості і визначається класичною у розвитку українського балетмейстерства.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Характерною тенденцією сьогодення є активізація уваги науковців до проблеми персоналізму в галузі хореографічної культури й освіти. Дослідниками життєвого та творчого шляху українських педагогів-хореографів ХХ ст., діяльності їх колективів стали П. Білаш, Н. Дем'яно, О. Жиров, І. Книш, Б. Кокуленко, Л. Косаковська, Н. Марусик, Т. Павлюк, Р. Пилипчук, В. Похиленко, Б. Стасько, ін. Серед відомих наукових розвідок, присвячених вивченню творчості П. П. Вірського – дослідження Г. Боримської, К. Василенка, Н. Вадясової, О. Колоска, В. Литвиненка, В. Туркевича, Ю. Станішевського. Однак, малодослідженим залишається системний історико-педагогічний аналіз генези й розвитку українського балетмейстерства як феномену професійної діяльності, його теоретико-методологічних основ, провідних тенденцій, а також у цьому контексті теоретичне осмислення творчості видатного представника досліджуваної професії – П. П. Вірського, що зумовлює актуальність обраної теми дослідження.

Отже, метою даної публікації є дослідження мистецько-педагогічної спадщини зnanого українського хореографа ХХ ст. П. П. Вірського, узагальнення його балетмейстерського доробку, аналіз художньо-

естетичних та педагогічних принципів роботи у професійному хореографічному колективі народно-сценічної хореографії.

Виклад основного матеріалу. Дослідження балетмейстерської творчості П. Вірського дозволяє визначити її реформаторською не тільки у формуванні сценічного жанру українського народного танцю, розширенні його лексичних, стилістичних, жанрових можливостей, але й, передовсім у контексті розвитку національної хореографічної освіти, зокрема у формуванні основних концептів професії балетмейстера, поступовому їх утвердженні в якості новаторської методологічної хореографічно-педагогічної системи. Так, за визначенням Г. Боримської, в діяльності хореографічного колективу, (Державного ансамблю танцю УРСР, створеного у 1937 р.) [4: 14], втілювались основні змістові напрямки розвитку української народно-сценічної хореографії: єдність традицій і новаторства, взаємозв'язок національного й інтернаціонального, поєднання фольклорних джерел із сучасними танцювальними формами, синтез народного і класичного танцю, еволюція лексики українського танцю, розширення тематики хореографічних композицій шляхом звернення до сучасності й театралізації фольклору. Зокрема, хрестоматійним стає вислів дослідниці, що "про П. Вірського ми маємо говорити як про піонера та зачинателя нового жанру" [5: 20–22].

Органічно поєднуючи фольклорну лексику з класичною пластикою, П. Вірський створив якісно нову "академічну" танцювальну мову – лексику сучасної української народно-сценічної хореографії, що утверджувалася як провідна тенденція в розвитку її сценізації. Новаторство балетмейстера, за визначенням В. Пасютинської, – передовсім у новизні танцювальної форми, зображальності та збагаченні хореографічної мови. Він "започаткував нову лінію створення українського народно-сценічного танцю й розпочав балетмейстерську реформу, яка полягала в поєднанні елементів українського танцювального фольклору з класичним танцем" [6: 186]. Спираючись на глибоке знання законів і лексики класичного балету, для своїх танцювальних полотен П. Вірський не тільки використовує народно-танцювальні елементи, пантоміму, ритмопластику, "зміщує хореографічні барви", але ніде й ніколи не порушує стилістичної та образної природи національної хореографії. Сутність такого лексичного синтезу полягала у тім, що "балетмейстер намагався перетворити й наблизити класичний танець до сучасності, натомість народний танець пристосувати до мистецтва балету" [7: 37–42].

Отже, обґрунтований П. Вірським метод "сценічного аранжування народного танцю", новаторський по суті, представляє органічне поєднання "фольклорної достеменності з найтоншим балетмейстерським мистецтвом" і, за словами самого хореографа, практично втілює "прагнення уникнути сліпого копіювання танцю, розцвітивши та збагачуючи його своєю художньою фантазією". За визначенням мистецтвознавця і балетного критика М. Ельєша, таке аранжування "допомагало створювати танці, настільки близькі по духу народові, що народ, захоплено їх сприймаючи, вважав своїми, навіть не підозрюючи, хто їхній автор" [5: 6]. Театралізуючи, розвиваючи, збагачуючи танцювальний фольклор, балетмейстер фактично реалізовував свою концепцію у творенні народно-сценічної хореографії. Так, Ю. Станішевський підкреслював: "Вірський показав себе не лише талановитим і винахідливим хореографом, але й тонким знавцем і вдумливим інтерпретатором танцювального фольклору... Головним завданням балетмейстера було дбайливо зберігати, розвивати і збагачувати українське народне хореографічне мистецтво, популяризувати його кращі зразки" [7: 33–35]. "Основним принципом нашої роботи є не копіювання етнографічних зразків, а їх творче збагачення", – формулював П. Вірський творче кредо колективу [8: 5]. У такий спосіб відбувалося постійне вдосконалення та технічне ускладнення лексики української народно-сценічної хореографії, розширення її композиційного та жанрового вирішення за рахунок органічного поєднання елементів з різних хореографічних систем (класики, вільної пластики, фольклору, побутового танцю). Сучасний хореограф-педагог Л. Цветкова, аналізуючи багатоаспектність сценічної хореографії П. Вірського, наголошує на тому, що балетмейстер "розглядав національну танцювальну культуру не як сталу, канонізовану форму, а як відкриту художню систему, яка б, доповнюючись іншими хореографічними мовами, постійно збагачувала її виразливо-зображувальну палітру" [9: 21].

Впровадження П. Вірським законів драматургії у народно-сценічну хореографію зумовлювало процеси її академізації й наближення до театральних сценічних канонів, а також уможливило звільнення від штампів і схем, традиційних у роботі більшості танцювальних колективів республіки. Так, за словами В. Литвиненка, "творам П. Вірського притаманний той драматизм і театральність, які не укладалися у звичайні стереотипи народно-сценічної хореографії" [10: 23]. Як балетмейстер-режисер, він прагнув до органічної цілісності хореографічного твору, глибокого осмислення його ідейно-художнього змісту, народних характерів. Використовуючи досвід балетного театру 30–50-х рр., П. Вірський активно розвиває в народно-сценічній хореографії принципи "симфонічної пластики", презентує авторське бачення побудови симфохореографічної драматургії народного танцю, набагато випередивши світову практику і довівши, що "принципи балетного симфонізму – не монополія класичного балету" [5: 90].

Насичена драматургія репертуарних творів ансамблю зумовлювала формування балетмейстером особливого стилю й манери акторської гри. Характерною рисою колективу балетна критика завжди визначала глибокий артистизм його учасників, називаючи їх "справжніми акторами, що досконало володіють майстерністю сценічної характеристики", "сприймають особливості національної пластики через живе відчуття характеру та темпераменту народу". В інтерпретації П. Вірського категорії "артист ансамблю" і "актор" фактично ототожнювалися по суті своєї сценічної задачі. Хореограф підкреслював, що рух потрібно не танцювати, а розповідати в танці, розкриваючи його зміст пластикою. Балетмейстером було сформовано особливий виконавський стиль, який диктував надзвичайну вимогливість до акторської майстерності вихованців колективу. Танцювальні задачі, висунуті П. Вірським перед учнями, завжди були пов'язані з акторськими завданнями. Кожний танець мав чітко визначене таке "надзавдання" – центральну ідею композиції та ідейний стрижень кожного образу [5: 100].

Відійшовши від стійких жанрових градацій народно-сценічної хореографії, П. Вірський значно розширив її установлені межі – задля формування художнього образу, розкриття ідейного змісту твору. Різноманітну спадщину балетмейстера схарактеризував М. Ельяш, визначаючи Державний ансамбль танцю УРСР "принципово новим явищем у сучасній танцювальній культурі, фантастичним театром народного танцю, де глядач бачить унікальний синтез різноманітних хореографічних жанрів" [5: 6–8]. За словами В. Литвиненка, багатожанровість у творчо-постановчій роботі П. Вірського допомагала народжувати нові образні та лексичні утворення [10: 31–32]. У пошуках способів подачі матеріалу жанроутворювальні компоненти сягали від малих форм до розширених танцювальних композицій. Хореограф Л. Каміна, акцентуючи на багатожанровості репертуарних творів П. Вірського, запропонувала їх диференціацію: сюжетні твори з розвинутою драматургічною дією ("Подільчочка", "Чумацькі радощі", "Про що верба плаче", ін.); сюжетні твори з ігровою дією ("Вишивальниці", "На кукурудзяному полі", "Повзунець", "Моряки флотилії Україна", ін.); сюжетні полотна, що відтворюють історичні події ("Запорожці", "Ми пам'ятаємо", "Сестри", ін.); безсюжетні твори, що відтворюють образи українського народу ("Гопак", "Ми з України", ін.); безсюжетні фольклорні твори в обробці П. Вірського ("Березнянка", "Буковинський весільний", ін.) [11].

Балетмейстерська творчість П. Вірського (постановочна, режисерська, репетиторська) органічно поєднувалася з повсякденною педагогічною діяльністю (навчальною, виховною, організаторською, просвітницькою). В умовах ансамблевого виконавства практично реалізовувалися авторські принципи, методи, технології хореографічно-педагогічної роботи балетмейстера. Зокрема, домінантним педагогічним принципом діяльності Майстра визначаємо виявлення виховного потенціалу народного танцювального мистецтва, усвідомлення його духовної цінності та змістовності. Прищеплюючи відчуття стильових особливостей української танцювальної лексики, він прагнув сформулювати у своїх вихованців справжнє розуміння природи й традицій народної хореографії, художній смак, естетичні принципи, моральні цінності, почуття національної гідності, глибоку повагу до української хореографічної культури. У формулюванні сучасної дослідниці О. Бойко, П. Вірський "глибоко розумів природу художнього образу в українському народно-сценічному танці, надавав важливого значення синтезованим в його "генетичному коді" етнографічним, історичним, філософським, морально-етичним і естетичним смислам. Саме таке розуміння художнього образу стало підставою для новаторських пошуків П. Вірського, сенс яких полягає, передусім, у прагненні гармонізувати віковічну традицію і сучасність, залучити їх до діалогу мовою народно-сценічного танцю" [12: 6].

Провідною ознакою балетмейстерського почерку П. Вірського вважаємо забезпечення ґрунтовної різноаспектної хореографічної підготовки в ансамблі. За словами Ю. Станішевського, "основою, на якій зростала висока хореографічна культура й неповторна академічна манера колективу, був класичний танець і щоденний класичний екзерсис" [13: 181]. Отож формування професіоналізму в ансамблі забезпечувалося шляхом систематичної й виснажливої навчально-тренувальної роботи: щоденним тренажем, обов'язковим для усіх без винятку учасників, уроками класичного танцю, різноманітними ритмічними вправами біля станка тощо. Дієвим чинником професійного становлення танцюристів в ансамблі балетмейстер визначав вимогливість керівника як до акторів, так і до себе; під час репетицій був іноді жорстким у процесі створення "довершеного па" [8: 41]. Таким чином, хореограф-педагог формував у вихованців колективу високу дисциплінованість та усвідомлене ставлення до кропіткої систематичної праці.

Принцип індивідуального підходу у процесі ансамблевої хореографічної підготовки стає засадничим у педагогічній системі П. Вірського. Так, Г. Боримська, характеризуючи сутність його "акторської школи", аналізує, що "танцюристи з різних хореографічних училищ чи аматорських студій, з різним стилем, манерою, ступенем підготовки, потрапивши до ансамблю, стають артистами єдиної мистецької спільності, виконавського стилю, спільного художнього методу". Водночас дослідниця наголошує: "Єдність стилю, школи й методу не пригнічує, не нівелює яскраві й несхожі творчі індивідуальності, а з найбільшою повнотою та багатогранністю забезпечує процес розкриття обдаровання артистів" [5: 99].

Отож, індивідуальну роботу з кожним вихованцем ансамблю П. Вірський визначав "основою основ творчості балетмейстера", наголошував, що "саме в процесі взаємодії танцівника і хореографа формуються особливості його виконавської школи". Педагог завжди тонко відчував індивідуальність артиста, враховуючи її при створенні своїх танців [13: 281]. Не вимагаючи від виконавця механічного повторення танцю, П. Вірський допомагав розкрити його індивідуальність, головною балетмейстерською вимогою вважав "відтворення характеру героя – а не хореографічного малюнку", при цьому "характерність, звичайно, не закривала для хореографа технічної складності танцю". Г. Боримська, узагальнюючи змістові особливості акторської школи педагога-хореографа, визначила головною її ознакою "гармонійне поєднання граничної віртуозності, технічної досконалості з неповторною виконавською манерою українського народного танцю" [5: 100].

Важливо, що балетмейстер поєднував мистецько-педагогічну діяльність у колективі з хореографічним просвітництвом, систематично консультуючи аматорські танцювальні колективи з питань формування репертуару, тематики, стилістики, ідейно-образної спрямованості. Зокрема, вважаємо, що саме П. Вірським започатковано інноваційну форму виконавської діяльності – концерти-зустрічі з хореографами-аматорами, під час яких учасники художньої самодіяльності отримували від артистів ансамблю не лише консультації теоретичного змісту, а й безпосередні практичні поради. Так, відомим є факт, що влітку 1959 р. такими концертами було охоплено 59 районів, 582 колгоспи із восьми областей УРСР (Київської, Житомирської, Вінницької, Чернівецької, Станіславської, Львівської, Волинської та Ровенської) [5: 109]. Прагнучи піднести художній рівень аматорських хореографічних колективів, П. Вірський надавав методичну допомогу організаторам хореографічної самодіяльності, працівникам методичних відділів закладів культури, танцюристам-аматорам.

Етапним у розвитку українського балетмейстерства визначаємо напрям педагогічної діяльності П. Вірського, пов'язаний з організацією ним у 1962 р. хореографічної студії, функціонування якої уособлює системність, ґрунтовність та спадкоємність професійної хореографічної освіти в ансамблі. Виховавши кілька поколінь артистів народно-сценічної хореографії, педагог створив, таким чином, авторську танцювальну школу якісної підготовки майстрів-хореографів. Як слушно зазначає М. Вантух (Генеральний директор і художній керівник Національного заслуженого академічного ансамблю танцю України імені Павла Вірського), "у світі немає жодного аналога, щоб ансамбль танцю мав триступеневу освіту в надрах свого колективу". Отож, педагогічні традиції, започатковані П. Вірським, активно розвиваються в умовах сьогодення. Зокрема, з 1992 р. при ансамблі функціонує дитяча хореографічна школа – "з метою пошуку, навчання й виховання обдарованих дітей, що згодом зможуть стати справжніми майстрами сцени і поповнити не тільки свій, але й інші професійні хореографічні колективи" [8: 317]. Розвиваючи у творчості колективу основні принципи балетмейстерської діяльності свого видатного попередника, фундатор хореографічної школи М. Вантух формулює сутність професійної-хореографічної підготовки як неперервний процес, наголошує зокрема: "щоб бути достойним артистом балету, треба все творче життя вчитися, удосконалюватися, шліфувати техніку виконання, працювати над виразністю, пластикою тіла, акторською майстерністю, характером, образом та манерою танцю" [8].

Отож, контент-аналіз новаторського доробку хореографа дозволяє узагальнити домінантні напрями його професійної діяльності, що забезпечували розвиток українського балетмейстерства: обґрунтування методу сценічного аранжування народного танцю; створення академічної мови народно-сценічної хореографії, (заснованої на лексичному синтезі класичного й народного танцю), з яскраво вираженою новою естетикою; утвердження багатожанровості народно-сценічних танцювальних форм; впровадження законів драматургії та принципів балетного симфонізму у народно-сценічну хореографію; розширення засобів виразності народно-сценічного танцю; формування особливої стилістики, манери і акторського виконавства; активне прилучення молоді до національної хореографічної культури; утвердження авторських принципів хореографічно-педагогічної діяльності (індивідуального підходу, систематичності, ґрунтовності професійно-практичної підготовки) поєднання концертно-виконавської та активної просвітницької діяльності.

Хореографічний почерк та творчі знахідки Державного ансамблю танцю УРСР під орудою П. Вірського стимулювали розвиток сценічних форм народної хореографії в Україні в діяльності інших професійних ансамблів народного танцю, танцювальних груп при народних хорах. Провідним парадигмальним напрямом їх творчості стало збереження, розвиток і ретрансляція зразків народного танцювального мистецтва. Авторський стиль, творчий почерк Майстра наслідували як відомі майстри народно-сценічного танцю (К. Балог, М. Вантух, Б. Колногузенко, А. Кривохижа, Р. Малиновський, В. Петрик, ін.) – в інтерпретації народних першоджерел танцю, так і хореографи-постановники балетного театру (Г. Березова, В. Вронський, М. Трегубов, А. Шекера), – переосмислюючи та адаптуючи фольклорний матеріал відповідно до принципів класичної хореографії та законів сценічної дії, в напрямі створення українського національного балетного репертуару.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У цілому, схарактеризовані тенденції професійної діяльності П. Вірського визначаємо етапними у розвитку хореографічної освіти, такими, що сформували загальні принципи та пріоритетні напрями розвитку українського балетмейстерства, спрямували творчі пошуки педагогів-хореографів наступних поколінь: у формуванні світоглядних позицій, в осмисленні ідейно-естетичного змісту і характеристик сценічного твору, створенні виразної лексики танцю та його образних характеристик, виборі жанрових форм тощо. Художньо-естетичні та загальнопедагогічні принципи, методи, технології навчання народно-сценічної хореографії, обґрунтовані та практично втілені балетмейстером-педагогом П. Вірським, стали універсальними, що дозволяє визначити їх складовими національної хореографічної педагогіки і зумовлює перспективність подальших наукових досліджень багатоаспектної творчості митця.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Традиция / Всемирная энциклопедия : Философия // главн. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. – М. : АСТ; Минск : Харвест. – Современный литератор, 2001. – 1312 с.
2. Балет: Энциклопедия / [под ред. Ю.Н. Григоровича]. – М. : Сов. энцикл., 1981. – 623 с. : илл. – Библиогр. : С. 617–620.
3. Благова Т. О. Динаміка розвитку школи українського народного танцю (у контексті діяльності видатних педагогів-хореографів ХХ ст.) / Т. О. Благова // *Współczesne problemy kultury i sztuki* : [monograph]. – Scientific editors : dr Karolina Janczy, dr Olga Lukovska, dr Tetyana Nestorenko. – Wydawnictwo Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach, 2016. – S. 250–260.
4. Державний ансамбль танцю України. – Центральний державний архів-музей літератури і мистецтв України, м. Київ (ЦДАМЛМ України). – Ф. 643, оп. 5, спр. 40, арк. 14.
5. Боримська Г. Самоцвіти українського танцю / Г. Боримська // Про Державний ансамбль танцю імені П. Вірського. – К. : Мистецтво, 1974. – 136 с. : іл. – Бібліогр. : С. 134–135.
6. Пасютинская В. М. Волшебный мир танца : [книга для учащихся] / В. М. Пасютинская – М. : Просвещение, 1985. – 223 с.
7. Станішевський Ю. О. Павло Павлович Вірський / Ю. О. Станішевський. – К. : Держ. вид-во образотв. мистец. і муз. літ-ри УРСР, 1962. – 46 с. : іл.
8. Павло Вірський : [життєвий і творчий шлях] / упоряд. : Ю. В. Вернигор, Є. І. Косенко. – Вінниця : Нова Книга, 2012. – 320 с. : іл.
9. Цветкова Л. Ю. Творча спадщина П. П. Вірського як невичерпне джерело розвитку мистецтва танцю / Л. Ю. Цветкова // Вплив творчості П. П. Вірського на розвиток національної хореографії : [матер. наук.-практич. конф., 26 лютого 2005 р.]. – Київ. – С. 20–23.
10. Литвиненко В. А. Зразки народної хореографії : [підручник] / В. А. Литвиненко. – К. : Альтерпрес, 2007. – 468 с.
11. Каміна Л. Формування особистості балетмейстера – автора хореографічних творів : [методичний посібник] [Електронний ресурс] / Л. І. Каміна. – Режим доступу : http://www.culturalstudies.in.ua/2008_zv_13_1.php.
12. Бойко О. С. Художній образ в українському народно-сценічному танці : автореф. дис. канд. мистецтвознав. : 26.00.01 / О. С. Бойко / Київський нац. ун-т культури і мистецтв. – К., 2008. – 19 с.
13. Станішевський Ю. О. Балетний театр України : 225 років історії / Ю. О. Станішевський. – К. : Муз. Україна, 2003. – 440 с. : фотоіл.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Traditsiya [Tradition] / Vsemirnaya entsiklopediya : Filosofiya [World Book Encyclopedia : Philosophy] // glavn. nauch. red. i sost. A. A. Gritsanov. – M. : ACT; Minsk : Harvest. – Sovremennyiy literator, 2001. – 1312 s.
2. Ballet [Ballet]: entsiklopediia / [ed. by Yu. Grigorovich]. – M. : Sov. Entsikl., 1981. – 623 s. : ill. – Bibliogr. : S. 617–620.
3. Blagova T. O. Dinamika rozvytku shkoly ukrayins'kogo narodnogo tantsyu (u konteksti diyal'nosti vidatnykh pedagogiv-horeografiv XX st.) [Dynamics of Development of the School of Ukrainian Folk Dance (in the Context of the Activities of Outstanding Teachers-Choreographers of the XX centuries)] / T. O. Blagova // *Współczesne problemy kultury i sztuki* : monograph ; Scientific editors : dr Karolina Janczy, dr Olga Lukovska, dr Tetyana Nestorenko. – Wydawnictwo Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach, 2016. – S. 250–260.
4. Derzhavnyi ansambl' tantsyu Ukraini [State Dance Ensemble of Ukraine]. – Tsentral'nyi derzhavnyi arhiv-muzei literaturi i mistetstv Ukraini, m. Kiyiv (TsDAMLM Ukrainy), f. 643, op. 5, spr. 40, ark. 14.
5. Boryms'ka G. Samotsvity ukrayins'kogo tantsyu [Gems of Ukrainian Bance] / G. Borimcka // Pro derzhavnyi ansambl' tantsyu imeni P. Virskogo [About P. Virskyi State Dance Ensemble]. – K. : Mistetstvo, 1974. – 136 s. : il. – Bibliogr. – S. 134–135.
6. Pasyutinskaya V. M. Volshebnyi mir tantsa [The Magical World of Dance]: Kniga dlya uchaschihsya / V. M. Pasyutinskaya – M. : Prosveschenie, 1985. – 223 s.
7. Stanishevskiy Yu. O. Pavlo Pavlovich Virskiy [Pavlo P. Virsky] / Yu. O. Stanishevskiy. – K. : Derzh. vid-vo obrazotv. mistets. i muz. ilt-ri URSR, 1962. – 46 s. : il.
8. Pavlo Virskiy : [zhitteviy i tvorchiy shlyakh] [Pavlo Virsky : Life and Career] / uporyad. : Yu. V. Vernigor, E.I. Kosenko. – Vinnitsya : Nova Kniga, 2012. – 320 s. : il.
9. Tsvetkova L. Yu. Tvorchya spadschyna P. P. Virskogo yak nevicherpne dzherelo rozvitky mistetstva tantsyu [The Creative Heritage of P. Virsky as the Inexhaustible Source of the Development of Art of Dance] /

- L. Yu. Tsvetkova // Vplyv tvorchości P. P. Virskogo na rozvytok natsional'noi horeografii [Impact of P. P. Virsky's Works on the Ethnical Choreography] : [mater. nauk.-praktich. konf., 26 liutogo 2005 r.]. – Kyiv. – S. 20–23.
10. Litvinenko V. A. Zrazky narodnoyi horeografii [Examples of Folk Choreography] : [pidruchnik] / V. A. Litvinenko. – K. : Alterpres, 2007. – 468 s.
11. Kamina L. Formuvannya osobistosti baletmeystera – avtora horeografichnykh tvoriv [The Formation of the Personality of the Choreographer – Author of Choreographic Works] : [metodichnyi posibnik] [Elektronniy resurs] / L. I. Kamina. – Rezhym dostupu : http://www.culturalstudies.in.ua/2008_zv_13_1.php.
12. Boyko O. S. Hudozhnyi obraz v ukrayins'komu narodno-stsenichnomu tantsi [Artistic Image in Ukrainian Folk-Stage Dance] : avtoref. dis. kand. mistetstvovnav. : 26.00.01 / O. S. Boyko. – Kiyivskiy nats. un-t kulturi i mistetstv. – K., 2008. – 19 s.
13. Stanishevskiy Yu. O. Baletniy teatr y : 225 rokov istorii [Ballet Theatre : 225 Years of History] / Yu. O. Stanishevskiy. – K. : Muz. Ukrayina, 2003. – 440 s. : fotoil.

Благова Т. А. Динамика формирования концептов профессии балетмейстера в Украине (на материале творчества П. П. Вирского).

В статье обосновано значение художественно-педагогического наследия выдающегося украинского хореографа XX века П. Вирского в развитии хореографического образования в Украине и формировании концептов профессии балетмейстера. Охарактеризованы ведущие тенденции профессиональной деятельности хореографа-педагога, обобщены его балетмейстерские достижения, проанализирован комплекс новаторских художественно-эстетических и общепедагогических принципов работы в профессиональном хореографическом коллективе народно-сценической хореографии.

Ключевые слова: П. Вирский, балетмейстер, почерк балетмейстера, исполнительский стиль, принципы балетмейстерского творчества, художественно-педагогическое наследие, хореографическая педагогика, хореографическое образование, национальная хореографическая школа.

Blagova T. O. Dynamics of the Concepts Formation of the Profession of Choreographer in Ukraine (on the Material of Creativity of P. Virsky).

The article substantiates the importance of artistic and pedagogical heritage of outstanding Ukrainian choreographer P. Virsky in the development of the choreographic education in Ukraine. Content analysis of the creative legacy of choreographer has compiled the dominant direction of his professional activities which provided the formation and development of folk-stage choreography. Based on personal studio, biographical and bibliographical methods the article clarified the essence of the reform choreography of P. Virsky, its importance in the formation of the concept of Ukrainian choreographers. Ballet masters in the work of P. Virsky (staging, directing and tutoring) are organically combined with teaching activities (academic, educational, organizational, educational). The important tasks in choreographic and educational work of P. Virsky in the dance team determined the inclusion of young people in national traditions, instilling moral values, sense of national dignity, deep respect for the Ukrainian choreographic culture. Theoretically aesthetic and pedagogical principles of work of the choreographer, such as an individual approach, consistency, thoroughness, integrationist vocational and practical training are systematized. The choreographer has combined artistic and pedagogical activities in the team with choreographic education, systematically advised of Amateur dance groups on the issues of formation of repertoire, subject matter, style, ideologically-shaped orientation, technique. He provided the methodological support to the organizers of choreographic initiative, workers methodological divisions of cultural institutions. A generalization of the author's methods, technologies professional choreographic and pedagogical activities of P. Virsky allowed determining their components of the national choreographic education at the present stage.

Key words: P. Virsky, ballet master, handwriting choreographer, performing style, principles of choreographic creativity, artistic and pedagogic legacy, dance pedagogy, chorographical education, national dance school.

УДК 78.90.02

Н. М. Бовсунівська,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

nata715@ukr.net

ORCID: 0000-0002-6418-7738

ДІЯЛЬНІСТЬ ПОЛЬСЬКОЇ СПІЛЬНОТИ ВОЛИНИ У СФЕРІ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

На основі аналізу історичної та педагогічної літератури представлено практичну діяльність представників польського етносу на території складного геополітичного регіону – Волині. Робота представляє стан мистецтва в маєтках польської знаті, а також висвітлює діяльність польських фольклористів на означеній території. Особливу увагу акцентовано на помилковості деяких тверджень істориків радянського періоду, які трактували внесок поляків в українське мистецтво як малозначимий.

Визначено, що культура етносу збагатила українське мистецтво, залишаючись унікальною і самотньою.

Ключові слова: польський етнос, Волинь, музиканти, видатні польські діячі, фольклористи.

Постановка проблеми. Історична доля поєднала обидва слов'янські народи в одному соціокультурному середовищі. Ця спільність обумовила взаємопроникнення та взаємовплив наших культур. У польському мистецтві навіть існував "український напрям", який на початку XVIII ст. характеризувався романтично-емоційними настроями. З середини XIX ст. ставлення змінюється: українська музична творчість стає об'єктом наукових досліджень польських філософів, музикантів, теоретиків. Їх діяльність стала важливою складовою в розвитку культури і мистецтва України.

Незважаючи на розбіжність думок дослідників щодо ролі Польщі в культурно-історичному розвитку України, варто відзначити неабиякий авторитет поляків-освітян в наших землях. Саме їм належить заслуга створення систематизованої системи шкільництва. Значна кількість навчальних закладів різних католицьких орденів засновувалася й успішно працювала майже на всій території нинішнього Правобережжя. Велике значення мала діяльність польського бомонду на означеній території – в історії відомі прізвища Любомирських, Ржевуських та інших польських вельмож, чия діяльна підтримка мистецтва стала запорукою високого рівня культурного розвитку краю. Дослідники віддають належне й польським фольклористам – саме вони стали вивчати народну творчість волинського краю раніше, ніж власне, українські мистецтвознавці. Допомогли більш вагомо висвітлити набутки представників польської спільноти Волині має дана робота.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням впливу польського етносу на українську культуру прямо чи опосередковано займалися відомі науковці: О. А. Буравський, С. Й. Грица, О. М. Дедю, В. О. Єршов, А. С. Климчук, С. М. Коляденко, С. В. Лісова, Н. К. Місяць, І. М. Можарівська, Н. А. Сейко, К. І. Шамаєва.

Мета статті – визначити напрямки культуротворчої діяльності та вагомість впливу польського етносу в землях Волині в різні історичні періоди.

Виклад основного матеріалу. Широки політичні й культурні зв'язки Польщі в Європі збагачували її досвід в освітній справі. Держава використовувала його для зміцнення свого етнокультурного статусу на території України, тим самим сприяючи розвитку музичної культури Волині. Створення у XVIII ст. Комісії Народної Освіти (Komisji Edukacji Narodowej – KEN) покляло край дещо хаотичному характеру шкільництва. KEN стала першим Міністерством народної освіти. (Нагадаємо, що й російське освітнє відомство було створене при діяльній підтримці поляків, увібравши кращі традиції Комісії). Ставлення українського загалу до католицької системи освіти ніколи не було однозначним. На превеликий жаль – історичні корені настороженого ставлення до католицизму, змішані з певними науковими штампами радянського часу, призвели у подальшому до виявів вандалізму: на початку минулого сторіччя більшовики знищили потужні органи в костелах Полонного і Житомира – від інструментів залишилися тільки шафи. А в кінці XX століття хулігани розбили великий орган домініканського храму у Вінниці, на якому вчилися грати юні музиканти минулих сторіч. І преса писала саме про антикатолицький аспект цього випадку. Очевидно, що сучасним дослідникам слід більш уважно і неупереджено ставитися до єзуїтської освітньої системи (яку свого часу було проголошено однозначно регресивною, застійною і т. ін.), і опиратися не на публіцистичні випадки православних "полемістів"...

Школи, які працювали під егідою католицьких орденів, безперечно, мали велику кількість недоліків, проте вчительський колектив там добирався ретельно і старанно, дидактика розвивала пам'ять. Ще однією перевагою єзуїтської системи навчання була її доступність і дешевизна, а традиційна театральність і декорування церковних заходів завжди привертала увагу громадськості. Святкові дійства інколи перетворювалися у справжні концерти, в яких брали участь і школярі: наприклад, бурса музикантів Житомирського єзуїтського колегіуму або ж балетна, оперна та оркестрова трупи (!)

Любарської василіанської школи, які після іспитів вражали глядачів оперою А. Е.-М. Гретрі "Земфіра і Анзор" [1].

Відомою є добродійна діяльність польської магнатерії: суттєву матеріальну допомогу рівненським навчальним закладам надавав відомий композитор і поет князь К. Любомирський. Він опікувався місцевою гімназією [2]. Не лише Волиню, але й всією Польщею тоді котилася слава про пишні бали в палаці Любомирських. Слід сказати, що ці вельможі не були дилетантами в мистецтві: "З юних літ Казимир захоплювався музикою – початкову музичну освіту здобув у придворного капельмейстера – німця, а згодом ґрунтовну в Дрездені та інших європейських містах. Він жив здебільшого у Варшаві, де в мистецьких колах мав славу талановитого композитора та поета, зокрема тримав свій музичний салон. <...> навідуючись до Рівного Казимир Любомирський влаштував музичні вечори, куди з'їжджалася волинська шляхта" [3: 37]. Рід Любомирських володів містом Рівне понад двісті років. Батько майбутнього музиканта Фредерік залишився в пам'яті вдячних рівнян розумним господарем і врівноваженим та поміркованим володарем. Саме він, будучи віце-губернатором Волині, сприяв розвитку культури та освіти в країні. Першим учителем його сина став відомий спеціаліст, вихований на традиціях віденських майстрів – Й. Шмідберг. У подальшому князь Казимір стане віце-президентом Товариства допомоги бідним музикантам (м. Варшава), все життя займатиметься фортепіано, створить декілька десятків пісень. Він помре у Львові, а в рівненському костюлі на епітафії його ім'я стоїть поруч усіх інших членів цієї шанованої родини [4]. Карл Любомирський був непоганим поетом і композитором. М. Любомирський особисто організував імпрези, був гарним скрипалем, розумівся на комплектації оркестру (в колективі, який він створив, грав на альтові Домінік Качковський – в майбутньому знаний актор Варшавського національного театру), запрошував до виступів у маєтку в Дубно італійську оперу із Варшави. Завдяки княжому роду в місті Рівне звучав орган, влаштувалися концерти віолончельної та скрипкової музики, а саме місто Дубно уславилося потужними контрактами.

Знаний своїми добродійними справами на території сучасної Рівненщини польський шляхетський рід Дуніних. В його власності знаходилося м. Мізоч. Там мешкав генерал-лейтенант Коронного Війська польського Кшиштоф Дунін-Карвіцький. За ініціативи свого родича Т. Чацького в місті створили парафіяльну школу. Вона мала власний фонд, за рахунок якого утримувалися викладачі вокалу та скрипки [5: 13–14].

На початку XIX ст. у маєтку Ілінських у Романові сенатором графом Юзефом-Августом та його братом композитором Яном-Станіславом було створено декілька потужних мистецьких колективів: в маєтку працювала велика кількість мистецького люду: актори театру, танцівники балету, музиканти. Група була постійною. Її рівень більш, ніж задовольняв сенатора і гостей на "рядових" прийомах, які відбувалися щоденно. Граф та його домашні досить ліберально ставилися до музикантів-кріпаків: о 20 год. на традиційному вечірньому чаюванні за столом поряд з сановниками та їх дружинами завжди сиділи оркестранти. Керівник оркестру Ян Лензі був категорично проти "шпіцрутнівської" системи навчання. Як людина гуманна, він вважав розумову освіту основою будь-якого розвитку, а високу музичну майстерність – результатом продуманої викладацької роботи з талановитим виконавцем. Пізніше, на початку XIX ст., капелою та оркестром почав керувати поляк Ігнацій-Фелікс Добжинський. У його руках зосередилися всі мистецькі сили маєтку. Це громіздке "господарство" вимагало, окрім суто музичних умінь, ще й знання іноземних мов та хисту дипломата: в оркестрі, окрім кріпаків, працювали вільнонаймані німецькі, італійські, чеські, польські, англійські, французькі, румунські артисти... Люди розмовляли різними мовами, мали різне віросповідання. Щоб налагодити роботу і вивести колектив на високий рівень професіоналізму, вимагалася неабияка гнучкість та адміністративні здібності. У Добжинського вони були, про що свідчать захоплені відзиви сучасників про колектив. Зауважимо – артист походив з Романова. Його батько теж був музикантом. Ігнацій-Фелікс навчався в місцевому сзуйтському коледжі, а також в Подільській гімназії у Вінниці. Там же створив перший музичний твір. Пан Добжинський створював музику практично в усіх жанрах: симфонії, увертюри, інструментальні мініатюри... Його Симфонія № 2 отримала відзнаку на конкурсі композиторів у Відні і була представлена в Варшаві та Лейпцигу знаменитим пропагандистом і відкривачем молодих талантів Феліксом Мендельсоном-Бартольдї [6]. Ігнацій-Фелікс Добжинський студіював науки у Відні у знаменитого теоретика Сімона Шехтера, був знайомий з Аполінарієм Катським (1826–1879) – артистом, який в композиторській та виконавській діяльності конкурував з самим Генріком Венявським [7: 160]. Крім професіоналізму (всі 84 артисти хору навчалися у Римі), гостей дивувала значна кількість публіки (а надто її строкатість). Це пояснюється тим, що вхід на театральні вистави був безкоштовний і відкритий для усіх верств населення, у тому числі й кріпаків. Часто мистецька трупа виїжджала на гастролі: на сцену Бердичева, Кам'янця, Житомира і Києва вона ставила відомі музичні твори (опери "Sontagskind" та "Дон Жуан").

Князь Вацлав Ржевуський теж зробив чимало добра для волинського краю. Особа Ревухи (так інколи називали шляхтича) викликала значний інтерес: про князя писали Ю. Словацький, А. Міцкевич, С. Маковський та ін. Дослідники вважають його благородним авантюристом, "схибленим" на музиці

оригіналом, і видатним діячем польського Листопадового повстання 1831 р. [8: 60]. Вельможа всіляко підтримував свою alma-mater (Кременецький ліцей). При цьому джерела зазначають, що робив він це без гучних констатацій. Князь мав пристойний досвід музиканта-практика: часто диригував учнівським хором, виступав у концертах разом з відомою італійською співачкою – Анжелікою Каталані. Він співав дуетом оперні та камерні твори, за що отримав визнання – іменний годинник. Не цурався й композиторства: його перу належать великі твори – "Реквієм" (поки що не знайдений), який мали виконувати відомі митці – викладачі Ліцею: Ян Лензі, Добровольський, Штейн, Таборовський, Теодор Стефанський. Дослідники вивчають його вокальний твір "Владислав Варненьчик". Князь три роки подорожував Сходом (Стамбул, Дамаск, Саудівська Аравія). Серед замальовок про тамтешнє життя зустрічаємо ноти традиційної музики бедуїнів. Після повернення в свій маєток у Кременці, розгорнув активну культурно-просвітницьку діяльність. Влаштував масштабні концерти для еліти міста і краю. Сам писав романси ("Вірджинія") та духовні твори ("Всемогутній Господи"). Арабські спомини вилилися в твори "Рефлексії над руїнами Пальміри" та "Оксана". Дослідники зазначають, що практично всі твори Ржевуського мають закличний, бойовий характер. Також відоме його захоплення культурою козацтва.. Тому й не дивно, що в 1831 р. під час повстання в Польщі він своїм коштом сформував ескадрон, який і очолив. Саме під час змагань за незалежність і поклав життя князь-меценат, князь-музикант Вацлав Ржевуський [8: 61–65].

Історія польсько-волинських взаємин висвітлює цілу низку релігійних і культурних суперечностей. Це – складна палітра суспільних відносин, яка заслуговує на подальше вивчення політологів, істориків, теологів, фольклористів. Що ж до останнього напрямку, то особливу цікавість викликає діяльність Зоріана Доленги-Ходаковського (1784–1825 рр.). Він прибув на Волинь у 1814 р. і практично одразу поринув у пошуки реліктових і новітніх пісенних зразків українців і поляків. Багато працює в бібліотеках Т. Чацького в Порицьку і Кременецькому Ліцеї. На його прохання директор закладу Сціборський розсилає в усі навчальні заклади Волині циркуляри, в яких учителям запропоновано зайнятися збиранням пісень, обрядів, казок, легенд і відправляти матеріали в Кременець. Його спадщина – не дзвінки монети, а близько 2000 пісенних зразків. Тематика творів – найрізноманітніша: весільні, соціально-побутові, історичні, родинні українські пісні, щедрівки, колядки. В них можна прослідкувати історію українства за декілька сторіч [9].

Постать Оскара Кольберга мало відома музичній педагогіці. Він був сином професора Варшавського університету, змалку слухав вишукану музику – його сім'я мешкала по сусідству з Шопенами, мати була талановитою артисткою. Після закінчення Варшавського ліцею у 1835–1836 роках він відвідував заняття у Комерційній академії Берліна і, одночасно, продовжував музичні студії під керівництвом знаменитого педагога Юзефа Ельснера. Повернувшись додому, працював учителем музики. Під час своїх поїздок у Литву і Білорусь зацікавився народною культурою. Паралельно зі збиранням етнографічних і фольклорних матеріалів Кольберг займався і музичною творчістю, розпочав композиторську і концертну діяльність. Вважаючи фольклор основою освіти будь-якого музиканта, він досліджував найглухіші куточки Полісся (сучасна територія українсько-білоруського пограниччя). О. Кольбергу належить найбільш повна каталогізація музичних творів, записаних іноземцями. Слід сказати, що він був людиною мужньою: не кожному під силу вирушити в майже безлюдні й незнайомі місця чужої країни без гід-перекладача та провіанту. Незнання мови призводило до прикрих помилок, які інколи змінювали зміст пісні. Так, записано "Korom uklonysia" замість оригіналу "Koromyslo hnetsia", або "Dokotyw sia, z hroszuma ostaw sia" замість "Do kotelcia z hroszuma dostawsia" [10]. Загалом же "українська" тема в його творчості налічує 3000 назв.

Обсяг публікації не зможе вмістити імен усіх представників польського етносу, які підтримували і розвивали подеколи тяжко zdeформовану українську культуру. Ці митці працювали практично в усіх її сферах. Польські школи й громадські організації спрямовували свою діяльність на розвиток мистецтва, збагачення духовного життя населення. Представники польської еліти сприяли розвитку освіти. Відкривали навчальні заклади, надавали матеріальну допомогу викладачам та учням. Звичайно – дбали й про традиції своєї прабатьківщини. У цьому поєднанні скоро гартуватиметься професійне мистецтво України ХХ століття.

Висновки. Таким чином, внесок польської етнічної спільноти у розвиток музичної освіти й культури Волині можна окреслити як значний і вагомий. Вона відіграла помітну роль в громадському й культурному житті Волині. А своєю діяльністю вона сприяла розвитку освітнього й духовного потенціалу України в цілому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Сейко Н. А. Польське шкільництво на Волині-Житомирщині у ХІХ – першій половині ХХ ст. : [монографія] / Н. Сейко. – Житомирський державний педагогічний університет імені Івана Франка. 2002. – 158 с.

2. Буравський О. Громадська діяльність польської інтелігенції Волині, її внесок в українську та європейську науку у другій половині XIX – на початку XX століття / О. Буравський // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2004. – № 11. – С. 10–17.
3. Климчук А. Князі Любомирські і Рівне / А. Климчук // VIP. – 2008. – № 11. – С. 36–38.
4. Єршов В. Волинські полоністичні студії : [збірник наукових статей] / В. Єршов // Полісся. – 2014. – 256 с.
5. Яцечко Т. Представники роду Дуніних на Волині / Т. Яцечко // Матеріали II Волинської Міжнародної історико-краєзнавчої конференції, присвяченої 90-річчю Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир : Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, – 2009. – 176 с.
6. Kosińska Małgorzata Polish Music Information Center, Polish Composers' Union, October 2006 [Електронний ресурс] / Małgorzata Kosińska. – Режим доступу : <http://culture.pl/en/artist/ignacy-feliks-dobrzynski>.
7. Tokarz Joanna Kultura muzycznaGalicji / Joanna Tokarz // Galicja i jej dziedzictwo. – Т. 4. – Wydawnictwo wyższej Szkoły Pedagogicznej. – Rzeszow, 1995. – S. 155–164.
8. Дедю О. Музична діяльність Вацлава Жевуського в контексті культурних традицій Кременеччини першої третини XIX століття / О. Дедю // Наукові записки Тернопільського державного університету імені Володимира Гнатюка. – Серія "Мистецтвознавство". – 2009. – Випуск 1. – С. 60–65.
9. Дедю О. Збирацька діяльність Зоріана Доленги-Ходаковського на Волині / О. Дедю // Наукові записки Тернопільського державного університету імені Володимира Гнатюка. – Серія "Мистецтвознавство". – 2007. – Випуск 1. – С.101–105.
10. Kolberg O. Wolyn. Obrzedy, melodye, piesni z brulionow posmiertnych przy wspoludziale St. Fischera i F. Szopskiego, Wydal Tretiak / O. Kolberg // Krakow, 1907. – 450 s.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Seiko N. Pol's'ke shkil'nytstvo na Volyni-Zhytomyrshchyni u XIX – pershiy polovyni XX st. [Polish Schooling in Volyn and Zhytomyr in the XIX – Early XX Century] : [monografija] / N. Seiko. – Zhytomyr's'kyu derzhavnyy pedahohichnyy universytet imeni Ivana Franka. 2002. – 158 s.
2. Buravs'kyi O. Hromads'ka diyal'nist' pol's'koyi intelihtentsiyi Volyni, yiyi vnesok v ukrayins'ku ta yevropeys'ku nauku u druhiy polovyni XIX – na pochatku XX stolittya [Polish Intellectuals Movement and Their Contribution to Ukrainian and European Science in the Second Half of XIX – early XX Centuries] / O. Buravs'kyi // Visnyk Zhytomyr's'koho pedahohichnoho universytetu [Zhytomyr Pedagogic University Journal]. – 2004. – № 11. – S.10–17.
3. Klymchuk A. Knyazi Lyubomyr's'ki i Rivne [Lyubomyrski Princes and Rivne] / A. Klymchuk // VIP [VIP]. – 2008. – № 11. – S. 36–38.
4. Yershov V. Volyn's'ki polonistychni studiyi [Polish Studies in Volyn] : [zbirnyk naukovykh statei] / V. Yershov. – Polissya, 2014. – 256 s.
5. Yatsechko T. Predstavnyky rodu Duninykh na Volyni [The Representatives of Duniny Class in Volyn] / T. Yatsechko // Materialy II Volyn's'koyi Mizhnarodnoyi istoryko-kraeyeznavchoyi konferentsiyi, prysvyachenoyi 90-richchyu Zhytomyr's'koho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka [The Materials of the Second Volhynian International Local-History Conference Devoted to the 90th Anniversary of Zhytomyr Ivan Franko State University]. – Zhytomyr : Vydavnytstvo ZhDU im. I. Franka, – 2009. – 176 s.
6. Kosińska Małgorzata Polish Music Information Center, Polish Composers' Union, October 2006 [Електронний ресурс] / Małgorzata Kosińska. – Режим доступу : <http://culture.pl/en/artist/ignacy-feliks-dobrzynski>.
7. Tokarz Joanna Kultura muzycznaGalicji / Joanna Tokarz // Galicja i jej dziedzictwo. – Т. 4. – Wydawnictwo wyższej Szkoły Pedagogicznej. – Rzeszow, 1995. – S. 155–164.
8. Dedyu O. Muzychna diyal'nist' Vatslava Zhevus'koho v konteksti kul'turnykh tradytsiy Kremenechchyny pershoyi tretyny XIX stolittya [Vatslava Zhevus'kyi Musical Activities in the Context of Kremenechchyna Cultural Traditions] / O. Dedyu // Naukovi zapysky Ternopil's'koho derzhavnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatyuka [Ternopil Volodymyr Hnatyuk State University]. – Seriya "Mystetstvoznavstvo". – 2009. – Vypusk 1. – S.60–65.
9. Dedyu O. Zbyrats'ka diyal'nist' Zoriana Dolenhy-Khodakov's'koho na Volyni / O. Dedyu // Naukovi zapysky Ternopil's'koho derzhavnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatyuka. – Seriya "Mystetstvoznavstvo". – 2007. – Vypusk 1. – S.101–105.
10. Kolberg O. Wolyn. Obrzedy, melodye, piesni z brulionow posmiertnych przy wspoludziale St. Fischera i F. Szopskiego, Wydal Tretiak / O. Kolberg // Krakow, 1907. – 450 s.

Бовсуновская Н. Н. Деятельность польской общины Волини в сфере музыкального образования Украины.

На основе анализа исторической и педагогической литературы представлена практическая деятельность представителей польского этноса на территории сложного геополитического региона – Волини. Работа представляет состояние искусства в имениях польской знати, а также освещает деятельность польских фольклористов на указанной территории. Особое внимание акцентировано на ошибочности некоторых утверждений историков советского периода, которые трактовали вклад поляков в украинское искусство как малозначительный. Определено, что культура данного этноса обогатила украинское искусство, оставаясь уникальной и самобытной.

Ключевые слова: польский этнос, Волинь, музыканты, выдающиеся польские деятели, фольклористы.

Bovsunivska N. M. Activities of the Polish Community in Volyn in the Sphere of Music Education in Ukraine.

Development of Ukrainian musical pedagogics in a separate region is not only artistic traditions of local population but also traditions of representatives of other nationalities. A lot of ethnic population always lived on the area of Volyn. The history connected Ukrainians and Poland in one sociocultural community. This community has stipulated cultures interaction. There was "Ukrainian direction" in the Polish art. It was characterized by romantically-emotional moods at the beginning of the 18th of century. From the middle of the 19th century that relation changes: musical work has become the object of scientific researches of the Polish philosophers, musicians, theorists. Their activity has become an important constituent in development of culture and art of Ukraine.

Despite the differences of researchers over relation to the role of Poland in the cultural and historical development of Ukraine it is worth noting outstanding authority of Poland-teachers for our territory (land). They play the instrumental role in the development of the organic schooling on the right Bank of Volyn. A significant number of educational institutions of various Catholic orders was based and worked in almost all the territory of the right Bank. Activities of the Polish nobles were important; their active support of the arts has become a guarantee of a high level of cultural development of the region. The researchers commend Polish folklorists, which began to study folklore of Volyn region before the Ukrainian art-critics did. In the process of its creation the following methods were used: chronological, historical, synthesis, generalization of literary and historical sources, the method of extrapolation and historical analogy. These artists worked in almost all areas. Of course, they cared about the traditions of his homeland. The professional art of Ukraine of the XX century was developed in this combination. Thus, the contribution of the Polish ethnic community in the development of musical education and culture of Volyn can be defined as significant.

Key words: Polish folklorist, Ukrainian art, musical pedagogic.

УДК 378.147-057.87

С. В. Ващенко,

старший викладач

lightning25960@gmail.com

ORCID: 0000-002-5468-0078

М. В. Мороз,

старший викладач

moros.mw@gmail.com

ORCID: 0000-0002-9557-9275

М. М. Сайко,

старший викладач

mari.sayko74@mail.ru

(Житомирський національний агроекологічний університет)

ORCID: 0000-0002-2998-4133

ШЛЯХИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ НАПРЯМУ ПІДГОТОВКИ "ЕКОЛОГІЯ" В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглянуто особливості організації навчання іноземної мови студентів немовних ВНЗ, обґрунтовано необхідність підвищення рівня володіння студентами-екологами іноземною мовою професійного спрямування. Визначено невідповідність між вимогами до рівня підготовки студентів до професійної комунікації та фактичним станом готовності студентів немовних ВНЗ до вивчення іноземних мов. Запропоновано можливості оптимізації процесу вивчення іноземних мов, зокрема шляхом удосконалення організації самостійної діяльності студентів.

Ключові слова: самостійна робота студентів, рівні володіння іноземною мовою, коригувальний курс іноземної мови.

Вступ. В умовах глобалізації професійного середовища та комунікації володіння іноземною мовою є невід'ємною складовою професійної компетентності фахівця будь-якої спеціальності. Глобальні тенденції погіршення екології планети, які становлять загрозу для всього людства, вимагають об'єднаної, конструктивної та злагодженої співпраці спеціалістів різних країн. Тому нагальним завданням підготовки спеціалістів-екологів є забезпечення можливості здійснювати професійно-орієнтоване спілкування іноземною мовою, як усне, так і письмове, з колегами в усьому світі.

Проте, згідно з численними дослідженнями вітчизняних науковців, реалії навчального процесу у немовних ВНЗ свідчать про існування певних проблем, які перешкоджають оволодінню студентами іноземною мовою на рівні, достатньому для здійснення професійної комунікації: недостатньо високий рівень володіння іноземною мовою, відсутність мотивації щодо засвоєння іноземної мови та практично повну відсутність навичок самостійної роботи.

В умовах скорочення часу, виділеного в навчальних планах на вивчення іноземної мови, виникла необхідність активізації та удосконалення шляхів організації самостійної роботи студентів, основними завданнями якої є послідовне вироблення навичок ефективної самостійної професійної (практичної й науково-теоретичної) діяльності на рівні європейських і світових стандартів.

Актуальність останніх досліджень та публікацій. Різні аспекти самостійної роботи студентів розглянуто у дослідженнях вітчизняних педагогів: Ф. М. Алексюк, В. Бондар, В. К. Буряк, Г. Гецов, Н. Кічук, Л. В. Клименко, Н. Кузьміна, В. В. Луценко, П. Підкасистий, М. Ш. Сметанський та ін. Самостійній роботі при вивченні іноземної мови присвячено роботи Н. С. Журавської, С. Г. Заскалети, Л. В. Онучак, Н. Cooper, S. North, H. Pillay, L. Painter. та інших.

З огляду на вищезазначену невідповідність між нагальними потребами сьогодення та готовністю студентів до вивчення іноземної мови у немовному ВНЗ, ми вважаємо **актуальним** вивчення шляхів організації самостійної роботи студентів-екологів у процесі вивчення іноземної мови.

Метою статті є визначення шляхів оптимізації самостійної роботи студентів-екологів у процесі вивчення іноземної мови. Завданнями дослідження є:

- визначити особливості змісту навчального матеріалу, який підлягає самостійному опрацюванню;
- скласти перелік форм та методів організації самостійної роботи студентів;
- проаналізувати особливості складання та відбору дидактичних матеріалів для самостійного вивчення іноземної мови студентами-екологами.

Виклад основного матеріалу. За результатами щорічних тестувань першокурсників немовних ВНЗ науковці Л. Томазенко та Л. Хілько зазначають гнітючу невідповідність між вимогами до рівня володіння іноземною мовою випускників загальноосвітніх навчальних закладів та фактичним рівнем володіння мовами: студенти читають і перекладають зі словником адаптовані тексти; техніка читання досить слабка; майже в усіх студентів погана вимова; запас слів – менше 300-400 одиниць, що складає

менше половини необхідного запасу для випускників середніх шкіл, відтак діалогічне та монологічне мовлення також знаходяться на низькому рівні – здебільшого першокурсники можуть розказати кілька розмовних тем – як правило, вивчених напам'ять; погано орієнтуються в граматичному матеріалі [1: 200–204]. Така якість володіння іноземною мовою співвідноситься з рівнем А1 у термінах Ради Європи.

З огляду на низький фактичний рівень підготовки студентів, ми вважаємо доцільним розробити коригувальний курс іноземної мови для першокурсників. Такий курс дає змогу раціонально використовувати іншомовний досвід, набутий у середній школі, та здійснювати подальше ефективне планування навчального процесу у ВНЗ [2: 253]. Оскільки навчальними програмами визначено зміст підготовки студентів, на аудиторних завданнях викладачі змушені дотримуватися вимог, які не відповідають фактичному рівню знань студентів. Отже, перспективною формою реалізації коригувального курсу іноземної мови є самостійна діяльність студентів.

В навчальних планах загальний обсяг навчального навантаження студентів розподілено на аудиторну і самостійну роботу. В існуючих навчальних планах ці форми навчання, як правило, подані в рівній пропорції: половина навчальних годин припадає на роботу в аудиторії, друга половина – на самостійну роботу. Наприклад, якщо загальний обсяг навчального навантаження в підготовці бакалавра складає близько 7200 годин, то на аудиторну і самостійну роботу відводиться відповідно по 3600 годин. У навчально-методичній літературі помітна тенденція до скорочення в навчальних планах аудиторних годин і збільшення годин, відведених на самостійну роботу (до 60 % навчального часу) [3: 243]. Як відомо, самостійна робота студента є невід'ємною складовою освітнього процесу у вищому навчальному закладі, яка полягає у виконанні студентом запланованих завдань під методичним керівництвом викладача, але без його безпосередньої участі та є основним засобом засвоєння ним навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Оскільки значна кількість вступників не має достатнього рівня володіння міжнародним стандартом іноземної мови, це вимагає від вищих навчальних закладів за короткий термін сформувати в них потрібні компетенції в усіх видах мовленнєвої діяльності.

Згідно з освітньо-кваліфікаційною характеристикою фахівця вступники до вищих немовних закладів повинні володіти іноземною мовою на рівні А2-В1 і бути готовими до опанування професійно орієнтованого курсу іноземної мови рівня В1.

Розглянемо вимоги до знань та навичок, які відповідають рівню В1 та які необхідно покласти в основу коригувального курсу для самостійної роботи студентів-екологів.

Грамматика: а) англійська мова: студенти повинні знати всі часи дієслова (Present, Past и Future Simple; Present, Past и Future Continuous; Present, Past и Future Perfect; Present, Past и Future Perfect Continuous), конструкції *used to do* и *to be used to doing*, модальні дієслова, вживання герундія та інфінітиву після дієслова, ступені порівняння прикметників, типи умовних речень, всі види питань, конструкції непрямой мови; б) німецька мова: оповідальні й питальні речення, наказовий спосіб, вживання артиклів, особові займенники, слабкі, сильні й неправильні дієслова, відокремлювані та невідокремлювані префікси дієслів, модальні дієслова, їх дієвідміна, прийменники, керовані давальним і орудним відмінками, числівники, система часів *Prasens, Prateritum, Perfekt, Futur I*, відмінювання прикметників, ступені порівняння прикметників, простий минулий час модальних дієслів, підрядні речення, сурядні сполучники та їх вплив на порядок слів, зворотні дієслова, управління дієслів, умовний спосіб, пасивний стан, 'zu' перед другим дієсловом в реченні, відносні займенники, звороти з 'zu', дієслово 'lassen', порядкові числівники.

Словниковий запас: 2000-3000 слів або фраз, ідіоми та фразові дієслова, базова ділова лексика.

Говоріння: студенти повинні говорити чітко, з гарною вимовою, зрозуміло для оточуючих. Студенти вміють описувати зовнішність, розповідати про свою освіту та досвід роботи, висловлювати свою думку з різних питань, використовувати в мовленні фразові дієслова та ідіоми, не спрощувати мову, використовувати складні граматичні конструкції (різні типи умовних речень, непряму мову, тощо).

Читання: студенти повинні добре розуміти адаптовану літературу свого рівня, розуміти статті загальної тематики в Інтернеті, газетах та журналах, читати нескладну літературу в оригіналі, розуміти зміст прочитаного.

Аудіювання: студенти розуміють адаптовані для свого рівня аудіо матеріали, а також неадаптовані аудіо матеріали, можуть дивитися фільми та серіали на мові оригіналу з субтитрами, слухати неадаптовані аудіо книги.

Письмо: студенти граматично правильно будують речення, можуть написати неофіційний або невеликий офіційний лист, заповнювати офіційні папери, письмово описати місця, події, людей, прокоментувати запропонований текст [4: 24].

Зміст коригувального курсу ми пропонуємо розподілити за граматичними темами, оскільки самостійна форма роботи є доцільнішою саме для опанування теоретичного матеріалу та його подальшого самостійного опрацювання. Кожна граматична тема поєднана з розмовною темою та засвоюється на базі навчального тексту. Теоретичний матеріал та завдання до тексту повинні бути

максимально деталізованими, точними та давати змогу студентам самостійно опанувати матеріал. Знання перевіряються за допомогою тестів, які передбачають перевірку як граматичного, так і лексичного матеріалу. Також на базі кожної розмовної теми, і відповідно тексту, студенти повинні виконати творче письмове завдання для забезпечення контролю з боку викладача. Таке завдання до кожного тексту складається на базі певної комунікативної ситуації, що забезпечить розуміння студентами значущості опанованого матеріалу. Наприклад, вивчаючи тему 'Зовнішність', студенти повинні вміти описувати людей. Комунікативною ситуацією для спілкування на таку тему, і, зокрема, завданням може бути: 'Ваша сестра подорожує Німеччиною. У Берліні її зустріне ваш друг, щоб провести екскурсію містом. Опишіть йому сестру, адже він її ніколи не бачив', або 'Біля аеропорту у вас поцупили рюкзак. Опишіть поліцейському, як виглядала ця людина'.

Таким чином, в результаті самостійного проходження коригувального курсу з іноземної мови студенти повинні надати викладачу тести, виконані вправи для кожного тексту та портфоліо письмових завдань, які відповідають найбільш поширеним ситуаціям спілкування.

Організація самостійної роботи з іноземної мови визначається робочою програмою та методичними рекомендаціями, і зазвичай складається з таких видів роботи:

- підготовка до аудиторних занять (лекцій, практичних, семінарських, лабораторних тощо);
- виконання практичних завдань протягом семестру;
- самостійне опрацювання окремих тем навчальної дисципліни згідно із навчально-тематичним планом;
- переклад іноземних текстів встановлених обсягів;
- виконання контрольних робіт студентами заочної і дистанційної форм навчання;
- підготовка і виконання завдань, передбачених програмою практичної підготовки, курсового проектування, творчих робіт тощо;
- підготовка до усіх видів контролю, в тому числі до курсових, модульних і комплексних контрольних робіт та підсумкової державної атестації (державних іспитів, виконання випускної кваліфікаційної роботи бакалавра чи магістра / спеціаліста);
- робота у студентських наукових гуртках, семінарах;
- участь у роботі факультативів, наукових і науково-практичних конференцій, семінарів, олімпіад тощо;
- участь у науковій та науково-методичній роботі кафедр, факультетів, наукових підрозділів університету;
- інші види діяльності, що ініціюється університетом, факультетом, кафедрою й органами студентського самоврядування.

Проте такий перелік ми вважаємо формальним, оскільки на практиці він не є застосовним. Низький рівень мотивації студентів до вивчення іноземної мови у немовному ВНЗ, а також максимально стислий курс іноземної мови вимагають удосконалення підходів до організації самостійної роботи студентів та більш ретельного добору засобів навчання та дидактичних матеріалів.

Тому ми вважаємо доцільною розробку навчального комплексу на базі автентичних художніх фільмів. Обраний відеоматеріал має відповідати темам, що вивчаються згідно з програмою. Фільми добираються з урахуванням вікових особливостей студентів та афективних чинників навчання. Для студентів-екологів, які вивчають англійську мову, ми пропонуємо такий перелік фільмів:

Документальні фільми:

- "Home. Story of a journey"
- "An Inconvenient Truth"
- "If a Tree Falls: A Story of the Earth Liberation Front"
- "Racing Extinction"
- "The Ghosts in Our Machine"
- "Into Eternity: A Film of the Future"
- "Cowspiracy: The Sustainability Secret"
- "Powering the Future"
- "Planet Ocean"
- "Die Stadt von Morgen – Experimentierfeld Asien"
- "Gottliche Lage"
- "Konsequenz"
- "Der Kreis"
- "Menschen – Traume – Taten"

Художні фільми:

- "Erin Brockovich"
- "Never Cry Wolf"
- "On Deadly Ground"

- "WALL-E"
- "The Lorax"

Використання сучасного, актуального й цікавого відеоматеріалу сприяє підвищенню пізнавальної активності студентів, надає їм можливість отримати великий обсяг соціокультурної інформації. У процесі підготовки до перегляду та власне перегляду фільмів студенти заповнюють журнали перегляду, які містять серію вправ на засвоєння лексичного, граматичного та соціокультурного матеріалу. Завдання розподілено на три секції: до перегляду, під час перегляду та після перегляду.

Завдання до перегляду фільму поділяються на завдання на антиципацію змісту, соціокультурної та мовної антиципації. До таких завдань належать, зокрема:

- Прочитайте назву фільму. Зробіть власні припущення стосовно змісту. Хто? Що? Коли? Де? Як? Заповніть зірку припущень.

- У фільмі йдеться про... Що ви наразі знаєте про цю проблему?

- Які у вас є питання стосовно проблеми, яка розглядається у фільмі? Складіть перелік питань, на які ви бажаєте отримати відповідь.

- Перегляньте перелік слів та словосполучень. Які з них ви очікуєте почути у фільмі? В якому контексті?

- У фільмі розкривається глобальна екологічна проблема. Яке вона має відношення до України?

- Перегляньте перелік дійових осіб у фільмі. Потім ознайомтеся з цитатами з фільму. Як ви думаєте, кому з героїв належить кожна з цитат?

Завдання під час перегляду фільму поділяються на завдання з перевірки розуміння змісту та мовленнєві завдання на засвоєння лексичного, граматичного та фонетичного матеріалу. Для перевірки змісту пропонується система завдань такого змісту:

- Розташуйте цитати в порядку їх появи в сюжеті.

- Розташуйте фото / малюнки відповідно до сюжетної лінії.

- Перегляньте перелік слів / словосполучень / цитат. Поруч із кожним позначте, кому з героїв вони належать.

- Перегляньте перелік тверджень щодо сюжетної лінії. Позначте їх як вірні або невірні.

- Перегляньте 2 хвилини відео без звуку. Як ви думаєте, про що йшлося в епізоді?

- Зупиніть відео. Зробіть припущення стосовно розвитку сюжетної лінії / поведінки героїв / відповідей героїв тощо.

Для засвоєння лексичного та граматичного матеріалу студентам пропонуються такі вправи:

- Заповніть пропуски.

- Знайдіть синоніми / антоніми до таких слів у фільмі:...

- Знайдіть у фільмі речення, які є перифразом тверджень із переліку. Зверніть увагу на граматичні конструкції, які використовуються у фільмі.

- Випишіть слова / словосполучення на тему...

Завдання після перегляду фільму поділяються на завдання з контролю розуміння змісту та творчі письмові завдання, оскільки в режимі самостійної роботи викладач не може проконтролювати роботу студентів над завданнями з говоріння. До завдань, які виконуються студентами після перегляду фільму, зокрема, належать:

- Перекажіть зміст фільму 6 реченнями.

- Відновіть послідовність подій, користуючись цитатами / фото / малюнками тощо.

- Поверніться до завдань, які виконали до перегляду фільму. Проаналізуйте свої відповіді, зважаючи на нову інформацію.

- Користуючись запропонованим переліком слів та словосполучень, перекажіть зміст фільму.

- Перекажіть сюжетну лінію від імені одного з героїв.

Портфоліо письмових робіт студента, яке складається в процесі перегляду фільмів, запропонованих в рамках самостійної роботи з вивчення іноземної мови, може включати такі документи / творчі роботи, залежно від змісту фільмів:

- Заявка на участь у волонтерському проєкті за кордоном;

- Резюме / CV;

- Сценарій документального фільму про екологічну проблему, актуальну для України / Житомирської області;

- Рецензія на фільм;

- Стаття для блога про актуальну екологічну проблему України;

- Лист-заявка на отримання гранту на волонтерський проєкт із екологічної тематики тощо.

Особливе місце в самостійній роботі студентів посідає робота з електронними словниками (Lingvo, Webster's Dictionary, Longman Dictionary, Macmillan English Dictionary та інші). Студенти повинні навчитися швидко знаходити слово з усіма його значеннями та можливими граматичними формами, прослуховувати озвучену транскрипцію та розглядати приклади речень з даним словом, щоб краще

зрозуміти його значення у різних контекстах. Їх можна активно застосовувати для самостійної роботи з текстом, аудіо та відеоматеріалами тощо.

Одним з найефективніших та найцікавіших методів самостійної роботи студентів при вивченні іноземних мов є метод проєктів, який надає можливість студентам самостійно шукати шляхи вирішення проблеми, знаходити та відбирати необхідну інформацію, аналізувати, створювати новий практично значущий для них продукт, робити свої висновки та презентувати широкій аудиторії. Оскільки діяльність екологів має глобальне значення, співробітництво з представниками інших країн вимагає спілкування іноземною мовою професійного спрямування.

Навчальний проєкт включає такі основні етапи: підготовчий, організаційний, виконавчий, рефлексивний. Незважаючи на високий рівень самостійності студентів під час виконання навчальних проєктів, викладач повинен організувати жорсткий контроль результатів діяльності, щоб забезпечити активну участь всіх студентів у проєктній діяльності.

Розглянемо приклад такого проєкту на екологічну тематику: розробка екотуру Житомирською областю. В результаті проєкту студенти повинні представити детально розроблений план та маршрут екотуру для іноземців. Для виконання такого проєкту студенти повинні ознайомитись із поняттям екотуру та особливостями їх організації; знайти інформацію про місця Житомирської області, які можуть зацікавити еко-туристів з інших країн; скласти маршрут екотуру; розробити друковані матеріали англійською мовою; розробити сценарій екскурсії англійською мовою; розробити рекламний буклет та електронне оголошення англійською мовою; підрахувати фактичну вартість такого екотуру тощо. Для організації роботи студентів викладач повинен забезпечити розподіл обов'язків у студентській групі: відповідальність за збір інформації в мережі Інтернет; спілкування з представниками готелів / ресторанів / маршрутних таксі тощо; складання сценарію та переклад іноземною мовою; дизайн рекламних матеріалів; підготовка презентації для групи тощо.

Для систематичної проєктної роботи студентів-екологів під час вивчення іноземної мови ми пропонуємо такі проєкти:

- Складання еко-туру Житомирською областю;
- Види альтернативної енергії, які ще не зайшли на український ринок. Рекламний ролик про "Тренажер-накопичувач електричної енергії" або інший спосіб раціонального користування енергією.
- Тощо.

Висновки. Отже, самостійна робота є ефективною формою діяльності студента із вивчення іноземної мови за умови правильної, логічної та обґрунтованої організації з боку викладача. Самостійна робота студентів-екологів починається з коригувального курсу іноземної мови та поступового переходу до оволодіння іноземною мовою професійного спілкування на рівні B1. З метою забезпечення мотивації студентів та особистісної значущості засвоюваного матеріалу запропоновано серію завдань для самостійної роботи, які передбачають роботу над фільмами та проєктами. На підставі запропонованих форм та методів організації самостійної діяльності студентів є **перспективною** розробка методичного посібника з коригувального курсу іноземної мови для студентів-екологів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Томазенко Л. В. Навчання студентів усної комунікації на заняттях з корективного курсу іноземної мови / Л. В. Томазенко, Л. А. Хілько // Педагогічний альманах : [збірник наукових праць]. – Херсон : КВНЗ "Херсонська академія неперервної освіти", 2013. – Випуск 18. – 303 с.
2. Пасічник О. О. Конструювання змісту колективного курсу з іноземної мови для студентів немовних спеціальностей [Електронний ресурс] / О. О. Пасічник. – Режим доступу : http://elar.khnu.km.ua/jspui/bitstream/123456789/3639/1/Pasichnyk_Correctiv.pdf. – Дата звернення : 30.05.2016.
3. Вища освіта України і Болонський процес : [навчальний посібник] / За редакцією В. Г. Кременя. Авторський колектив : М. Ф. Степко, Я. Я. Болубаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубіянко, І. І. Бабін. – Тернопіль : ВЕЖА, 2004. – 384 с.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання д. пед. н., проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Tomazenko L. V. Navchannia studentiv usnoyi komunikatsiyi yf zaniattiah z korektyvnoho kursu inozemnoyi movy [Corrective Course in Foreign Language : Teaching Speaking] / L. V. Tomazenko, L. A. Hilko // Pedagogichnyi almanakh [Pedagogic Almanac] : [zbirnyk naukovykh prats'] / redkol. V. V. Kuzmenko (holova) ta in. – Kherson : KVNZ "Khersonska akademiya neperervnoyi osvity", 2013. – Vypusk 18. – 303 s.
2. Pasichnyk O. O. Konstruyuvannia zmistu korektyvnoho kursu inozemnoyi movy dlia studentiv nemovnykh spetsialnostei. [Formulating the Subject Matter of a Foreign Language Corrective Course for Students of Non-Linguistic Specializations] [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : http://elar.khnu.km.ua/jspui/bitstream/123456789/3639/1/Pasichnyk_Correctiv.pdf. – Data zvernennia : 30.05.2016.

3. Vyshcha osvita Ukrainy i Bolonslyi protses [Higher Education in Ukraine and the Bologna Process] : [navchalnyi posibnyk] / Za redaktsiyeyu V. H. Kremeniya. – Avtorskyi kolektyv : M. F. Stepko, Ya. Ya. Boliubash, V. D. Shynkaruk, V. V. Hrubiyanko, I. I. Babin. – Ternopil' : VEZHA, 2004. – 384 s.
4. Zahal'noyevropeyski rekomendatsiyi z movnoyi osvity : vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [Common European Framework of References for Languages: analysing, teaching, evaluating] / Nauk. red. ukr. vydannia d.ped.n., prof. S. Yu. Nikolayeva. – K. : Lenvit, 2003. – 273 s.

Ващенко С. В., Мороз М. В., Сайко М. М. Пути организации самостоятельной работы студентов направления подготовки "Экология" в процессе изучения иностранного языка.

В статье рассмотрены особенности организации обучения иностранному языку студентов неязыковых ВУЗов, обоснована необходимость повышения уровня владения студентами-экологами иностранным языком профессиональной направленности. Установлено несоответствие между требованиями к уровню подготовки студентов к профессиональной коммуникации и фактической готовностью студентов неязыковых ВУЗов к изучению иностранных языков. Предложены возможности оптимизации процесса изучения иностранных языков, в частности путем усовершенствования организации самостоятельной деятельности студентов.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, уровни владения иностранным языком, корректировочный курс иностранного языка.

Vashchenko S. V., Moroz M. V., Sayko M. M. Organization of Unsupervised Foreign Language Learning Activity for Students Specializing in Ecology.

The article raises the problem of discrepancy between the requirements to professional communication of environment specialists and the actual level of their preparation. In particular, the global environmental threats call for uniting the efforts of specialists from all over the world, while students specializing in environment studies in Ukraine are not ready to carry out professional communication in a foreign language. Partially the low level of language education is accounted for by the state of school education in the country. Meanwhile the amount of time allotted to language studies at non-linguistic universities is reduced.

Thus, the author provides a series of forms, methods and ways of organizing independent learning and unsupervised activity of students to bridge the gap between actual and required language levels. The article provides the basis for developing a corrective course of a foreign language for students specializing in ecology.

The course is designed to be taken independently by students to ensure the platform for further studying the language for professional communication. The article contains common subject matter of the course based on the European Framework of Reference for Languages.

To ensure further motivation and engagement of students in language studies, the author suggests developing a manual of professional language learning through video based on a set of documentaries and fiction movies on the respective theme. The manual shall contain reading logs for the students to fill in during the course. The article also suggests project tasks for unsupervised learning designed specifically for students specializing in ecology.

Key words: foreign language learning, unsupervised learning, foreign language corrective course.

УДК 373. 2. 013(477)

С. С. Вітвицька,

доктор педагогічних наук, професор
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)
vitvucka svitlana@ukr.net
ORCID: 0000-0002-9541-2635

ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ У СПАДЩИНІ І. Я. ФРАНКА

У статті проаналізовано спадщину І. Я. Франка у контексті української освіти; виокремлено основні педагогічні ідеї, що є актуальними на сучасному етапі розвитку суспільства та системи освіти України; розкрито сутність мети та основних напрямів виховання молоді на основі поглядів І. Я. Франка; роль та вимоги до вчителя; принципи, зміст та методи навчання у контексті сучасних вимог; окреслено основні здобутки Великого Каменяря як історика педагогіки, підкреслено роль та їх значення для національного життя українського суспільства.

Ключові слова: педагогічна спадщина І. Я. Франка, педагогічні ідеї І. Я. Франка, мета національного виховання, вчитель, зміст та методи навчання.

Постановка проблеми. Процес становлення незалежної демократичної Української держави з її прагненням стати повноправним членом європейської спільноти передбачає утвердження в суспільному та індивідуальному бутті національного життя загальнолюдських цінностей та духовних, моральних і культурних засад життя українського народу. Ці завдання покладено, перш за все, на педагогічну науку, освіту педагогічних працівників, кожного вчителя.

Розв'язати складні завдання, що стоять в наш час перед освітянами, можливо лише шляхом узагальнення передового педагогічного досвіду, глибокого ознайомлення зі спадщиною видатних українських учених, педагогів.

До таких велетнів наукової думки належить філософ, поет, письменник, громадський діяч і просвітитель І. Я. Франко, який уособлює в собі найкращі риси громадянина і патріота.

Аналіз останніх досліджень. Спадщина Великого Каменяря протягом століть цікавила людство. Її вивчали філософи, історики, громадські діячі, педагоги. Свої праці присвятили аналізу творів І. Я. Франка відомі українські вчені Г. П. Васянович, О. Я. Любар, О. Г. Мороз, В. З. Смаль, М. Г. Стельмахович, О. В. Сухомлинська, Д. Т. Федоренко та інші.

Метою цієї статті є аналіз творів Івана Франка в контексті сучасних демократичних змін українського суспільства та української школи у зв'язку з побудовою незалежної української держави.

Виклад основного матеріалу. І. Франко піднявся значно вище від сучасних йому представників педагогічної думки в Галичині [1: 55].

У філософських, економічних, політичних, історичних публікаціях І. Я. Франка висвітлюється широке коло педагогічних проблем, зокрема щодо стану освіти на українських землях протягом XIX – XX століть, проблем національної освіти й виховання, українознавства; відродження й розвитку української культури; визначення мети, змісту, методів навчання й виховання; історії становлення освіти, школи, народної педагогіки.

Погляди І. Франка на тодішній стан освіти в Україні (Галичині) носять принциповий, реалістично критичний характер. Це яскраво висвітлено у його статтях "Мисль о еволюції в історії людськості", "Чого вимагаємо?", "Середні школи в Галичині в 1875–1883 рр." та ін., в яких засуджується соціальна й національна дискредитація українців в галузі освіти з боку австрійських і польських можновладців, відрив навчання від потреб українського народу, зашкарублість змісту і дидактичних методів, тілесні покарання учнів.

У заснованому І. Франком разом з М. Павликом журналі "Громадський друг", збірниках журнального типу "Дзвін", "Молот", в серії книжок "Дрібна бібліотека", журналі "Світ", "Життя і слово", "Зоря" І. Я. Франко друкує свої філософські, поетичні, публіцистичні, художні твори, де глибоко аналізує проблеми українського народу й освіти, навчання, виховання.

Мету і завдання національного виховання Іван Франко визначав, виходячи із потреб служіння українському народові, нації, боротьби за вільну, незалежну, демократичну й самостійну Українську державу, дотримуючись мудрих заповітів народної педагогіки, необхідності утвердження освіченості й національної самостійності громади, неухильного дотримання в помислах і поведінці народних чеснот.

Довершену, досконалу людину – підкреслює він – підносить саме почуття відповідальності й громадського обов'язку перед нацією. Ставлячи перед кожним українським громадянином безумовну вимогу громадянського обов'язку, Іван Франко закликав: "Кожний думай, що на тобі мільонів стан стоїть, що за долю мільонів мусиш дати ти відповідь".

Виховним ідеалом Великого Каменяря була людина – борець, каменярь нового суспільства у незалежній українській державі.

Провідними завданнями національного виховання І. Франко вважав формування особистості українця, основними властивостями якого є свідомий патріотизм.

"Наш голосливий, фразеологічний та в більшій частині нещирий, бо ділами не попертий патріотизм, мусить уступити місце поважному, мовчазному, але глибоко відчутному народолюбству, що виявляє себе не словами, а працею. Наша масова інерція мусить уступити місце живій, критичній праці думок і готовності – все і всюди подати свій голос у загальній справі, виконувати діяльно, на власне ризико, але з повною свідомістю своє горожанське право" [2: 406].

Виходячи з цього, Іван Якович Франко у статті "Одвертий лист до галицької української молодезі" закликав її розвивати в собі головні рушійні сили життєдіяльності людини (розум, почуття, волю), вчитися ними керувати в діяльності на благо народу. "Здобуйте знання, – пише він, – теоретичне й практичне, гартуйте свою волю, виробляйте себе на серйозних, свідомих і статочних мужів, повних любові до свого народу і здібних виявляти ту любов не потоками шумних фраз, а невтомною тихою працею. Таких мужів потребує кожна нація й кожна історична доба, а вдвоє сильніше буде їх потребувати велика історична доба, коли всі нації України перший раз у її історичнім житті посміхнуться хоч трохи повна горожанська і політична свобода" [2: 40].

Досягнення цього можливе лише через реалізацію національного виховання у національній школі; пріоритетним завданням якої є виховання на національному ґрунті, народній педагогіці, житті народу і його традиціях.

"Виховання народу мусить вирости з традицій, – зазначав Іван Якович Франко, – з культурного стану народу, що корениться в характері, звичках народу, інакше це буде даремна трата часу і сил".

Засуджуючи мету та завдання виховання, що були записані у так званому "Політичному шкільному законі" (1805), яким керувалися початкові школи Галичини аж до кінця 60-х років XIX ст., І. Я. Франко ідеалом виховання вважав людину-борця, Каменяра, людину "з сильними переконаннями в справедливості свого діла, гарячою любов'ю до людей, особливо до тих, які перебувають в найтяжчому становищі" [3].

Йї властиві "внутрішній спокій", сила і ясність переконань, чиста совість і боротьба, вічна ненастанна боротьба проти темноти, фальші і дармоїдства" висока моральність, вихованість, господарність, освіченість, фізична й естетична досконалість, витривалість, підприємливість.

Письменник приділяє велику увагу сімейному вихованню, ролі матері, українській родині. Традиційну українську родину він розглядав як перший і найважливіший осередок патріотизму і національного єднання, місце прищеплення здорових норм і звичок поведінки; пошани до рідної мови, народних звичаїв і традицій.

"Наскільки може бути чоловік щасливим у житті, він може се тільки у співжитті з іншими людьми, в родині, громаді, нації. Скріплення, утончення того почуття любові до інших людей, до родини, до громади, до свого народу – от се основна підвалина всякого поступу, без неї все інше буде лише мертве тіло без живої душі в ньому" [4: 345].

Особливу увагу видатний вчений і педагог приділяє учителю, українській інтелігенції. У статті "Наші народні школи і їх потреби (Реферат на вічі снятинським)" він пише: "Учителем школа стоїть; коли учитель непотрібний, неприготовлений, несумлінний, то школа ні до чого" [5: 113]. З особливою теплотою він ставиться до учителів, які люблять дітей і готові віддати своє серце: розумних, чесних, національно свідомих, майстрів педагогічної справи. Образи таких учителів І. Франко з теплотою змальовує у цілій низці творів ("Борис Граб", "Учитель", "Отець – гуморист" та ін.)

По-сучасному звучать слова Великого Каменяра: "Перед українською інтелігенцією відкривається тепер... величезна дійова задача – відтворити з величезної етнічної маси українського народу українську націю, суцільний культурний організм, здібний до самостійного культурного і політичного життя, відпорний на асиміляційну роботу інших націй, звідки б вони не йшли, та при тім податний на присвоювання собі в якнайширшій мірі і в якнайшвидшій темпі загальнолюдських культурних здобутків, без яких сьогодні жодна нація і жодна хоч і сильна держава не може остоятися" [2: 404].

Казенні навчальні плани та підручники, суворі інструкції шкільної влади сковували творчу ініціативу педагогів.

Вони, – як підкреслював письменник, – зовсім виключали індивідуальну ініціативу вчителя.

Велику увагу приділяв І. Франко проблемі змісту і методів навчання, системі організації та умовам навчання українців у Галичині.

У своєму рефераті "Наші народні школи і їх потреби" (1892) він писав: діти сидять по "кілька годин у такій задусі, в такім смороді, що не те, що вчитися, але й дихати там не можна; [5: 114].... діти душаться як оселедці, не мають чим дихати, не стільки учаться, скільки мучаться" [5: 110].

"Педагогічні діяння" тодішніх вчителів, їх обмеженість, тупість і жорстокість письменник описав у своїх творах, зокрема: "Малий Мирон", "Микитичів дуб", "Яндруси", "Грицева шкільна наука", "Олівець", "Панські жарти" та ін. У цих творах він розповідає як темнота і забобони оплутали галицького трудівника, коли навіть обдаровані діти не можуть розвинути свої здібності.

Письменник стверджував, що запорукою успішного виховання і навчання є педагогічний такт учителя, власний приклад і переконання, його гуманне ставлення до дітей "Дітей, їх особисту гідність і їх потреби, треба так само шанувати, як і старших, і тільки поводяться з ними лагідно, щиро, розумно, як з рівними, входячи в їх спосіб думання, можна їх виховувати на чесних, щирих, працелюбних і справді свободних людей" [6: 3].

Протягом усього життя І. Франко залишався палким прихильником реформ змісту навчання у середній і вищій школі у напрямі зближення його до потреб життя.

Виходячи з принципу "школа для життя, а не життя для школи" письменник заявляв, що не можна нічим виправдати того, що в школах надається перевага "грецькій і римській історії", а не вітчизняній. Таке явище не можна виправдати ані з педагогічних, ані з точно наукових, ані з практично громадських позицій. Стародавні мови потрібні тільки для тих, хто не може без них обійтись в процесі здобування вищої освіти, – стверджує І. Франко.

Перевантаженість шкільних програм давніми пам'ятками письменства, на думку І. Франка, приводила до недооцінки вивчення народної творчості. І. Франко з гордістю писав про українську народну творчість: "Ані німці, ані поляки не мають такої багатой, високогуманної, живої і справді національної, а для студіюму гімназійного – зовсім придатної усної, народної словесності, пісень і оповідань історичних, малюючих тисячолітню минувшість нашого народу, його безчисленні невзгоди, погляди і змагання". Він вимагав збільшення часу на виконання народної творчості в школі. Та література народна повинна у нас зайняти місце старослов'янщини, повинна для нашої молодіжі стати пропедевтикою рідної мови, історії і літератури (Зоря, 1884 № 13, 1 (13)).

Дуже велику увагу звертав І. Франко на вивчення української мови в народних школах. Він викривав реакційність поглядів "москвофілів" і боровся за викладання української літературної мови на загальнонародній основі, гостро критикував "народовців", які, вислужуючись перед австрійською владою, зовсім відмежовувалися від російської мови, засмічуючи українську мову архаїзмами, діалектизмами і полонізмами, вносили плутанину в правопис тощо.

І. Франко стверджував, що в середніх школах "розкладені науки крайне непедагогічно". Він критикував навчальні плани гімназій, висловлюючи щодо них різкі критичні зауваження.

У статті "Великі діяння пана Бобжицького" І. Франко критикував уряд держави за те, що українці не мають доступу до гімназій і вищих шкіл.

Критикуючи зміст навчання у школах Галичини, І. Франко висловлює свої думки про принципи і методи навчання. Одним із головних принципів він вважає принцип свідомості. Відкидаючи механічне заучування матеріалу, він описав практичне втілення цього принципу на прикладі навчання Бориса Граба (в однойменному оповіданні), від якого вчитель Міхонський вимагав насамперед осмислювати матеріал з літератури та інших предметів. Це в повній мірі стосується і методів навчання, механічної зубрячки.

І. Я. Франко вказував на необхідність дотримуватися принципів послідовності і систематичності в навчанні. У баченні принципів навчання він був послідовником Я. А. Коменського.

І. Я. Франко висловлював чимало зауважень щодо тодішніх шкільних підручників. "Наші шкільні підручники, – зазначав він, – знов таки в значній мірі завдяки існуючому в Галичині режимові, переважно неоригінальні, засновані на застарілих педагогічних принципах, а деякі надто далекі від рівня сучасної науки" [2: 408–409].

І. Франко надавав великого значення матеріалістичним поглядам на світ. Тому велике місце в системі народної освіти він відводив природничим наукам. Людина має володіти такими рисами, як кмітливість, зібраність, винахідливість, добрий фізичний розвиток, розвинену природну красу. Всі ці якості мають бути пов'язані з добрим серцем. Під "добрим серцем" І. Франко розумів глибокий гуманізм, повагу і доброзичливе ставлення, повагу до людей праці. В повісті "Захар Беркут" Іван Франко наділяє дочку Тугара Вовка природною красою, розумом, добрим серцем, здоров'ям, сміливістю, рішучістю. Він підкреслює, що ці якості були їй притаманні завдяки тому, що дівчину з малих років навчали ручній праці, привчали "зносити всякі незгоди", переборювати труднощі.

Людина, щоб бути справжньою людиною, мусить мислити. Мисляча людина, попри за все, прагне пізнати себе, зважає на свої дії і старається погоджувати їх із своїми думками і розглядає і впорядковує свої поняття, відчуття і замислюється над їх суттю [6: 28].

Для того, щоб сприяти розумовому розвитку дітей, на думку І. Франка, потрібні твори, які "образують розум, облагороджують чувство, будять рівночасно ум і дух – становлять таким способом здоровий корм душі".

Для маленького читача І. Франко вимагав ідейної, здорової, наукової і виховної літератури.

Всі висловлювання великого письменника і мислителя про систему навчально-виховної роботи старої школи на західноєвропейських землях є важливим не тільки для практики тієї школи, для правильного розуміння того, що було в ній, вони дають нам можливість зробити певні висновки і про те, якими з точки зору І. Франка мають бути зміст і методи навчання та виховання дітей в школі нового суспільства.

"Людина, – писав І. Франко, – від віків прямує до однієї мети, до щастя. Щастя це здобуде аж тоді, коли наука і праця зіллються для неї в одне, коли всяка наука стане працею, корисною для суспільства, а вся праця буде виявом її розвиненої думки, розуму й науки" [7: 33]. І. Я. Франко прагнути до розвитку, духовного збагачення української нації стверджував про необхідність запозичувати досвід інших країн. Нині не ті часи, щоб ми з своїм народом могли відгородитися від Європи китайським муром [7: 248].

Поважний внесок Івана Франка у педагогічну науку, як історика педагогіки. У "Нарисі історії українсько-руської літератури" І. Франко виділив спеціальний розділ "Освіта", в якому на основі ґрунтовного літописного матеріалу висвітлив високий рівень освіти, науки, педагогіки й шкільництва в Київській Русі. Він присвятив багато уваги досягненням педагогічної культури Київської Русі, українського відродження (епохи ренесансу) у XVI – XVII ст., історії вітчизняного шкільництва в західній Україні XVIII – XIX століть, розвитку педагогіки зарубіжжя.

В умовах відродження української нації, збереження і розвитку інтелектуальної спадщини народу твори І. Я. Франка набувають все більшого значення для підвищення інтелектуальної культури суспільства в цілому, і молоді зокрема, яка буде створювати майбутнє української держави.

Ми мусимо навчитися чути себе українцями – не галицькими, не буковинськими українцями, а українцями без офіційних кордонів [2: 405].

Педагогічні ідеї І. Франка – це великий крок вперед у справі розвитку вітчизняної науки про виховання і навчання підростаючого покоління. І одне з важливіших завдань сучасної педагогіки – поставити ці ідеї, як і ідеї інших вчених педагогів минулого, на службу сучасності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Смаль В. З. Педагогічні ідеї І. Франка / В. З. Смаль. – К. : Рад. Школа, 1966 – 188 с.
2. Іван Франко Одвертий лист до галицької української молодіж / Іван Франко // Збрання творів у 50 т. – К., 1986. – Т. 5. – С. 401–409.
3. І. Франко Що нас об'єднує і що нас розділяє / І. Франко. – Газ. Праца, Львів, 15 січня 1879 р.
4. Іван Франко "Що таке поступ" / Іван Франко // Зібрання творів у 50 – ти томах. – Т 45. – С. 300–345
5. Іван Франко Наші народні школи і їх потреби. (Реферат на вічі снятинським) / Іван Франко // Зібрання творів в 50- ти т. – Т.46. – Кн.2. – С. 108–116.
6. Іван Франко Наука і її взаємини з працюючими класами / Іван Франко // Зібрання творів у 50-ти томах. – Т. 45. – С. 24–40.
7. Іван Франко Кому за се сором / Іван Франко // Зібрання у 50 –т. 45. – С. 245–248.
8. Васянович Г. П. Вибрані твори : в 5-ти т. – Т. 1. Філософія : [навчальний посібник] / Г. П. Васянович. – Львів : Сполом, 2010. – 348 с.
9. Горський В. С. Історія української філософії : Курс лекцій / В. С. Горський. – К. : Наукова думка, 1997 – С.193–280 с.
10. І. Франко Переднє слово до брошури "Христіан Й. Зальцман" Книжка приказок про те, як не належить поводитися з дітьми / І. Франко. – Львів, 1900.
11. Українська педагогіка в персоналіях : У 2 кн. Кн.1. : [навч. посіб.] / За ред. О. В. Сухомлинського. – К. : Либідь, 2005. – С. 488–494.
12. І. Франко Збірка "Малий Мирон" / І. Франко. – Львів, 1988 – С. 58–81.
13. І. Франко Панські жарти / І. Франко. – Львів – Київ, 1922 – С. 26–29.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Smal' V. Z. Pedagogichni ideii I. Franka [Ivan Franko's Pedagogical Ideas] / V. Z. Smal'. – K. : Rad. Shkola, 1966 – 188 s.
2. Ivan Franko Odvertiy lyst do galyts'koi ukrains'koi molodezhi [The Honest Letter to Ukrainian Galician Youth] / Ivan Franko // Zibrannia tvoriv u 50 t. [The Complete Works in 50 Volumes]. – K., 1986. – T. 5. – S. 401–409.
3. I. Franko Shcho nas obiednuie i scho nas rozdiljaie [What Unite and Divide Us] / I. Franko. – Gaz. Praca, Lviv, 15 sichnia 1879 r.
4. I. Franko "Shcho take postup" [What is Tread?] / I. Franko // Zibrannia tvoriv u 50-ty tomakh [Complete Works in 50 Volumes]. – T 45. – S. 300–345.
5. Ivan Franko Nashi narodni shkoly i yikh potreby (Referat na vichi sniatyns'kim) [Our Folk Schools and Their Needs] / Ivan Franko // Zibrannia tvoriv u 50 t. [The Complete Works in 50 Volumes]. – T. 46. – Kn. 2. – S. 108–116.
6. Ivan Franko Nauka i yiyi vzaiemny z pratsuiuchymy klasamy [Science and Its Relations with Functional Ranks] / Ivan Franko // Zibrannia u 50-t. [The Complete Works in 50 Volumes]. – T. 45. – S. 24–40.
7. Ivan Franko Komu za se sorom [Who is Shameful for This] / Ivan Franko // Zibrannia u 50-t. [The Complete Works in 50 Volumes]. – T. 45. – S. 245–248.
8. Vasianovych G. P. Vybrani tvory : v 5-ty t. Filosofiia [Selected Works in 5 Volumes. Philosophy] : [navchal'nyi posibnyk] / G. P. Vasianovych. – T. 1. – Lviv : Spolom, 2010. – 348 s.
9. Gorskyi V. S. Istorii ukrains'koi filosofii [The History of Ukrainian Philosophy] : kurs lektzii / V. S. Gorskyi. – K. : Naukova dumka, 1997. – S. 193–280.

10. Ivan Franko Perednie slovo do broshury "Khristian Y. Zaltsman" Knyzhka prykazok pro te, yak ne nalezhyt' povodytysia z dit'my [Introductory Note to "Christian Y. Zaltsman" Proverb Book about How One Should Carry on Children] / Ivan Franko. – Lviv, 1900.
11. Ukrains'ka pedagogika v personaliiakh [Ukrainian Pedagogy in Personalias] : u 2 kn. : [navch. posib.] / Za red. O. V. Sukhomlynskogo. – Kn. 1. – К. : Lybid', 2005. – S. 488–494.
12. I. Franko Zbirka "Malyi Myron" [Collection "Child Myron"] / I. Franko. – Lviv, 1988. – S. 58–81.
13. I. Franko Pans'ki zharty [Aristocratic Jokes] / I. Franko. – Lviv – Kyiv, 1922. – S. 26–29.

Витвицкая С. С. Педагогические идеи в наследии И. Я. Франко.

В статье проанализировано наследие И. Я. Франко в контексте украинского образования; выделены основные педагогические идеи, которые актуальны на современном этапе развития общества и системы образования Украины; раскрыта сущность цели и основных направлений воспитания молодежи на основании взглядов И. Я. Франко; роль и требования к учителю; принципы, содержание и методы обучения в контексте современных требований; очерчены основные достижения Великого Каменяра как историка педагогики, подчеркнуты их роль и значение в национальной жизни украинского общества.

Ключевые слова: педагогическое наследие И. Я. Франко, педагогические идеи И. Я. Франко, цели национального воспитания, учитель, содержание, обучение, методы обучения.

Vitvytska S. S. Pedagogical Ideas in the Heritage of Ivan Franko.

As the title implies the article describes and analyzes the heritage of Ivan Franko within the context of Ukrainian education. The article touches upon the important issues of Ivan Franko's works. It is specially noted the fundamental pedagogical ideas which are challenging during the development of society and educational system of Ukraine in modern times. The text gives valuable information on the essence of the goal and the principle directions of the rising generation's education on the ground of Ivan Franko's views. It is described in short the contribution and requirements for the teacher, the main principles, content and methods of education for the purposes of modern demands. Attention is drawn to the main achievements of "Great Kameniar" (so called Ivan Franko) as a historian of the pedagogy. Their role and significance in national life of Ukrainian society are underlined. The author comes to the conclusion that Ivan Franko's pedagogical ideas are vitally important for the next generation. According to the article his pedagogical ideas are major steps forward in education sciences development.

Key words: Ivan Franko's pedagogical heritage, Ivan Franko's pedagogical ideas, the goals of the national education, teacher, content, education, methods of education.

УДК 370.182

О. В. Вознюк,

доктор педагогічних наук, доцент
alexvoz@ukr.net
ORCID: 0000-0002-4458-2386

Т. С. Гужанова,

кандидат філологічних наук, доцент
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)
gujanova@rambler.ru
ORCID: 0000-0002-7598-6973

НОВА ПАРАДИГМА РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ТА НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ЛАНОК

У статті на основі міждисциплінарного підходу висвітлена нова парадигма розвитку мовлення та навчання читання дітей дошкільної та початкової ланок. Зроблено висновки, що успіх людини у житті залежить від грамотності, що погіршується, і однією з причин цієї тенденції є фонематична лінгводидактична парадигма сучасної школи. За таких умов виявляється необхідність побудувати цілісну методичну систему навчання дітей грамоті на основі ефективних методів та технологій: глобальний метод, методика раннього навчання грамоті, технологія імовірнісної освіти, педагогічна система раннього розвитку, системно-інформаційний підхід до організації навчально-виховного середовища. Ці методи базуються на психофізіологічних особливостях розвитку дитини, яка на ранніх етапах своєї еволюції сприймає світ цілісно, на рівні правопівкульових механізмів пізнання та освоєння дійсності.

Ключові слова: мовні здібності; орфографічна, мовленнєва, соціальна грамотність; фонематична парадигма; концепція функціональної асиметрії півкуль головного мозку; новітні методи навчання дітей читанню.

Постановка проблеми. Онто- та філогенетичний розвиток людини є однією з важливих наукових проблем. Якщо мислення людини постає системотвірним аспектом *Homo sapiens*, то мова та мовлення – це системотвірний аспект мислення. Відтак, дослідження особливостей формування мовних здібностей людини дозволяє вирішувати не тільки конкретні педагогічні, але й загальні наукові проблеми, пов'язані із сучасною соціокультурною ситуацією, для якої характерним є лавиноподібна мультиплікація інформації.

За цих умов сьогодні значно активізуються технології видовищної культури, завдяки чому через розвиток інформаційно-телекомунікаційних технологій експоненціальним чином збільшується кількість аудіовізуальних сигналів, які впливають на молоду людину. У той же час значно зменшилась дія книжково-вербальних сигналів, і, як результат, – діти нині дуже мало читають книжки з художньої літератури.

Якщо, відповідно до концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку, *метою розвитку людини* слід вважати реалізацію стану півкульового функціонального синтезу (коли абстрактно-логічна інформація, що відображається переважно у сфері лівопівкульових психічних процесів, здатна трансформуватися в емоційно-образну сферу правої півкулі, і навпаки), то за сучасних умов різко зменшилась інтенсивність міжпівкульових трансформацій та, відповідно, знизилась здатність молодшої людини до девербалізації та вербалізації інформації, що проявляється у спроможності "одягати" у абстрактно-вербальні "шати" емоційно-образну інформацію, як і спроможність до зворотної трансформації слова – в емоцію, знака в образ. Зазначений процес вербально-емоційної трансформації відбувається саме у процесі залучення дитини до художньої скарбниці історії та культури. Такий трансформаційний процес впливає на формування в дитини вміння генерувати образну інформацію в ідеальній сфері художньо-естетичного уявлення. Останнє ж постає наріжною умовою розвитку творчого діалектичного мислення.

Зазначене дозволяє актуалізувати педагогічну проблему досягнення орфографічної та мовленнєвої грамотності, яка може розумітися як грамотність у вузькому сенсі. З цього типу грамотності випливає грамотність у широкому сенсі, тобто соціальна грамотність. Вона трактується як здатність людини отримувати доступ до інформації та свідомо її аналізувати, розуміти та використовувати різні типи інформації, що дозволяє індивіду бути залученим до економічної, культурної, політичної практик суспільства. Це, у свою чергу, розширює життєві можливості людини.

Відтак, успіх людини у житті багато в чому залежить від грамотності, що, як засвідчують результати ЗНО з української мови та літератури, останніми роками погіршується. Одною з причин такого становища є неввірна лінгводидактична парадигма сучасної школи.

Аналіз останніх публікацій та досліджень. Проведений аналіз педагогічних досліджень вітчизняних

та зарубіжних учених засвідчує, що науковці приділяють значну увагу зазначеним вище проблемам.

У зв'язку з цим, багато лінгводидактичних досліджень присвячено проблемам теорії навчання мовленнєвої діяльності (А. М. Богуш, М. С. Вашуленко, М. І. Жинкін, О. О. Леонтьєв, О. Р. Лурія, Т. В. Рябова та ін.), навчання дітей дошкільної та початкової ланок читання і письма (О. Б. Бігич, В. М. Жуковський, Н. В. Лисанова, Р. Ю. Мартинова, С. Ю. Ніколаєва, К. І. Онищенко, В. М. Плахотник, Г. В. Рогова, О. Я. Савченко, С. К. Фоломкіна та ін.).

Метою статті є аналіз нетрадиційних підходів до розвитку мовлення та навчання читання дітей дошкільної та початкової ланок, що дозволяє виявити недосконалість традиційної лінгводидактичної парадигми.

Виклад основного матеріалу. Традиційна лінгводидактична парадигма охоплює декілька методичних напрямів навчання читання дітей. У зв'язку з цим можна говорити про традиційні методики, перший етап яких передбачає запам'ятовування дітьми літер, що потребує навчання дитини розрізняти букви і розуміти їх правильну вимову і читання. Другий етап реалізує навчальну діяльність, пов'язану з читанням складів з різним ступенем складності. На третьому та четвертому етапах діти навчаються розуміти сенс прочитаного слова, коли читання охоплює цілісні слова, словосполучення, речення, короткі тексти [1].

Останнім часом поширення набуває **звукова (фонематична) методика** (К. Д. Ушинський, Д. Б. Ельконін, О. О. Бугрименко, Л. Є. Журова, Г. А. Тумакова, Г. А. Цукерман, Т. Г. Рамзаєва та ін.) навчання, за якою спрямоване на розвиток у дітей фонематичного слуху і мовленнєвої уваги, що передбачає розвиток здатності до звукового аналізу слів. У цьому процесі діти набувають уміння диференціювати окремі звуки, слова і речення з мовленнєвого потоку, удосконалюють навички звукового аналізу слів. Навчальні програми, засновані на звуковому методі, передбачають навчання, в першу чергу, звукового аналізу мови, визначення звукового складу слова. І тільки потім дітей знайомлять з буквами і демонструють, як трансформується звуковий образ в буквенний.

За таких умов вважається, що букви можна успішно засвоїти тільки в тому випадку, якщо: 1) дитина має чіткий слуховий і артикуляційний образ звуку, тобто коли дитина звук диференціює, не змішуючи з іншими, що реалізується як фонематичне сприйняття; 2) дитина має уявлення про узагальнений звук мови (фонему), вміє виокремлювати звуки мовлення.

Існує думка, що зростаюча неграмотність сучасних школярів, їх невміння і небажання читати є наслідком концептуального дефекту наведених вище методів навчання, особливо звукового методу, який останнім часом дедалі поширюється і починає вважатися єдиним перспективним напрямом розвитку в дітей навичок читання.

Однак, будь-який педагог може відвідати школу, де навчаються глухонімі діти, у яких за відомих причин відсутній фонематичний слух. Глухонімих дітей вчать за допомогою методу, який передбачає активне залучення візуальної сенсорної системи, і при цьому досягають високих позитивних результатів: більшість з таких дітей пише грамотно.

Критика фонематичного методичного напряму навчання дітей читання базується на двох аспектах. *По-перше*, самі розробники звукової методики виявляють одну проблему у процесі її реалізації: якщо в дитини домінує зорова пам'ять, а слухова розвинена гірше, то це призводить до значних труднощів у набутті навички читання. *По-друге*, фонематичний метод ігнорує особливості психічного розвитку дитини, яка, відповідно до концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку, розвивається від правопівкульового континуально-синтетичного до лівопівкульового дискретно-аналітичного способу сприйняття та освоєння світу.

При цьому можна говорити і про сенсорну спеціалізацію півкуль, коли права півкуля поставляє цілісний гештальтний просодичний малюнок (образ) звуку і передає цей образ лівій півкулі, яка класифікує звуки та структурує з нього тільки ті, які відносяться до звуків мови. Це необхідно для впізнання слова, але не забезпечує його розуміння [2].

У дітей чотирьох-шести років, яких навчають читати, дискретно-аналітична лівопівкульова стратегія сприйняття та освоєння світу ще не є домінуючою. Відтак, *навчати дітей читання слід починали з континуально-синтетичних правопівкульових форм діяльності, пов'язаних з активністю зорового ("гештальтного") аналізатора, який має бути провідним у процесі навчання читання*. На цьому принципі базуються деякі новітні методи навчання дітей читання, що виявляються достатньо ефективними. Розкриємо зміст деяких з цих методів.

1. Глобальний метод. Він полягає в тому, що дитину відразу вчать читати суцільними словами, минаючи вивчення літер. При цьому дитина вчиться диференціювати і запам'ятовувати слова і навіть короткі словосполучення, сприймаючи їх цілком, як цілісний образ, картинку, гештальт. Для кращого запам'ятовування слів та образів, які за ними стоять, картки зі словами прикріплюються вдома до різних предметів, а батьки постійно звертають на них увагу малюків. За таких умов кількість знайомих слів зростає, їх можна залучати до різних ігор та складати з них словосполучення та речення. Глобальний метод є достатньо ефективним під час занять як з дітьми молодше трьох років, так і для навчання

читання ліворуких дітей. *Недоліком* цього методу вважається те, що в певний момент дитина має зробити творче відкриття: "а слова ж, виявляється, будуються з літер, з яких можна скласти нові слова!" Це відкриття є необхідним, оскільки неможливо зобразити на картках і вивчити, як ієрогліфи, всі слова мови. Зазначені вище особливості глобального методу використовуються на заняттях Г. Домана, П. В. Тюленева, М. О. Зайцева О. М. Лобка та ін.

2. Методика раннього й інтенсивного навчання грамоті (М. О. Зайцев) полягає в тому, що залучення означеної методики передбачає такий навчальний процес, який вибудовується на принципі природо відповідного розвитку дитини через відповідну навчальну діяльність, що значно активізує пізнавальні можливості дитячого мозку. Ця методика на першому етапі передбачає навчання дітей розрізняти склади. За таких умов, за даними М. О. Зайцева, діти двох-трьох років опановують грамоту за шість місяців; діти чотирьох років – за три місяці; діти шести років – за один-два місяці. При цьому нерозвиненість абстрактно-логічних ресурсів мозку дитини компенсується величезною здатністю щодо сприйняття сигналів зовнішнього середовища, що йдуть до дитини через кінестетичний, аудіальний, візуальний сенсорні системи, через ейдетично-інтуїтивний канал сприйняття та освоєння дійсності. При цьому абстрактно-логічне, знаково-вербальне відображення світу реалізує тільки незначну частину можливостей інтелектуальної сфери дитини. На думку М. О. Зайцева, випереджальне й інтенсивне використання цих (абстрактно-логічних) ресурсів через ігнорування принципу сенситивності призводить не до випередження, а до уповільнення розвитку цілісної людини як особистості.

Відтак, відповідно до концепції М. О. Зайцева, яка отримала значну практичну реалізацію, становлення мови і навчання читанню у дітей мають йти паралельно, потенціюючи (підсилюючи) одне одного. Це, крім того, передбачає використання складового принципу навчання читанню та відмову від фонемного принципу. Суттєво, що методика раннього розвитку передбачає і поєднання навчання читанню зі співом (коли слова і склади запам'ятовуються у формі пісень). За таких умов використовуються всі види пам'яті, коли матеріал за умов реалізації максимальної наочності сприймається всіма органами чуттів, через що досягається ефект синестезії [3].

3. Технологія імовірнісної освіти (О. М. Лобок) відповідає принципам педагогічної синергетики, оскільки зазначена технологія реалізує динамічно-хаотичні процеси, що мають імовірнісний характер [4]. Суть цієї технології полягає в тому, що п'яти-шестирічні діти, що ще не вміють читати і писати, активно виробляють вербальну продукцію (слова і речення) у процесі навчально-ігрової діяльності. Ці слова і речення спочатку записується педагогом на дошці, коли емоційно-образний аспект навчально-ігрової комунікативної взаємодії одержує реалізацію в знаковій формі. А знаки (слова та речення) сприймаються дітьми як суцільні знакові сполучення, без диференціації їх на окремі знакові елементи (букви). За таких умов діти навчаються виражати себе за допомогою письмових засобів.

Відтак, абстрактно-логічний аспект комунікативної культури вивчається учнями на основі цілісних знакових комплексів, що реалізує правопівкульову стратегію обробки інформації, яка є провідною у дітей цього віку. У цьому процесі реалізується синергійне поєднання абстрактно-логічного (знакового) й предметно-образного аспектів комунікації.

З іншого боку, вербальна продукція дітей виявляється зануреною в ейдетичну ауру образів, як і останні отримують лівопівкульову проекцію та реалізується у сфері абстрактно-логічного сприйняття дійсності. Така обопільна трансформація право- і лівопівкульового аспектів психічної активності дитини ініціює процеси функціонального синтезу півкульових стратегій обробки інформації і дає вихід на творчий, цілісно-синергійний рівень психічної діяльності.

Ця обставина визначає ефективність розглянутої вище технології, яка визначається як імовірнісна тому, оскільки вона реалізує фундаментальний принцип самого життя, де кожна подія відбувається з певним ступенем невизначеності (ймовірності). За таких умов потенційні ресурси дитини розгортаються в житті таким чином, що цей процес не можна повністю спрогнозувати, і у навчальному процесі "зустріч" дитини з культурою виявляється імовірнісним актом, який передбачає затвердження принципу "множинності істин" і відкриває дитині особистісно-індивідуальну траєкторію шкільного й життєвого маршруту.

4. Педагогічна система раннього навчання дитини читанню (П. В. Тюленев), яка реалізує принцип "читати раніше, ніж ходити". Відповідно до цього принципу малюк починає з раннього віку занурюватися у навчально-розвивальне середовище (по стінам розвішуються малюнки, схеми, таблички зі словами та геометричними фігурами, на які постійно звертають увагу дитини), що утворюється її батьками та педагогами. За таких умов інформаційні подразники (сигнали) зовнішнього середовища набувають знакового й образного забарвлення. Таким чином, дитина починає читати з одного-двох років разом зі своїми першими словами, які вона промовляє, не на основі складів, але цілісних знакових комплексів – слів, сприймаючи їх як цілісні образи. У три-чотири роки малюк вже впевнено читає казки, знайомлячись із скарбницею світової літературної творчості [5].

5. Методика П. В. Тюленева "читати раніше, ніж ходити" має колосальні освітні наслідки, оскільки у концептуальному плані дозволяє сформулювати *системно-інформаційний підхід до структуралізації*

навчально-виховного середовища. Зазначений системно-інформаційний підхід передбачає проектування освітнього середовища на основі врахування кількості та якості інформаційних подразників (сигналів), що поступають в це середовище. При цьому наголос робиться на навчально-розвивальних можливостях цих сигналів, які здатні активізувати певні механізми розвитку дітей, котрі, таким чином, мають залучатися до якомога більшої кількості різних видів діяльності (за принципом "талант – це синтез талантів"), які потенціюють один одного [6; 7].

Зазначений підхід щодо раннього й інтенсивного розвитку дитини знаходить відображення у працях багатьох педагогів, які прагнуть значно збільшити інформаційне навантаження на дитину (М. Ібука: "Після трьох вже пізно", Г. Доман: "Гармонійний розвиток дитини", Б. П. Нікітін, Л. А. Нікітіна: "Резерви здоров'я наших дітей", У. Серз, М. Серз: "Ваша дитина" й ін.).

Висновки та перспективи дослідження. Успіх людини у житті залежить від грамотності, що останніми роками погіршується. Одною з причин такого становища є невірна лінгводидактична парадигма сучасної школи. Назріла необхідність побудувати цілісну методичну систему навчання дітей грамоті на основі наведених вище ефективних методів та технологій, які базуються на психофізіологічних особливостях розвитку дитини, що на ранніх етапах своєї еволюції сприймає світ цілісно, синкретично, на рівні правопискулових механізмів пізнання та освоєння дійсності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Шелестова Л. В. Вчимося читати : [навч.-розв. посіб. для дітей 4–6 років] / Л. В. Шелестова. – Частина 1. – К. : Фенікс, 2016. – 272 с.
2. Визель Т. Г. О характере полушарных интеграций / Т. Г. Визель // Асимметрия. – № 3. – 2015. – С. 39–47.
3. Зайцев Н. А. Сенсация? Трудно поверить? / Н. А. Зайцев // Педагогический вестник. – 1994. – № 1. – С. 34–45.
4. Лобок А. Вероятностное образование : екатеринбургский вариант / А. Лобок // Школьные технологии. – 1997. – № 3. – С. 12–24.
5. Тюленев П. В. Читать – раньше, чем ходить. О методах интеллектуального развития ребенка. Практические рекомендации родителям и педагогам / П. В. Тюленев. – М. : "Соратник", 1996. – 186 с.
6. Вознюк О. В. Нова парадигма моделювання та розвитку історико-педагогічного процесу : [монографія] / О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014 – 550 с.
7. Вознюк О. В. Фрактально-голограмне моделювання історико-педагогічного процесу / О. В. Вознюк // Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. – Серія : Педагогіка // За заг. ред. Ломаковича А. М., Бенери В. Є. – Кременець : ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2015. – Вип. 5. – С. 10–18.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Shelestova L. V. Vchimosya chitati [We Learn to Read] : [navch.-rozv. posib. dlya ditey 4–6 rokov] / L. V. Shelestova. – Chastina 1. – K. : Feniks, 2016. – 272 s.
2. Vizeľ' T. G. O kharaktere polusharnykh integratsiy [About the Character of Hemispherical Integrations] / T. G. Vizeľ' // Asimetriya [Assymetry]. – № 3. – 2015. – S. 39–47.
3. Zaytsev N. A. Sensatsiya? Trudno poverit'? [A Sensation? Is It Difficult to Believe?] / N. A. Zaytsev // Pedagogicheskii vestnik [Pedagogic Journal]. – 1994. – № 1. – S. 34–45.
4. Lobok A. Veroyatnostnoe obrazovanie : ekaterinburgskiy variant [Probabilistic Education : Ekaterinburg Option] / A. Lobok // Shkol'nye tekhnologii [School Technologies]. – 1997. – №3. – S. 12–24.
5. Tyulenev P.V. Chitat' – ran'she, chem khodit'. O metodakh intellektual'nogo razvitiya rebenka. Prakticheskie rekomendatsii roditelyam i pedagogam [To Read Earlier Than to Walk. About the Methods of Intellectual Development of the Child. Practical Recommendations to the Parents and Teachers] / P.V.Tyulenev. – M. : "Soratnik", 1996. – 186 s.
6. Voznyuk O. V. Nova paradigma modelyuvannya ta rozvitku istoriko-pedagogichnogo protsesu [New Paradigm of Modeling and Development of Historical and Pedagogical Process] : [monografiya] / O. V. Voznyuk. – Zhitomir : Vid-vo ZhDU im. I. Franka, 2014 – 550 s.
7. Voznyuk O. V. Fraktal'no-gologramne modelyuvannya istoriko-pedagogichnogo protsesu [Fractal and Hologram Modeling of Historical and Pedagogical Process] / O. V. Voznyuk // Naukoviy visnyk Kremenets'koyi oblasnoyi humanitarno-pedagogichnoyi akademiyi im. Tarasa Shevchenka. – Seriya : Pedagogika // Za zag. red. Lomakovicha A. M., Beneri V. Ye. – Kremenets': VTs KOGPA im. Tarasa Shevchenka, 2015. – Vyp. 5. – S. 10–18.

Вознюк А. В., Гужанова Т. С. Новая парадигма развития речи и обучения чтению детей дошкольного и начального звеньев.

В статье на основе междисциплинарного подхода освещена новая парадигма развития речи и обучения чтению детей дошкольного и начального звеньев. Делается вывод, что успех человека в жизни зависит от грамотности, которая ухудшается, и одной из причин этой тенденции является фонематичная лингводидактическая парадигма современной школы. При таких условиях обнаруживается необходимость построить целостную методическую систему обучения детей грамоте на основе эффективных методов и технологий (глобальный метод, методика раннего и интенсивного обучения

грамоте Н. А. Зайцева, технология вероятностного образования А. М. Лобка, педагогическая система П. В. Тюленева, системно-информационный подход к организации учебной среды), которые основываются на психофизиологических особенностях развития ребенка, который на ранних этапах своей эволюции воспринимает мир целостно, на уровне правополушарных механизмов познания и освоения действительности.

Ключевые слова: языковые способности; орфографическая, речевая, социальная грамотность; фонематическая парадигма; концепция функциональной асимметрии полушарий головного мозга; новейшие методы обучения детей чтению.

Vozniuk A. V., Guzhanova T. S. A New Paradigm of Language Development and Reading Instruction of the Preschool and Primary School Children.

The article, based on the interdisciplinary approach, consider a new paradigm of language development and reading instruction of the children of preschool and primary school. In this regard, we can speak about the pedagogical problem of spelling achievement and verbal literacy, which can be understood as literacy in the narrow sense. From this type of literacy the literacy in a broad sense, id est. social competence stems. The latter is interpreted as a person's ability to access information and to analyze it consciously, to understand and use various types of information that allows an individual to be involved in economic, cultural, and political practices of the society. This, in turn, expands the life opportunities of the person. It is concluded that a person's success in life depends on literacy, which is deteriorating, and one of the reasons for this trend is a phonematic opposition linguodidactics paradigm of contemporary school. Under such conditions the urgent need arises to build a holistic methodological system of teaching children to read based on effective methods and technologies (a global method, N. A. Zaitsev's method for early and intensive literacy, probabilistic technology education of A. M. Lobok, pedagogical system of P. V. Tulienev, the system-information approach to the organization of educational environment), which are built on psycho-physiological characteristics of child's development in the early stages of its evolution, who perceives the world holistically, at the level of right hemispheric mechanisms of cognition and understanding the reality.

Key words: language skills; spelling, speech, social literacy; phonematic paradigm; the concept of the functional asymmetry of cerebral hemispheres; the latest methods of teaching children to read.

УДК 37(091)(477.83)"18/19"

М. Д. Галів,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка)
halivm@yahoo.com
ORCID: 0000-0001-7068-3124

КРИТИКА ПИСЕМНИХ ДЖЕРЕЛ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦЯХ ІВАНА ФРАНКА

У статті проаналізовано технології критики писемних джерел, які застосовував видатний український вчений Іван Франко (1856–1916) у своїх працях з історії освіти. Показано механізми застосування вченим зовнішньої критики джерел (місцезнаходження, матеріальна основа, формат, мова, дата і авторство, адресованість, репрезентативність документів). Описано способи внутрішньої критики джерел, яка будувалася на поясненні певних понять, встановленні генези ідей, виокремленні простих фактів без їх подальшої перевірки.

Ключові слова: критика писемних джерел, історія освіти, Іван Франко.

Постановка проблеми дослідження. У контексті дослідження методологічних засад українського історико-педагогічного нарративу XIX–XX ст. маловивченим аспектом залишається аналіз задіяваної авторами критики писемних джерел. Вивчення джерелознавчого інструментарію істориків освіти та педагогічної думки актуалізується потребою сформуванню цілісного образу наукового стилю мислення вітчизняних учених, які закладали підвалини історико-педагогічної науки в Україні. Серед них вагоме місце займає Іван Франко – геніальний мислитель, письменник, учений-енциклопедист, який присвячував значну увагу питанням історії освіти та шкільництва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогічну спадщину І. Франка досліджували О. Дзевєрін, Б. Мітюров, В. Савинець, Г. Паперна, В. Смаль, Г. Васянович, О. Вишневецький та ін. Творчість І. Франка, як історика школи і освіти, вивчали О. Караманов, В. Смаль. Історичні та історіософські концепції вченого стали предметом дослідницької уваги І. Мохнатюка, В. Артюха, Г. Синичин тощо. На думку В. Смалья, автора праці "Іван Франко як історик освіти", найбільше уваги у своїх історико-педагогічних пошуках, мислитель присвятив періоду кінця XVIII – початку XIX ст. у Галичині.

Мета статті – проаналізувати критику джерел, яку застосовував І. Франко у своєму історико-педагогічному нарративі.

Виклад основного матеріалу. Спеціальних історико-педагогічних праць у І. Франка було небагато. До таких можна зарахувати публіцистичні статті "Середні школи в Галичині в рр. 1875–1883" та "Університети в Росії". Власне науковими історико-педагогічними працями є опублікована в журналі "Київська старовина" стаття "До історії освіти в Галичині" [1] та декілька публікацій у збірнику джерел "Матеріали до культурної історії Галицької Русі XVIII і XIX віку" [2], [3], [4], [5]. Усі вони мають джерелознавчий характер. В окремих працях учений присвячував певні розділи питанням історії освіти.

Увага І. Франка до історико-педагогічного джерела визначалася його позитивістсько-сциентистськими переконаннями. В історико-педагогічних працях учений аналізував здебільшого писемні джерела, котрі вважав ключовими для історіописання. "Лише велике винайдення письма розриває одвічний морок і починає справжню історію" [6: 26], – писав він, немовби акцентуючи на тому, що "справжньою історією" є історія, про яку залишилися писемні джерела.

Видатний учений, як і більшість істориків, у тому числі й істориків педагогіки та освіти, відстоював необхідність опрацювання якомога більш повної кількості джерел із певної проблеми. В одній із рецензій І. Франко вказував на потребу придивлятися "наскільки автор відповідно й повно використав свій (джерельний. – М. Г.) матеріал". Відповідне і повне використання джерел, на думку вченого, дає змогу "змалювати образ" певної епохи і його відповідність дійсності, яку можна "відтворити на основі того матеріалу" [7: 33]. Тож, на думку І. Франка, писемні джерела виконують подвійну роль – матеріалу для створення "образу" минувшини і верифікаційного засобу для встановлення відповідності сформованого історичного "образу" минулій дійсності. З цієї тези бачимо, що вченому було притаманне дещо спрощене розуміння джерела як "правдивого свідка минулого", котре містить фактичну інформацію про історичну дійсність. Ідея релятивності джерела, з огляду на його авторську суб'єктивність та інтерпретаційність, котру піднесли неокантіанці, або була невідома І. Франкові, або ж не сприймалася І. Франком-позитивістом.

Особливо учений підносив потребу збирання і публікування джерельних матеріалів, акцентуючи насамперед на архівних документах. Відомому історику, автору низки праць з історії шкіл о. А. Петрушевичу він власне й дорікав "повним браком архівних студій" [8: 298]. Друкуючи джерела до історії освіти Галичини, І. Франко зауважив, що вони залишають відкритими низку питань з минувшини українського шкільництва, й констатував: "Повну відповідь на се все можуть дати лише архіви, головню

архів львівського намісництва та міністерства освіти в Відні..." [3: 175]. Подібно і в рецензії на працю К. Харламповича про Острозьку школу науковець закликав дочекатися нових документів, і висловлював сподівання, що їх надасть публікація родинних архівів Сангушків та Острозьких [9: 83].

Опрацюючи джерела, І. Франко використовував здебільшого *зовнішню критику*. Остання полягала в аналізі та характеристиці таких аспектів:

1) *місцезнаходження джерела*. Так, ведучи мову про меморіал графа К. Красицького щодо освіти селян (1841 р.), вчений вказує, що знайшов його в бібліотеці Осолінських (рукопис № 2843) [1: 160 прим.]. Про публіковані ним "Шкільні правила" (1817 р.) зазначає, що вони перебувають у бібліотеці НТШ, а про документ "Просьба Любачівських міщан за руську мову в школі з 11 липня 1827 року" пише як такий, що знайдений між деканальними актами в містечку Яворів [3: 206, 249].

Чимало історико-педагогічних документів, опублікованих І. Франком, були його власністю, про що він також повідомляв (наприклад, про наявність у нього книг протоколів із різних сіл Скалатського і Бучацького повітів, де нотувалося чимало офіційних документів щодо шкільництва, вчений коротко сповідав: "в моїм посіданю" [3: 176, 182, 200]). За таких обставин він вказує те, яким чином джерело потрапило до нього. Так, у виданні матеріалів до "культурної історії Галичини" І. Франко завжди вказує від кого він отримав аналізовані джерела: рукописний підручник "Богословіє нравственности" учений одержав від о. О. Бобикевича зі Стрия, буквар о. М. Щавінського придбав у "одного львівського антикварія", шкільний підручник "Методика" М. Торбацького йому передав журналіст В. Торбацький [5: 279, 286, 290];

2) *матеріальна основа джерела*. При публікації деяких джерел І. Франко, дотримуючись археографічних вимог, описував папір, на якому зафіксовано текст джерела. Характеризуючи матеріальну основу такого історико-педагогічного джерела як "Богословіє нравственности" (1806 р.), учений вказує, що рукопис написаний на "сірому, грубому, дуже примітивно робленому папері без ніяких водяних знаків" [5: 280]. Не забував учений, коли працював з оригіналом, а не копією, описати й формат джерела: "Книжочка формату 8-ки, має 84 нумерованих сторін і в дадатку дві друковані табелі, вирізані з якихось інших друків з доклеєними до них руськими писаними титуликами (оправа нова)" [5: 286], – писав він про рукописний буквар о. М. Щавінського; "...рукопис оправний in folio, добре захований, зложений з 62 нумерованих карток, без титулу..." [5: 290], – окреслював "Методику" М. Торбацького.

3) *мова джерела*. Як першорядний філолог, І. Франко не легковажив цим аспектом. При цьому, звісно, звертав увагу і на мову як лінгвокультурне та історичне явище, і на алфавіт. Говорячи про "Ізборник" 1073 р., учений відзначає, що він є переписом староболгарського збірника царя Симеона на староруську мову "з виразними відтінками київського говору", а другий "Ізборник" (1076 р.), на його думку, написаний "мовою, живішою і більше зближеною до народної південноруської" [10: 98]. "...Увесь писаний руською мовою, але латинським письмом" [5: 279], – зауважив дослідник щодо рукопису "Богословіє нравственности" (1806 р.). Про "Методику" М. Торбацького (1827–1828 р.) І. Франко писав так: рукопис за винятком другої (німецькомовної) частини арифметики та кількох інших вставок німецькою мовою, написаний "по руськи, а властиво тою церковно-русською мовою, що тоді вважала ся книжною *par excellence*". Титули переважно написані "по руськи" кирилицею, трапляється "гарна руська скоропись", але переважна частина руського тексту писана латинкою [5: 291];

4) *датування документу і часові обставини його появи*. І. Франко переважно мав справу з датованими документами історико-педагогічного характеру і йому не доводилося встановлювати час їх написання. З огляду на це, він інколи вдавався до характеристики часу появи документу. Для прикладу, аналізуючи "Богословіє нравственности", написане одним із студентів під час навчання у Львівському університеті 1806 р., учений, використавши працю польських учених Л. Фінкеля та С. Стажинського з історії цього закладу, зазначив, що моральну теологію читав призначений власне у цьому році професор Теодат Мараморш – вірменський священник, доктор теології і вихованець цього ж університету [5: 280];

5) *авторство джерела*. Як і у випадку з часом написання, проблема авторства перед І. Франком поставала рідко. Здебільшого він використовував атрибутовані писемні джерела, навіть коли йшлося про підписи ініціалами. Так, автор рукописної "Методики" (1827–1828 рр.) підписався "Н. Т.", але для ученого не складало труднощів ідентифікувати автора, оскільки цей рукопис він отримав від В. Торбацького, котрий передав ще й "цілий жмут" інших рукописних матеріалів свого діда Миколи, підписаних або "Торба", або "Торбацький" [5: 290]. Цікавим є зауваження І. Франка з приводу о. М. Щавінського, автора рукописного "Букваря" (1814–1815 рр.). Біля букви "ю" у цьому рукописі автор зобразив пастуха, що грає на сопілці. І. Франко припустив, що це зображення мало позначати слово "югас", яке, щоправда, було невідомим у Болохівцях на Дрогобиччині – селі де душпастирював о. М. Щавінський. А тому І. Франко зробив висновок, що священник-автор букваря походив із Лемківщини або Турківського повіту, де власне вживається слово "югас" [5: 286–287]. Таким чином учений, завдяки своїм блискучим знанням діалектології, вказав на приблизне місце народження автора історико-педагогічного джерела;

б) *адресат документу (за наявності)*. Зазвичай учений не звертав особливої уваги на адресатів певних документів офіційного характеру. Лише в одному випадку він прокоментував цей джерелознавчий аспект, з огляду на його нестандартність. Публікуючи в "Київській старовині" скаргу селян с. Залуччя на місцевого поміщика за його утиски з приводу школи (1840 р.), І. Франко відзначає, що вона спрямована до городенського декана, а не снятинського, у віданні якого перебувала залучська парафія. Відтак, учений зауважив: звернувшись зі скаргою до іншого декана, громада с. Залуччя прирікала її на безплідність, оскільки цей декан нічим не міг допомогти їй, навіть коли б і бажав. Спершись на невисловлену прямо думку, що селяни знали про безперспективність цієї скарги, І. Франко робить "очевидні" висновки: мешканці Залуччя не довіряли своєму декану, рівно ж як і священику свого села; скарга такого змісту була не першою, але усі попередні не дали результату (були "кинуті належними властями під сукно"); селяни хотіли поділитися своєю бідою із сусіднім деканом, можливо сподіваючись на його особисте втручання [1: 164]. У даному випадку адресованість джерела підштовхнула дослідника ще й до аналізу обставин появи документу;

7) *репрезентативність джерел*. Публікуючи матеріали з історії галицького українського шкільництва за 1801–1848 рр., І. Франко зазначив: "Загалом усі ті доступні нам матеріали – розпорядження та куренди дають лише частину образу руського нар. шкільництва, виявляють наміри та погляди правительства та ерархії, нариси, як повинно було бути, подають норми або рами образу, але не показують нам, як виглядала наша нар. школа на ділі, чим була вона в життю нашого народу під панщиною, який був стан освіти, яке становище вчителів супроти властей і народу, який був персонал тих учителів і т.д. Для відповіді на ці питання маємо в наших матеріалах лиш дуже скупі відомості (в загальних числах шкіл, у конкурсах на вчительські посади, де вказано дотацію вчителя в поодиноких селах, у дисциплінарних судах на поодиноких учителів суджених за різні проступки і т.и.)" [3: 174–175]. Таким чином, він окреслив загальну історичну інформативність джерел, ширше описавши коло питань, які вони не розкривають. В інших випадках І. Франко короткими фразами окреслював репрезентативність джерел. Так, з приводу прохання любачівських міщан щодо впровадження української мови навчання у школі (1827 р.) учений писав: "Вона ("просьба". – М. Г.) показує наглядно, як національне почуте будило ся у нас наслідком самого тиску абсолютизму та покривдження руського обряду й руської мови" [3: 246].

Внутрішня критика джерел І. Франком в історико-педагогічних працях майже не здійснювалася. Її, щоправда, можна фіксувати в історичних працях ученого. Звісно, внутрішня критика цілковито відсутня у публікаціях історико-педагогічних джерел, де просто не є актуальною. В інших працях, насамперед популярного характеру, учений не вдаючись до внутрішньої критики джерел, упевнено використовував запозичені з них відомості. Прикладом, може слугувати стаття "Середні школи в Галичині в рр. 1875–1883", де автор послуговувався офіційною статистикою, не піддаючи її сумніву.

Різновидом застосовуваної І. Франком внутрішньої критики джерел є встановлення генези змістових компонентів джерела. Так, характеризуючи статті "Ізборника" 1076 р., він цитує статтю "Слово некоего отця к сину своєму", і вказує, що воно складене на основі візантійського твору імператора Василя "Поучення, дані синові його Льву" [3: 100]. На жаль, учений не навів конкретних лінгвістичних аргументів на підтвердження своєї думки, вказавши лише, що "просторе поучення" частково стало основою для повчання Володимира Мономаха. По-суті, автор залишив читачеві довіритися його енциклопедичним знанням. У подібному стилі І. Франко характеризував генезу відомостей рукописного підручника "Методика" М. Торбацького, відзначивши, що значна частина тексту є перекладом з німецьких підручників [5: 291].

Ще одним характерним проявом внутрішньої критики джерела І. Франком була його увага до логіки викладу тексту, форми і змісту наведеної у документі інформації. Так, аналізуючи зміст рукописного підручника "Богословіє нравственности" як історико-педагогічного джерела, учений, зазначив наскрізь догматичний і дедуктивно побудований виклад, схоластичні дефініції [5: 281]. Зміст підручника видався йому "переливанням з пустого в порожнє", проте учений розумів, що на початку XIX ст. це називалося "наукою". Зрештою, дослідник не стримався від іронії. Зауваживши, що з першого тому підручника втрачено 157 параграфів він вдався до емоційного деривативу: "Розуміється, людськість нічогісінко не стратила на тій згубі" [5: 281].

Оскільки І. Франко найчастіше мав справу з історико-педагогічними документами офіційного характеру (курендами, розпорядженнями, циркулярами, інтیمатами тощо), то не піддавав сумніву висловлену у них інформацію, часто сприймав її за історичний факт, не вдаючись до аналізу. Так, зустрівши в одній із куренд згадку про лист галицького губернського правління від 2 червня 1847 р. щодо піднесення руських парафіяльних шкіл, І. Франко висловив подив з приводу уваги австрійської краєвої влади до українських народних шкіл і... на цьому зупинився. "Нотуємо на разі сей *історичний факт* і на сьому уриваємо свої виписки (курсив наш. – М. Г.)" [3: 249], – зазначив він, не вдаючись до подальшої критики і, як бачимо, сприйнявши таке повідомлення власне за факт.

Висновки. Отже, І. Франко надавав визначального значення писемним історико-педагогічним джерелам у процесі дослідження минулого освіти, ставлячи вимогу до їхньої повноти при опрацюванні проблеми та надаючи перевагу архівним матеріалам. Загалом, учений задіював здебільшого зовнішню критику джерел (місцезнаходження, матеріальна основа, формат, мова, дата і авторство, адресованість, репрезентативність), натомість внутрішня критика будувалася на поясненні певних понять, встановленні генези ідей, виокремленні простих фактів без їх подальшої перевірки.

Подальшого вивчення потребує ставлення І. Франка до історико-педагогічного факту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Мирон (Франко І.) К истории просвещения в Галиции / Мирон // Киевская старина. – 1893. – Т. 43, Кн. 10. – С. 159–165.
2. Франко І. Заходи коло просвіти в львівській дієцезії 1784 – 1792 рр. / І. Франко // Матеріали до культурної історії Галицької Русі XVIII і XIX віку. – Львів : Накл. НТШ, 1902. – С. 99 – 102.
3. Франко І. Матеріали до історії гал.[ицького] руського шкільництва в рр. 1801 – 1848 / І. Франко // Матеріали до культурної історії Галицької Русі XVIII і XIX віку. – Львів : Накл. НТШ, 1902. – С. 174–257.
4. Франко І. Перше руське просвітне товариство з рр. 1816 – 1818 / І. Франко // Матеріали до культурної історії Галицької Русі XVIII і XIX віку. – Львів : Накл. НТШ, 1902. – С. 258–276.
5. Франко І. Три рукописні підручники руські з літ 1806, 1815, 1829 / І. Франко // Матеріали до культурної історії Галицької Русі XVIII і XIX віку. – Львів : Накл. НТШ, 1902. – С. 277–304.
6. Франко І. Наука і її взаємини з працюючими класами. Вступ / І. Франко // Франко І. Зібрання творів у 50-и томах. – К. : Наукова думка, 1985. – Т. 45. – С. 24–40.
7. Франко І. Jozef Krajewski. Tajne związki polityczne w Galicyi od roku 1833 do roku 1841. Według niewydanych źródeł rękopiśmiennych oraz aktów rządowych i gubernialnych / І. Франко // Записки Наукового Товариства імені Шевченка. – 1904. – Т. 58, Кн. 2. – С. 32–38.
8. Франко І. О[тець] Антін Петрушевич. Ювілейна сільветка / І. Франко // Франко І. Додаткові томи до зібрання творів у 50-и томах. – К. : Наукова думка, 2010. – Т. 54. – С. 280–306.
9. Франко І. К. Харлампович. Острожская православная школа, историко-критический очерк (Киевская старина, 1897, V і VI, стор. 177–207, 303–388) / І. Франко // Франко І. Додаткові томи до зібрання творів у 50-и томах. – К. : Наукова думка, 2010. – Т. 54. – С. 82–84.
10. Франко І. Из лектури наших предків XI в. / І. Франко // Франко І. Мозаїка: Из творів, що не ввійшли до Зібрання творів у 50 томах. – Львів : Каменяр, 2002. – С. 96–106.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Myron (Franko I.) K istorii prosveshcheniya v Galitsii [To the History of Education in Galicia] / Myron (Franko I.) // Kievskaya starina [Kievan Antiquity]. – 1893. – Т. 43, Кн. 10. – С. 159–165.
2. Franko I. Zakhody kolo prosvity v lvivskii dietsezi 1784–1792 rr. [The Activities in Education in Lviv Diocese in 1784–1792] / I. Franko // Materialy do kul'turnoi istorii Halytskoi Rusy XVIII i XIX viku [Materials for the Cultural History of Galician Rus XVIII and XIX Century]. – Lviv : Nakl. NTSh, 1902. – С. 99–102.
3. Franko I. Materialy do istorii hal.[ytskoho] ruskoho shkilnytstva v rr. 1801–1848 [Materials for the History of Galician Ukrainian Schooling in 1801–1848] / I. Franko // Materialy do kul'turnoi istorii Halytskoi Rusy XVIII i XIX viku [Materials for the Cultural History of Galician Rus XVIII and XIX Century]. – Lviv : Nakl. NTSh, 1902. – С. 174–257.
4. Franko I. Pershe rus'ke prosvitne tovarystvo z rr. 1816–1818 [The First Ukrainian Educational Society in 1816–1818] / I. Franko // Materialy do kul'turnoi istorii Halytskoi Rusy XVIII i XIX viku [Materials for the Cultural History of Galician Rus XVIII and XIX Century]. – Lviv : Nakl. NTSh, 1902. – С. 258–276.
5. Franko I. Try rukopysni pidruchnyky ruski z lit 1806, 1815, 1829 [Three Ukrainian Handwritten Books from 1806, 1815, 1829] / I. Franko // Materialy do kul'turnoi istorii Halyts'koi Rusy XVIII i XIX viku [Materials for the Cultural History of Galician Rus XVIII and XIX century]. – Lviv : Nakl. NTSh, 1902. – С. 277–304.
6. Franko I. Nauka i yii vziemyny z pratsiuichymy klasamy. Vstup [Science and Its Relationship with the Working Classes. Introduction] / I. Franko // Franko I. Zibrannia tvoriv u 50-y tomakh [Collected Works in 50 Volumes]. – К. : Naukova dumka, 1985. – Т. 45. – С. 24–40.
7. Franko I. Jozef Krajewski. Tajne związki polityczne w Galicyi od roku 1833 do roku 1841. Według niewydanych źródeł rękopiśmiennych oraz aktów rządowych i gubernialnych / I. Franko // Zapysky Naukovoho Tovarystva imeny Shevchenka [Notes of Shevchenko Scientific Society]. – 1904. – Т. 58, Кн. 2. – С. 32–38.
8. Franko I. O[tets] Antin Petrushevych. Yuvileina sylvetka [Father Anton Petrushevych. Jubilee Silhouette] / I. Franko // Franko I. Dodatkovy tomy do zibrannia tvoriv u 50-y tomakh [Additional Volumes to the Collected Works in 50 Volumes]. – К. : Naukova dumka, 2010. – Т. 54. – С. 280–306.
9. Franko I. K. Kharlampovich. Ostrozhskaya pravoslavnaya shkola, istoriko-kriticheskiy ocherk (Kievskaya starina, 1897, V і VI, стор. 177–207, 303–388) [K. Kharlampovich. Ostrog Orthodox School, the Historical-Critical Essay (Kievan Antiquity, in 1897, the V and VI, pp. 177–207, 303–388)] / I. Franko // Franko I. Dodatkovy tomy do zibrannia tvoriv u 50-y tomakh [Additional Volumes to the Collected works in 50 volumes]. – К. : Naukova dumka, 2010. – Т. 54. – С. 82–84.
10. Franko I. Iz lektury nashykh predkiv XI v. [What Read our Ancestors in the XI century] / I. Franko // Franko I. Mozaika : Iz tvoriv, shcho ne vviishly do Zibrannia tvoriv u 50 tomakh [Mosaic : Works That are not Included in the Collected Works in 50 Volumes]. – Lviv : Kameniar, 2002. – С. 96–106.

Галив Н. Д. Критика письменных источников в историко-педагогических трудах Ивана Франко.

В статье проанализированы технологии критики письменных источников, которые применял выдающийся украинский ученый Иван Франко (1856–1916) в своих трудах по истории образования.

Показано механизмы применения ученым внешней критики источников (местонахождение, материальная основа, формат, язык, дата и авторство, адресование, репрезентативность документов). Описаны способы внутренней критики источников, которая строилась на объяснении определенных понятий, установлении генезиса идей, выделении простых фактов без их дальнейшей проверки.

Ключевые слова: критика письменных источников, история образования, Иван Франко.

Haliv M. D. The Criticism of Written Sources in Ivan Franko's History-Pedagogical Works.

The criticism technologies of written sources, which were applied by the outstanding Ukrainian scientist Ivan Franko (1856–1916) in his works from the history of education, are analyzed in this article. Relevance of the study is attributed to the following factors: 1) nowadays active attention of the scientists is connected with the methodologies of history-pedagogical research; 2) technologies of criticism by historians of education including Ivan Franko are unexplored. The author used such methods as content-analysis of scientific and journalistic works of Ivan Franko from the history of education, analysis and synthesis, typological interpretation, logical-semantic method. The results of the study are: a) Ivan Franko paid great attention to written sources to study the history of education; b) the mechanisms of external criticism of sources which Ivan Franko applied (analysis of location, material basis, format, language, date and authorship, addressee, representativeness of documents) are indentified; c) methods of internal criticism of sources, which were based on explaining certain concepts, establishing the genesis of ideas, separating simple facts without further verification, are clarified. The following conclusions are drawn: Ivan Franko used external criticism in his works from the history of education but internal criticism was less used. The next task is to study the understanding of the concept "fact" by Ivan Franko.

Key words: criticism of written sources, history of education, Ivan Franko.

УДК 37.015.31:165.742] : 316.722:78

С. С. Горбенко,
доктор педагогічних наук, професор
(Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова)
ssgorbenko@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2336-2616

КРОС-КУЛЬТУРНА ДОМІНАНТА В ГУМАНІСТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ МУЗИКИ

У статті визначаються теоретичні основи цивілізаційної складової духовно-морального розвитку особистості – крос-культурної домінанти, що полягає у поєднанні класичних, народних традицій виховання з прогресивними педагогічними інноваціями. Відстоюється ідея гуманістичного виховання учнів засобами музики на засадах історико-педагогічного та історико-культурного вимірів.

Ключові слова: домінанта, культурно-історична педагогіка, наступність, гуманістичне виховання, загальна музична освіта, методи, духовна цінність.

Постановка проблеми у загальному вигляді. В сучасній педагогіці виховання трактується як діяльність, цінність, вплив, система, взаємодія, почуттєвість. Гуманістичне виховання ми розглядаємо як базовий процес входження дитини в соціум, який потребує її завершені підготовки до життя в суспільстві через всебічний розвиток здатності до вільної реалізації своїх можливостей і здібностей з подальшим їх саморозвитком. Гуманістична парадигма передбачає особистісний підхід, відношення до учня як до унікального явища, незалежно від його індивідуальних особливостей. За таких обставин концепція навчання і виховання орієнтується на освоєння учнями культури і загальнолюдських цінностей, відповідного досвіду, що передбачає максимальне розкриття творчого потенціалу кожним індивідом. Виховний аспект такої концепції представлено базовими панівними ідеями, цивілізаційними ознаками, положеннями, найважливішими складовими, які реалізовує вчитель музики. Вони дістали назву "домінанти", за якими можуть вибудовуватися ідеї, підвищуватися рівень вихованості, визначатися кардинальні напрями підвищення ефективності педагогічного впливу. Серед різного роду субстанційних (важливих, стійких, основних, незалежних) домінант гуманістичного виховання засобами музики (культуро відповідної, аксіологічної, діяльнісної та ін.) особливе місце належить крос-культурній домінанті.

Аналіз останніх досліджень у яких започатковано розв'язання даної проблеми. Проблемі виховання на гуманістичних засадах присвячені дисертаційні дослідження С. Аверинцева, О. Барило, В. Землянської, С. Золотухіної, О. Квас, І. Кучинської, Г. Кемінь, С. Ткачова, К. Чертової та ін. Вихованню засобами різних видів мистецтва – О. Аліксійчук, В. Григор'євої, Л. Григоровської, О. Комаровської, С. Коновець, О. Коваль, Л. Каменецької, О. Лобової, О. Хижної, Н. Фоломєєвої. Гуманістичні ідеї щодо виховання засобами музики зустрічаємо в роботах О. Гумінської, О. Михайличенка, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалки, А. Растригіної, О. Ростовського, О. Рудницької та ін. Цивілізаційний підхід до процесу виховання висвітлено в публікаціях М. Берулави, І. Беха, В. Біблера, М. Богуславського, Є. Бондаревської, В. Кременя та ін.

Формулювання цілей статті. Метою даної статті є визначення змісту, місця та мірила крос-культурної домінанти в музично-освітньому процесі учнів загальноосвітніх навчальних закладів; зосередження уваги на ідеї історичної наступності культурно-педагогічних феноменів, що сприяє розкриттю ряду принципів аспектів теорії і практики гуманістичного виховання засобами музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. Крос-культурна складова розглядається у різних галузях науки: філософії, соціології, педагогіці. Зокрема, у філософії – це аналіз історичної діяльності людей, що протікає у певних соціальних і культурних умовах. З точки зору соціології, крос-культурну домінанту розуміють як певну територію, що має особливості культурного, духовного і соціального розвитку. В освіті, педагогіці вона дозволяє аналізувати педагогічні явища різних епох у порівняльному вигляді з опорою на антропологічне та соціокультурне підґрунтя. Г. Гадамер відмічає, що в галузі культури засвоєння знань відбувається шляхом залучення особистості до культурних цінностей: їх неможливо вивчити як математичні закони а слід відчувати, переживати, співвідносити з власним почуттям [1: 197]. В умовах поглиблення в суспільстві кризи духових цінностей музичні заняття в загальноосвітніх навчальних закладах розглядаються нами як джерело моральності, форма і засіб прилучення дитини до культурних надбань світу. Пріоритетна роль у цьому процесі відводиться духовно-моральному, інтелектуальному фактору розвитку; здійсненню переходу від загального через особливе до одиничного і навпаки. Включеність духовної сфери у поле зору крос-культурної домінанти робить її особливо привабливою в дослідженні феноменів духовної діяльності, одним із напрямів якої є музична освіта і виховання.

У нашому дослідженні крос-культурна домінанта розглядається в контексті основних характеристик вітчизняної цивілізації, виявленні впливу не тільки принципів української самобутності на музично-освітню теорію і практику, а й ідей європейських мислителів. Осмислення особливостей життя українців у руслі цивілізаційної парадигми доводить, що з цим устроєм пов'язана багатовікова традиція хорового співу, яка сприяла збагаченню змісту шкільної музичної освіти і виховання. Аналіз праць, присвячених цій парадигмі дозволив зробити висновок про те, що розкриття сутності педагогічних уявлень здійснюється на основі конкретно-історичного аналізу з урахуванням соціально-економічного та історико-культурного рівня розвитку суспільства. В крос-культурній моделі закладена історична наступність, що міститься в ідеях вітчизняних педагогів ХХ – поч. ХХІ ст. і яка сприяє розкриттю цілого ряду принципів аспектів теорії і практики виховання особистості засобами музичного мистецтва в загальноосвітніх навчальних закладах: врахування самоцінності дитини, її індивідуальних та вікових особливостей; надання свободи творчого вибору, підтримки кожному індивіду; набуття досвіду емоційно-морального ставлення до дійсності, що втілений в музичному творі; надання пріоритету національним традиціям, різним пластам музичної культури; введення дитини через музичне мистецтво у великий світ загальнолюдських цінностей, вплив на становлення її духовного світу; формування музичної культури індивіда як класичної функції музичної освіти, що виходить на рівень духовно-моральних цінностей і гуманістичних перетворень.

Використання положень крос-культурної домінанти в практичній роботі дає можливість зрозуміти і пояснити своєрідність, особливості ідей виховання особистості на гуманістичних засадах в процесі музичних занять, які були притаманні вітчизняній художній освіті в минулому. З іншого боку, вона сприяє обґрунтуванню можливості творчого використання музично-педагогічної думки учителями музики в сучасних умовах.

В "Енциклопедії освіти" зазначається, що освіта виконує три важливі функції: людинотворчу (забезпечення певного рівня знань, емоційно-вольової сфери; поведінкових орієнтацій; готовності до виконання різних видів діяльності тощо); технологічну (формування навичок і вмінь трудової, громадської, професійної діяльності; розвиток комунікативності тощо); гуманістичну (виховання у дитини високої моральності, культури, розуміння пріоритетів загальнолюдських цінностей тощо) [2: 614–615].

У цивілізованому суспільстві метою свого життя, поряд з одержанням освіти, індивід має вважати реалізацію своїх внутрішніх сил і здібностей відповідно до законів природи у гармонії з культурним простором. Це дозволяє досліджувати факти, явища педагогічної діяльності в межах взаємодії педагогіки і культури. При цьому, культура розглядається як процес і результат перетворювальної діяльності, як духовна цінність. Отже, людина має стати спадкоємцем культури в процесі освіти і виховання, засвоювати соціокультурний феномен свого народу [3: 16]. На жаль, в реальній педагогічній дійсності сьогодення нерідко заперечується такий погляд на культуру, традицію як ретроспект, явище, де зберігається хоч і оброблений, але цінний матеріал. Тому важливо усвідомлювати історію як ланцюг естетичних, моральних, духовних завдань, які слід вирішувати, переосмислювати спираючись на кращі напрацювання минулих поколінь та окремих особистостей.

Систематизуючи сучасні підходи до дослідження історико-педагогічного простору, О. Сухомлинська успішно типологізувала їх за такими напрямками: соціокультурні, педагогічні та культурно-антропологічні. Останній є особливо значущим для нашого дослідження. Він зводиться до розгляду історико-педагогічних феноменів з точки зору ціннісного потенціалу людини, розвитку її особистісних якостей і можливостей. Вчена слушно звертає увагу на те, що не існує досліджень, де б вказані підходи існували в чистому вигляді: "Маємо їх взаємопроникнення та взаємодію із збереженням в авторській самосвідомості переваг певної домінанти залежно від проблеми дослідження" [4: 43]. Саме таку перевагу для нас повинна мати крос-культурна домінанта, де історико-педагогічний процес розглядається під кутом зору потенціалу людини, розвитку її особистісних якостей в контексті культури.

Історія розвитку процесу виховання особистості гуманістичної спрямованості пов'язана безпосередньо із станом та особливостями розвитку суспільства, рівнями розвитку культури певних епох і формацій. Людство завжди непокоїли питання духовності, морально-етичних норм та естетичних якостей людини. Тому, успішне дослідження ідей гуманістичного виховання зростаючої особистості, в тому числі і засобами музики, можливе лише за умови історико-педагогічного та історико-культурного виміру цієї проблеми. Основна цінність такої позиції полягає в можливості вийти за межі сьогодення, уявити цей процес у всіх гранях та особливостях, провести їх відповідну змістову типологію і т. ін.

У контексті нашого дослідження, особливої ваги набуває принцип історизму, який передбачає розкриття ідей, закономірностей, принципів, методів виховання, що пропонувались відомими мислителями, педагогами минулого. Так М. Бердяєв, П. Флоренський та інші стверджували, що історію треба не тільки знати, її треба відчувати як особисте життя, через її пізнання набувати досвіду, любові, прагнень, зусиль і силою цих переживань визначати свій образ "Я" [5: 45]. Таким чином, сутність принципу історизму зводиться до розгляду предмету дослідження в розвитку, який невіддільний від

історичних умов, що визначають його невідворотність і наступність. В якості напряду пізнання, в даному випадку, виступає діяльність та активність окремих особистостей педагогічного спрямування. Історизм передбачає мету та утвердження тих чи інших освітньо-виховних явищ, призводить до виявлення прогресивних ідей, новацій у педагогічному досвіді минулого і надання їм належної оцінки з позицій сьогодення.

Історичний вимір у шкільній освіті та вихованні є, на наш погляд, ефективним у вирішенні завдання по формуванню людини культури. Він дозволяє переконувати учнів у тому факті, що предмети художньо-естетичного циклу і, зокрема, музика знаходяться в постійній взаємодії з усіма сторонами культури. Історизм є виховним засобом емоційного розвитку учнів, формування культурної цінності творів мистецтва. Застосування принципу історизму сприяє "залученню особистості до діалогу, в якому вона осягає власну сутність. Завдяки історичному мисленню приходить розуміння глибокої залежності художніх явищ від подій суспільного життя, усвідомлення того, в яких конкретних історичних ситуаціях і чому виникли ті чи інші художні явища" [6: 6]. З педагогічної точки зору слід зазначити, що жодне із справжніх мистецтв ніколи не виступає для дитини окремо від іншого, від життя в цілому, яке відображає культуру суспільства. Вчені дослідили, що за перші сім років людина дізнається більше, ніж за все наступне життя. Це ще раз свідчить про те, що з малих років у дитини слід формувати різноманітність діяльності у єдності різних елементів.

Як справедливо зазначав С. Гессен, "людський індивід існує начебто в чотирьох планах буття, яким відповідає чотири плани виховання: індивід як організм психофізичний; як соціальна особистість; як особистість включена в культурну традицію і як член "царства духовних істот" [7: 236]. Для нас особливо вагомим бачиться третій план, пов'язаний з культурною традицією. Цінними є й висновки О. Лобової, яка стверджує, що сфера мистецької освіти має свою специфіку, що полягає, насамперед, у "зверненні до площини культури як сукупності цінностей, накопичених людством, і як особистісної властивості людини" [8: 58]. Завдяки оволодінню дитиною мистецькими цінностями, відбувається її особистісне духовно-культурне становлення, а значить і культурний розвиток суспільства. Адже мистецтво є найбільш повною скарбницею інформації про життя та людську історію, а мистецька освіта стає "основою духовного розвитку національної культури і виступає гарантом розвитку особистості" [8: 29].

Сучасна система загальної музичної освіти базується на поєднанні класичних і народних традицій з прогресивними педагогічними інноваціями. У цьому контексті, ще відомий іспанський мислитель М. Унамуно вважав, що є традиції вічні, традиції минулого і традиції сучасності. Тому при розгляді генезису художнього розвитку особистості доцільно виділяти минулі і сучасні події, яскраві персоналії. Така можливість, на думку вченого, може виникнути завдяки традиціям, оскільки вони постають як субстанції історії художньої освіти [9]. Це означає, що до вічних традицій можна віднести традиції залишені нам у спадок поколіннями наших людей, народні традиції. До традицій минулого – твори музичного мистецтва створені геніальними, визнаними у всьому світі композиторами, яких ми називаємо класиками. Ідеї та діяльність визначних педагогів, композиторів, діячів культури і освіти нинішнього часу відносимо до традицій сучасності.

Вивчення історико-освітнього процесу в контексті крос-культурної доміанти не може бути плідним без застосування ряду ефективних методів дослідження. Нами пропонуються історико-структурний, конструктивно-генетичний, порівняльно-зіставний, персоналістично-біографічний, аксіологічний, парадигмальний методи та ін. Історико-структурний – передбачає розподіл феномену минулого, що вивчається, на його складові. Конструктивно-генетичний метод допомагає простежити зміни досліджуваного феномену у часі із встановленням науково-обґрунтованої періодизації. При використанні порівняльно-зіставного методу порівнюються чи зіставляються між собою раніше запропоновані етапи, відбувається оцінювання та робляться відповідні висновки. Для пізнання конкретних феноменів минулого використовується аксіологічний метод, який сприяє вивченню загальнолюдських національних цінностей, навчання і виховання та встановленню їх пріоритетності. Персоналістично-біографічний метод застосовується за необхідності зосередження уваги на особистості певного відомого педагога минулого.

Для вивчення генези історико-освітнього напряду дослідження нами пропонується парадигмальний метод, що призначений для розгляду педагогічної теорії в ході взаємодії різних парадигм. М. Богуславський звертає увагу на те, що при цивілізаційному підході акцент робиться на соціокультурних детермінантах історико-педагогічного процесу, а при парадигмальному підході в основу кладуться власне науково-педагогічні фактори. До крос-культурної доміанти ми відносимо інтеграційні процеси. Оскільки головне завдання предметів мистецького циклу в школі полягає в систематичному розвитку сприймання художнього образу творів різних епох, то даний підхід виступає принциповим для гуманістичного виховання засобами мистецтва. Тут ми розглядаємо гуманізацію музичної освіти в контексті пошуку інтегрованої цілісної духовної особистості. Адже інтеграція дозволяє розвивати як образне мислення, так і творчі здібності та уяву школярів, сприяє розширенню їх світогляду, формуванню мистецької компетентності, розвитку загальної та музичної культури.

Б. П. Юсов не так давно відмічав, що сьогодні педагогіці мистецтва слід піднятися на рівень сучасного синтезу думки та знання і з цього рівня "поскребти по засіках" минулих епох людської мудрості [10: 163]. Реалізація теоретичного та емпіричного рівнів інтеграції забезпечує індивідуально-неповторне осягнення музичного твору, збуджує суб'єктивні ефекти зорових, звукових, тактильно-дотикових відчуттів сприйняття. Таку позицію підтверджують ідеї таких вітчизняних педагогів 2-ї половини ХХ – поч. ХХІ ст. як П. Блонський, З. Жофчак, М. Леонтович, Л. Масол, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Хижна, Б. Юсов та ін. У різні історичні періоди педагоги висловлювались про те, що процес інтеграції забезпечується в педагогічній діяльності наступними методами: порівняння виражальних засобів, вербалізації художніх вражень, проведення емоційно-образних художніх паралелей, художньої аналогії, синестезії або між сенсорних і комплексних асоціацій та ін.

Висновки. Таким чином, розгляд сутності та змісту крос-культурної домінанти дає підстави для висновку про те, що споконвічна гуманістична виховна й освітня традиція, на сьогоднішній день, завдяки новаторській практиці виховання і навчання набуває значення парадигми. Крос-культурна домінанта дає можливість здійснити ретроспективний аналіз фундаментальних ідей гуманістичного виховання учнів у процесі музичних занять, висловлених вітчизняними педагогами; визначити шляхи реалізації внутрішніх сил і здібностей індивіда у взаємодії педагогічних положень і культурних традицій через напрацювання минулих поколінь. За таких обставин метою сучасного виховання виступає особистість як суб'єкт культури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Гадамер Г. Г. Актуальность прекрасного / Г. Г. Гадамер. – М. : Искусство, 1991. – 368 с.
2. Енциклопедія освіти. – Академія педагогічних наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Світова художня культура : Від первісного суспільства до початку середньовіччя : [навч. посібник] / [О. П. Щолокова, С. В. Шип, О. Л. Шевнюк, О. М. Семашко]. – К. : Вища школа, 2004. – 175 с.
4. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2002. – № 4. – С. 13–19.
5. Бердяев Н. А. Смысл истории / Н. А. Бердяев. – М. : Мысль, 1990. – 176 с.
6. Приходченко К. І. Розвиток особистості – стратегічний напрям гуманістичного виховання / К. І. Приходченко // Шлях освіти. – 2012. – № 1. – С. 6–11.
7. Гессен С. И. Основы педагогики : Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М. : Школа-пресс, 1995. – 445 с.
8. Лобова О. В. Формування основ музичної культури молодших школярів: теорія та практика : [монографія] / О. В. Лобова. – Суми : ВВП "Мрія", 2010. – 516 с.
9. Унамуно М. Вічна традиція / М. Унамуно // Філософська і соціологічна думка. – 1995. – № 11–12. – С. 100–121.
10. Юсов Б. П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области "Искусство" / Б. П. Юсов. – М. : Компания Спутник+, 2004. – 253 с.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Gadamer G. G. Aktual'nost prekrasnogo [The Urgency of the Beautiful] / G. G. Gadamer. – M. : Iskusstvo, 1991. – 368 s.
2. Entsiklopediya osvity [Encyclopedia of Education]. – Akademiya pedagogichnykh nauk Ukrayiny ; golovniy red. V. G. Kremen. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
3. Svitova hudozhnya kultura [World Artistic Culture] : Vid pervisnogo suspil'stva do pochatku serednovichchya : [navch. posibnik] / [O. P. Scholokova, S. V. Ship, O. L. Shevnyuk, O. M. Semashko]. – K. : Vischa shkola, 2004. – 175 s.
4. Sukhomlins'ka O. V. Kontseptual'ni zasadi formuvannya duhovnosti osobistosti na osnovi hristiyanskykh moral'nykh tsinnostey [Conceptual Bases of Formation of Spiritual Personality] / O. V. Suhomlinska // Shiyakh osvity. – 2002. – № 4. – S. 13–19.
5. Berdyayev N. A. Smysl istorii [The Meaning of History] / N. A. Berdyayev. – M. : Myisl, 1990. – 176 s.
6. Prihodchenko K. I. Rozvytok osobistosti – strategichniy napryam gumanistichnogo vykhovannya [Personal Development – Strategic Direction of Humanistic Education] / K. I. Prihodchenko // Shlyakh osvity [Way of Education]. – 2012. – № 1. – S. 6–11.
7. Gessen S. I. Osnovy pedagogiki : Vvedenie v prikladnyuyu filosofiyu [Pedagogy Basics : Introduction to Working Philosophy] / S. I. Gessen. – M. : Shkola-press, 1995. – 445 s.
8. Lobova O. V. Formuvannya osnov muzichnoyi kulturi molodshykh shkolyariv : teoriya ta praktyka [Formation of Bases of Musical Culture of Younger. Theory and Practice] : [monografiya] / O. V. Lobova. – Sumy : VVP "Mriya", 2010. – 516 s.
9. Unamuno M. Vichna traditsiya [Timeless Tradition] / M. Unamuno // Filosofs'ka i sotsiologichna dumka [Philosophical and Sociologic Ideas]. – 1995. – № 11–12. – S. 100–121.
10. Yusov B. P. Vzaimosvyz' kul'turogennykh faktorov v formirovaniy sovremennogo hudoshestvennogo mushleniya yshutela obrazovatel'noy oblasti "Iskustvo" [Interrelations between Cultural Factors of Modern Art Thinking of the Teacher of the Faculty of Art] / B. P. Yusov. – M. : Kompaniya Sputnik +, 2004. – 253 s.

Горбенко С. С. Кросс-культурная доминанта в гуманистическом воспитании личности средствами музыки.

В статье определяются теоретические основы цивилизационной составной духовно-нравственного развития личности, которая заключается в соединении классических, народных традиций воспитания с нынешними прогрессивными педагогическими инновациями. Отстаивается идея гуманистического воспитания учащихся средствами музыки на основе историко-педагогического и историко-культурного измерений.

Ключевые слова: доминанта, культурно-историческая педагогика, преемственность, гуманистическое воспитание, общее музыкальное образование, методы, духовная ценность.

Gorbenko S. S. Cross-Cultural Dominant of the Personality in Humanistic Education by the Means of Music.

In modern pedagogy, education is interpreted as an activity, value, system of influences, interaction, and sensuality. Humanistic education is regarded in the study as a basic process of entering the child in the socium, which requires its complete preparation in society life through comprehensive development of the ability to implement their free capacities and abilities with further self-development. Humanistic paradigm of education involves personal approach attitude to personality as a unique phenomenon regardless of their individual characteristics.

The material of study is based on the humanistic ideas of native teachers of the XX – early XXI century. It is proved that the foundation of progressive ideas are historically-conceptual and procedurally-methodological invariants, which included periods, especially the major determinants, substantial dominant, regulative and the following methods of ideas: of positive example, of value-semantic guidelines, creating the training situations, orientation on the perspective, self-concept.

According to the study was determined that the author's logical structural model based on methodological, historical, theoretical and methodological principles of humanistic education means music is a logical structure related dominants (culturally-appropriated, axiological, active, emotionally-stimulated, cross-cultural, pedagogically-guiding); constant determinants (laws, principles, regularities, regulations) and regulative of qualitative state (system, procedural, activity).

The paper concluded that the humanist education today can be done effectively on condition historical and educational, historical and cultural dimensions of this problem, the ability of the individual to think historically and direction of the main goals of the educational process by means of music into the mainstream of the formation of human culture.

Key words: education, culture, historical, civilizational approach, tradition, humanistic paradigm.

УДК 378.147:[37.011.3-051:78]

З. С. Дубовий,

аспірант

(Криворізький державний педагогічний університет)

zdubovoi@gmail.com

ORCID: 0000-0002-5989-7946

САМОСТІЙНІСТЬ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Стаття розкриває специфіку підготовки майбутніх учителів музики в процесі дистанційного навчання до продуктивної фахової діяльності. Також ми зробили спробу висвітлити актуальну проблему вишівської освіти – актуалізації самостійності майбутніх учителів музики у процесі дистанційного навчання та розглянути різні підходи до цього питання. Також висвітлюється сутність поняття "самостійність", розглядаються актуальні проблеми формування самостійності в процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики.

Ключові слова: пізнавальна діяльність, самостійність дистанційне навчання, учитель музики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досліджуючи дане питання, ми зробили аналіз існуючої зарубіжної та вітчизняної наукової літератури. Теоретичні та практичні аспекти дистанційного навчання наразі широко розробляються: їх вивчають вітчизняні вчені. Теоретико-методичні аспекти вивчення означеної проблеми відображено в працях, які розкривають професійну підготовку майбутніх учителів музики в системі вищої музично-педагогічної освіти: Е. Абдулліна, Л. Арчажнікової, Ю. Алієва, Л. Баренбойма, Л. Безбородової, Е. Бриліна, О. Дем'янчука, А. Ковальова, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Рудницької, Г. Щолокової, О. Апраксіної, В. Муцмахера, Н. Орлової, О. Ростовського, Г. Стулової, Л. Хлебнікової.

Різноманітні аспекти теорії та практики дистанційного навчання, розробки й застосування засобів на основі інформаційних технологій досліджували Д. Андерсон, А. Андреев, А. Белозубов, А. Дабагян, Т. М'ясникова, Є. Полат.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури дозволяє зробити висновок, що існує широке коло дослідження даного питання та проблема розвитку самостійної пізнавальної діяльності у студентів університетів розроблена недостатньо, порівняно з тим, як висвітлено це щодо школярів.

Мета нашого дослідження полягає, насамперед, в теоретичному обґрунтуванні ефективності використання засобів дистанційного навчання для організації самостійної роботи майбутніх учителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Зміни, які відбуваються у всьому світі і мають загальноцивілізаційний характер, динамічність економічних і соціокультурних процесів, що відбуваються в сучасному суспільстві, кардинальні зміни в способах поширення та використання інформації зумовлюють еволюцію освітніх технологій, сприяють активному впровадженню дистанційної освіти – як одного з напрямків реформування й стратегічного розвитку освітньої системи України.

Говорячи про самостійність як необхідну умову дистанційного навчання вважаємо за необхідне дати визначення ключових понять "дистанційне навчання" та "самостійність". Таким чином, термін "дистанційне навчання" означає таку організацію навчального процесу, у якій основна увага приділяється самостійному навчанню студента. Основні принципи дистанційного навчання – це встановлення інтерактивного спілкування між студентом та викладачем без забезпечення їх безпосередньої зустрічі і самостійне освоєння певного масиву знань і навичок за обраним курсом при використанні певних інформаційних технологій [1].

Сьогодні застосування дистанційних технологій в навчанні майбутніх учителів музики значною мірою залежить від рівня підготовленості викладачів до реалізації дистанційного навчання, науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення, а також від готовності студентів навчатися в умовах дистанційної освіти. Саме від якісного опанування майбутніми педагогами дистанційними технологіями під час навчання в педагогічних навчальних закладах залежить ефективність як дистанційного навчання, так і процесу професійної підготовки вчителів [1: 117].

Однією з найважливіших проблем удосконалення навчального процесу в педагогічних закладах вищої освіти є розвиток активності студентів, формування у них здатності до творчої самостійної діяльності. Ось чому важливо не тільки дати студентам суму готових професійних знань, а й сформувати вміння самостійно й творчо застосовувати здобуті знання на практиці. Формування творчої самостійності майбутніх учителів музики в процесі дистанційного навчання – одне з основних завдань вищої школи [2: 297].

На сучасному етапі формування єдиного європейського простору найголовнішими ознаками професійної підготовки вчителя-європейця має бути сконцентрованість навколо ідей демократії та

інноваційного навчання [3]. Підготовка сучасного педагога з музичного мистецтва повинна відповідати вимогам, що ставляться до інноваційної діяльності, потрібне моделювання структури такої діяльності майбутнього педагога, яка формує готовність до сприйняття, розробки або використання новітніх освітніх програм, технологій та не впливає на його професійну позицію. Як би не змінювався час, ціннісні установки і вяння, педагог-майстер буде затребуваний завжди. У сучасних умовах усе більше з'являється вчителів-майстрів своєї справи: вчителів року, вчителів-експериментаторів, дослідників, які працюють творчо. Це фахівці вищої кваліфікації, високої культури, розробники авторських програм, які володіють альтернативними педагогічними технологіями, індивідуальним стилем роботи.

Під дистанційним навчанням будемо розуміти самостійну діяльність того, хто навчається, яка реалізується в специфічній педагогічній системі, при якій той, хто навчає і той, хто навчається відокремлені у просторі і часі і можуть взаємодіяти між собою. Під педагогічною системою дистанційного навчання ми розуміємо систему за А. А. Андрєєвим, в основу якої покладено 12 елементів: ціль дистанційного навчання; зміст дистанційного навчання; ті, що навчаються; ті, що навчають; методи дистанційного навчання; засоби дистанційного навчання; форми дистанційного навчання; навчально-матеріальна підсистема; фінансово-економічна підсистема; нормативно-правова підсистема; ідентифікаційно-контролююча підсистема; маркетингова підсистема.

Оскільки дистанційне навчання не можливе без самостійності, необхідно розглянути поняття самостійності. Самостійність – це якість людини, яка характеризується свідомим вибором дій та рішучістю в їх здійсненні. Вона тією чи іншою мірою притаманна будь – якій людині. Свідомий вибір дій характеризує активну розумову діяльність учня, а здійснення цих дій – його рішучість. Без самостійності в навчанні немає глибокого засвоєння знань. Самостійність тісно пов'язана з активністю, що, в свою чергу, є основою процесу пізнання. При цьому не останнє місце займають зацікавленість, наполегливість та інші якості, які розвиваються разом із самостійністю [1]. Поняття "самостійність" у психологічній літературі трактується як здатність діяти відносно незалежно від інших, без сторонньої допомоги (Л. С. Виготський); особливим чином, не так, як усі (Л. І. Божович). Психологи розглядають самостійність як одну з вольових рис характеру. Вона полягає "в умінні орієнтуватися на власний досвід, знання й переконання, а не на тиск чи прохання з боку інших" [4: 244]. На думку Д. М. Дубравської, самостійною варто вважати людину, якій притаманна сильна воля.

В Українському педагогічному словнику знаходимо, що самостійність – це одна з властивостей особистості, що характеризується двома факторами: по-перше, сукупністю засобів – знань, умінь і навичок, якими володіє особистість; по-друге, ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, а також зв'язками з іншими людьми, які складаються в процесі діяльності [5: 297].

Якщо говорити про організацію дистанційної освіти, то слід виділити її основні завдання: забезпечення слухачів навчально-методичними матеріалами; формування та ведення каталогу інформаційних ресурсів; проведення тестування (вхідного, проміжного та підсумкового); ідентифікація користувачів та їх структуризація за категоріями; забезпечення інтерактивного зв'язку слухача з викладачами та адміністрацією; надання максимально повної інформації про порядок навчання для потенційних слухачів [6: 103].

Не можна говорити лише про позитивні сторони дистанційної освіти, звичайно таке навчання має й певні недоліки. Наприклад, відсутність очного спілкування вчителя й того, хто навчається; нестача практичних занять; відсутність постійного контролю тощо. Але є й значні його переваги над традиційним навчанням. Це: доступність для різних верст населення; можливість навчатися в зручний для себе час; можливість навчатися в своєму темпі; можливість навчатися в будь-якому місці; навчання без відриву від основної діяльності (роботи), під час декретної відпустки та ін.; доступність навчальних матеріалів; комфортне навчання; індивідуальний підхід [2: 156].

Для належного формування творчої самостійності у майбутніх учителів музики у процесі дистанційної освіти необхідно створити відповідні педагогічні умови. На думку В. Шульгіної "На розвиток творчої самостійності благотворно впливають багато факторів. Творчість, як й інші види музичної діяльності, передбачає достатній рівень розвитку основних музичних здібностей" [7: 36]. Видатний радянський психолог Б. Теплов зазначає, що ядро музикальності утворюють три музичних здібності: ладове чуття, здатність до слухового уявлення і музично-ритмічне чуття. Сучасна психологія має в своєму розпорядженні також багаті дані про особливості перцепції, інтелекту, характеру і стимулів діяльності індивідуума, що сприяють творчій діяльності. У перцептивних властивостях особи виділяються уважність, вразливість, сприятливість; в інтелектуальних особливостях – фантазія, досить високий рівень знань; до типових рис характеру належать оригінальність, ініціативність, наполегливість, працездатність [7: 36–37].

Під педагогічними умовами формування творчої самостійності майбутніх учителів музики у процесі дистанційного навчання ми розуміємо такі спеціально створені умови, які необхідні й достатні для забезпечення розвитку виконавської майстерності та особистісних якостей, важливих у майбутній

професійній діяльності. Створення їх полягає як у підготовці студента до цієї діяльності, так і в забезпеченні необхідного середовища впродовж навчання у вузі, а саме: стимулювання інтелектуальної та емоційної сфери студента, розвиток потреби у самовираженні, інтересу до майбутньої професії і до музично-інструментального виконавства, посилення творчої активності, зростання творчого потенціалу студентів, стимулювання потреби та прагнення особистості до самореалізації в музично-педагогічній діяльності [2: 105].

В ході дослідження ми виявили якості, притаманні творчій самостійності, пов'язаній з підготовкою майбутнього вчителя музики в процесі дистанційного навчання: вміння поставити перед собою певну творчу і педагогічну задачу, а також знайти шляхи її реалізації; вміння провести педагогічний аналіз власного виконання і дати йому оцінку; вміння показати прийоми, що допомагають усунути недоліки виконання; постійна потреба в збагаченні свого музичного досвіду; розширення наявних знань, накопичення різноманітного музичного репертуару; прагнення до творчого пошуку вирішення художніх завдань [1: 141].

Таким чином, пізнавальну самостійність ми розуміємо як особливу якість особистості, що виявляється у прагненні до постійного самовдосконалення, коли ті, хто навчаються, самостійно одержують знання з різноманітних джерел і використовують їх у подальшому для вирішення інтелектуальних завдань. Така самостійність спрямована на створення кінцевого творчого продукту внаслідок сформованої мотивації, професійних умінь і навичок, організаційно-пізнавальних умінь і здійснюється на підставі пізнавального інтересу як рушійної сили пізнавальної діяльності. Особливої актуальності в сучасності набула проблема формування умінь і навичок творчої самостійної діяльності. Це завдання цілком закономірно визначено одним із провідних серед тих, що пов'язані з модернізацією змісту освіти: суспільству потрібна інтелектуально й соціально компетентна особистість, здатна самостійно творчо мислити й діяти, застосовувати здобуті знання в нестандартних ситуаціях, неординарно розв'язувати проблеми чи створювати щось нове.

Підсумовуючи вище сказане, хочемо наголосити на тому, що готовність вчителя музики до професійної діяльності передбачає наявність таких якостей, як творча самостійність та інтелектуальна активність. Творча самостійність та інтелектуальна активність займають провідне місце в комплексі музично-педагогічних здібностей і являють собою специфічний вид діяльності, коли загальні якості мислення виявляються в поєднанні зі спеціальними музичними здібностями.

Висновки і узагальнення. Отже, в умовах мистецького вузу підготовка майбутніх досвідчених учителів музики повинна будуватись на когнітивності виховного процесу. Стимулювання потреби та прагнення особистості до творчої самореалізації в музично-педагогічній діяльності, а саме, у виконавській діяльності, – необхідна умова формування творчої самостійності майбутнього музиканта-педагога. Ми зупинилися на аналізі особливостей різних форм самостійності майбутніх учителів музики у процесі методичної підготовки. Знання цих особливостей сприятиме підвищенню ефективності педагогічної освіти, оскільки саме здатність самостійно здобувати нові знання, готовність до постійного підвищення освітнього рівня, реалізації особистісного потенціалу становлять зміст персональної компетенції фахівця.

Подальші наукові дослідження можуть стосуватися дослідження змішаної форми навчання (очно-дистанційної) для формування ІК майбутніх вчителів; дослідження інформаційних компетентностей вчителя, на яких базується його інформаційна культура.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Жевакіна Н. В. Педагогічні умови організації дистанційного навчання студентів гуманітарних спеціальностей у педагогічному університеті: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Наталія Валентинівна Жевакіна. – Луганськ, 2009. – 271 с.
2. Умрик М. А. Ефективна самостійна робота студентів в умовах дистанційного навчання: можливості і проблеми / М. А. Умрик // Науковий вісник Чернівецького університету. – Чернівці: Рута.-2007. – Випуск 300. – С. 155–160.
3. Наказ МОНУ "Про затвердження Концептуальних засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір" № 998 від 31.12.2004 р.
4. Дубравська Д. М. Основи психології: [навч. посіб.] / Д. М. Дубравська – Львів: Світ, 2001. – 280 с.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
6. Шабанов А. Г. Формы, методы и средства в дистанционном обучении / А. Г. Шабанов // Инновации в образовании. – 2005. – № 2. – С. 102–116.
7. Шульгіна В. Організація продуктивної музичної діяльності молодших школярів у групах продовженого дня / Музика в школі. – К.: Музична Україна. – Вип.10. – С.36–40.
8. Пунина Т. Г. Проектирование и размещение в сети Интернет административных сайтов образовательных учреждений: учебно-методическое пособие [Электронный ресурс] / Т. Г. Пунина. – Тамбов: ГОУ ВПО "Тамбовский государственный технический университет", Педагогический Интернет-клуб, 2007 г. – Режим доступа: <http://club-edu.tambov.ru/methodic/2007/ppsite/index.htm>.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Zhevakina N. V. Pedagogichni umovy orhanizatsii dystantsiinoho navchannia studentiv humanitarnykh spetsialnosti u pedagogichnomu universyteti [Pedagogical Conditions of Organization of Distance Learning at the Faculty of Humanities at the Pedagogical University]: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Nataliia Valentynivna Zhevakina. – Luhansk, 2009. – 271 s.
2. Umryk M. A. Efektyvna samostiina robota studentiv v umovakh dystantsiinoho navchannia : mozhyvosti i problemy [Effective Independent Work of Students in Conditions of Distance Learning : Opportunities and Challenges] / M. A. Umryk // Naukovyi visnyk Chernivets'koho universytetu [Chernovtsy University Journal]. – Chernivtsi : Ruta. – 2007. – Vypusk 300. – S. 155–160.
3. Nakaz MONU "Pro zatverdzhennya Kontseptualnykh zasad rozvytku pedagogichnoi osvity Ukrainy ta yiyi integratsii v yevropeyskiy osvitniy prostir"[“On Approval of the Conceptual Framework of Development of Pedagogical Education of Ukraine and Its Integration into the European Educational Space”] № 998 vid 31.12.2004 r.
4. Dubravska D. M. Osnovy psykholohii : [Principles of Psychology] / D. M. Dubravska – Lviv : Svit, 2001. – 280 s.
5. Honcharenko S. Ukrainskyi pedagogichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary] / S. Honcharenko – K. : Lybid, 1997. – 376 s.
6. Shabanov A. H. Formy, metody i sredstva v dystantsyonnom obuchenii [Forms, Methods and Means of Distance Learning] / A. H. Shabanov // Innovatsyy v obrazovanii [Innovations in Education]. – 2005. – № 2. – S. 102–116.
7. Shulhina V. Orhanizatsiia produktyvnoi muzychnoi diial'nosti molodshykh shkoliariv u hrupakh prodovzhenoho dnia [Organization of Productive Musical Activities of Junior School Students in Extended-Day Groups] / V. Shulhina // Muzyka v shkoli [Music at School]. – K. : Muzychna Ukraina. – Vyp. 10. – S. 36–40.
8. Punina T. H. Proektyrovanye i razmeshchenye v seti Internet admynstratyvnykh saitov obrazovatelnykh uchrezhdeniy : [uchebno-metodycheskoe posobie] [Elektronnyi resurs] [The Design and Layout in the Internet Administrative Sites of Educational Institutions] / T. H. Punina. – Tambov : HOU VPO "Tambovskiyi hosudarstvennuii tekhnicheskyyi unyversytet", Pedagogicheskyyi Internet-klub, 2007 h. – Rezhym dostupa : <http://club-edu.tambov.ru/methodic/2007/pps/site/index.htm>.

Дубовой З. С. Самостоятельность как необходимая составляющая подготовки будущего учителя музыки в процессе дистанционного обучения.

Статья раскрывает специфику подготовки будущих учителей музыки в процессе дистанционного обучения к продуктивной профессиональной деятельности. Также мы попытались осветить актуальную проблему вузовского образования – актуализации самостоятельности будущих учителей музыки в процессе дистанционного обучения и рассмотреть различные подходы к этому вопросу.

Ключевые слова: познавательная деятельность, самостоятельность, дистанционное обучение, учитель музыки.

Dubovyi Z. S. Independence as a Necessary Training Part of Future Music Teachers in a Distance-Learning Process.

The article actualizes the training problem of future music teachers while a distance-learning process. A theoretical analysis of domestic and foreign researches was carried out, where the essence and contents of concepts such as "independence" and "distance-learning" are justified. Based on the concept, it is worth highlighting the specifications of training for future music teachers while a distance-teaching process. This research theoretically justifies the effectiveness of using the distance-learning funds for work organization of future music teachers. We found out that the effectiveness of distance-learning and process of professional training depends on mastering distance technology during the study at Pedagogical teachers' colleges. In the article, the advantages and disadvantages of distance-learning are explored. Regarding advantages, we refer to the availability of studying for various groups, the ability to study at the time of one's choosing, at the pace one is used to, at any place, study on-the-job, during maternity leave etc., the availability of education material and an individual approach on learning. Furthermore, the article mentions the music teachers' goodwill for professional activity at work, involving such qualities as creative independence and intellectual activity. The aforementioned qualities play the main role in a complex of musical and pedagogical skills and they result in specific activities where general thinking is mixed with special musical skills. The future music teachers' career education should be realized through the students' intellectual development, the formation of landmarks of genres and styles, the ability of understanding and making sense of musical forms and the means of expression and art.

Key words: Educational activity, independence, distance-learning, music teacher.

УДК 378.4

Н. С. Журавська,
доктор педагогічних наук, професор
(Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ)
juravska@ukr.net
ORCID: 0000-0001-8393-0841N

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті представлено основні механізми розвитку творчих сил майбутніх педагогів засобами науково-дослідної роботи, а саме: навчально-дослідна робота у структурі освітнього процесу; в поза аудиторній діяльності; наукова творчість та організаційно-масові заходи поза межами вишів. Визначено особливості організації науково-дослідної роботи в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів (викладач керується схильностями й бажаннями студента; інноваційна методика навчання дисциплін, створення умов реалізації здібностей студента).

Ключові слова: науково-дослідний, організація, професійна підготовка, готовність.

Актуальність. Освітня наука повною мірою може впливати на вкорінення наукових ідей в освітньому середовищі й суспільній свідомості загалом. Для докорінного підвищення ролі освітньої науки в системі взаємодії освіти і суспільства на думку вчених [1: 19] потрібно: "покласти початок систематичному розробленню питань взаємодії освіти із суспільством як спеціального розділу педагогічної теорії; переорієнтуватися з обслуговувальної на проєктувальну парадигму; докорінно посилити зв'язки освітньої науки з громадськістю; разом з представниками інших людей – і суспільствознавчих наук домагатися зміни критеріїв державного оцінювання інтелектуального продукту, який виробляють ці науки, у тому числі й освітня, та показників його впровадження". Нині виникають такі суперечності між: об'єктивними потребами суспільства в елітному фахівцеві-досліднику й недостатньою розробленістю в педагогічній науці питання про основні механізми розвитку творчих сил майбутніх педагогів засобами науково-дослідної роботи; нагальною вимогою цілеспрямованого розвитку в студентів дослідницького підходу до вирішення професійних завдань і ситуацій та невизначеністю відповідного методичного й організаційного забезпечення науково-дослідної роботи студентів у вишах.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз наукової літератури з теми дослідження свідчить, що вітчизняні й зарубіжні науковці приділяють належну увагу проблемі організації науково-дослідної роботи майбутніх фахівців, зокрема таким її аспектам, як: організація науково-дослідної роботи майбутніх фахівців у теоріях зарубіжних учених (А. Брю, К. Вайтакер, Р. Томас та ін.); наукова творчість (Л. Сущенко, Н. Русіна, О. Фунтікова та ін.); культура наукового спілкування як засіб інтелектуального розвитку особистості (М. Слюсаревський, І. Єрмоленко, С. Ящук та ін.); наукова організація праці суб'єктів навчального процесу (В. Бусел, Н. Журавська, М. Черпінський, О. Яковенко та ін.).

Мета та завдання. Наголосити на основних механізмах розвитку творчих сил майбутніх педагогів засобами науково-дослідної роботи та визначити особливості організації науково-дослідної роботи в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів.

Методи дослідження. З метою досягнення цілі дослідження використано такі дослідницькі методи: аналіз і узагальнення емпіричних і теоретичних положень, що містяться у фаховій літературі з різних наукових напрямів (педагогіки, психології, методики навчання тощо) у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників.

У "Великому тлумачному словнику", розглядаються, як на наш погляд, два поняття – "науково-дослідний" як "пов'язаний з проведенням наукових досліджень і розробок" та "науково-організаційний", що "стосується організації науково-дослідної роботи, пов'язаний з нею" [2: 741]. "Словник іншомовних слів": тлумачення, словотворення та слововживання (за редакцією С. Єрмоленка) містить, як на нашу думку, емке визначення організації: "дія, наслідком якої є створення, налагодження чого-небудь" [3: 40]. У словнику-довіднику "Педагогіка вищої школи" професійна підготовка характеризується як процес здобуття майбутнім фахівцем кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю [3: 29]. Ми цілком погоджуємось з Н. Ємельяною, яка визначає поняття "готовність до професійної діяльності" як уміння виконувати певні операції і творчо підходити до їх виконання; особливий психічний стан особистості, наявність у неї моделі щодо структури відповідної дії та спрямованості свідомості на її виконання; цілеспрямований вираз особистості, що обіймає установку, погляди, переконання, систему відношень, мотивацію, емоційно-вольові та розумові якості, професійну компетентність, навички та уміння її практичного втілення". Організація науково-дослідної роботи – це цілеспрямовано організований вплив вищого навчального закладу на розвиток у студентів дослідницького підходу до грамотного науково обґрунтованого вирішення нових професійних завдань і ситуацій, які постійно

зустрічаються в освітньому просторі на основі єдності екофасилітативних дій педагога-дослідника і педагога-гуманіста. Готовність майбутнього педагога до успішного розв'язання професійних завдань засобами науково-дослідної роботи розглядається як стійка характеристика особистості, інтегральне особистісне утворення, яке охоплює стійке прагнення до творчого наукового пошуку у галузі освіти, наявність спеціальних знань і умінь, а також комплексу індивідуально-психологічних і характерологічних особливостей, які забезпечують високу ефективність професійного функціонування. Інтернаціоналізація освіти – це процес упровадження міжнародного виміру в такі функції навчального закладу, як викладання, дослідження, надання послуг. Традиційно, інтернаціоналізація освітньої діяльності визначає академічну мобільність студентів, професорсько-викладацького складу, надання національними навчальними закладами освітніх послуг іноземним студентам, інтернаціоналізацію навчальних планів, проведення міжнародних досліджень тощо [3: 18].

Аналіз психолого-педагогічної літератури надав можливість виявити, що науково-дослідна робота майбутніх педагогів характеризується творчою спрямованістю змісту розумових операцій, які відбуваються більш успішно, коли студенти навчаються передбачати результат, формулювати цілі й гіпотези, шукати самостійні шляхи розв'язання поставленої мети й обгрунтовувати правильність рішення. Виходячи з цих позицій, вчені вважають: майбутній фахівець самовизначається у виборі певної парадигми, у тому числі й в умовах локального професійно спрямованого середовища через освоєння досвіду власної педагогічної діяльності та наукового спілкування в професійних колах, знайомство з найновішими досягненнями науково-технічного прогресу та культурного розвитку; процес створення продуктивного професійно спрямованого середовища вимагає сумісних зусиль та залучення професорсько-викладацького складу вишів, його адміністрації (керівників даного освітнього закладу, структурних підрозділів), інших фахівців у здійсненні ефективної організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів; продуктивне професійно спрямоване середовище визначають якісні характеристики професорсько-викладацького складу – від них залежить побудова й реалізація системи таких наукових орієнтирів, які задають пошуково-дослідницький вектор взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

Ключовим завданням Стратегії в цьому напрямі є подолання глибокого розриву, який склався між наукою України та розвинутими країнами в умовах оплати праці і вимогливості до системи формування кадрового потенціалу науки. Рівень оплати праці науковців в Україні залишається найнижчим серед європейських країн. У той же час фактично не впливає на якість формування кадрового потенціалу науки існуюча система оцінки результатів діяльності науковців.

З метою подолання цього розриву Стратегія передбачає: провести оцінку відповідності науково-кадрового потенціалу встановленим пріоритетам наукового та інноваційного розвитку країни і атестацію робочих місць дослідників з метою визначення реальної наявності підготовлених у відповідних проблемних галузях фахівців, якості наукових лідерів, рівня наукового доробку, технологічної забезпеченості, доступу до світових науково-інформаційних ресурсів; здійснити у всіх наукових установах атестацію наукових працівників з метою оцінки рівня відповідності їх професійної кваліфікації та результативності критеріям і стандартам, які існують в європейській спільноті; сконцентрувати (за результатами атестації) державну підтримку на раціональне фінансове і матеріально-технічне забезпечення в основному ефективно працюючих вчених і наукових колективів, створити на базі найкращих з них високотехнологічні наукові центри міжнародного значення, умови праці в яких сприятимуть поверненню з-за кордону українських фахівців, а також будуть привабливими для зарубіжних учених; запровадити в практику відносин у науковій сфері спеціальну контрактну форму, що надасть змогу встановлювати для окремих найбільш продуктивних вчених позатарифний розмір оплати праці, рівень якої відповідатиме європейським стандартам; вдосконалити систему наукової підготовки фахівців з вищою освітою, відновити у вищих навчальних закладах вимогу обов'язкового поєднання навчального і наукового процесів, широкої участі студентів у виконанні науково-дослідної роботи, створювати різноманітні студентські форми організації навчально-дослідної та проектно-конструкторської роботи, розробити і запровадити програму державної підтримки найбільш талановитих студентів для навчання у провідних вітчизняних і зарубіжних університетах; реформувати систему підготовки й атестації наукових кадрів, встановити, що підготовка й атестація наукових і науково-педагогічних кадрів здійснюватиметься виключно в наукових установах і вищих навчальних закладах, в яких виконуються наукові дослідження світового рівня; розробити і запровадити програму державної підтримки стажування молодих вчених у зарубіжних наукових центрах, водночас забезпечивши умови для їх повернення в наукові та освітні заклади України; запровадити систему регулярного підвищення кваліфікації науковців, передбачити надання раз у 5–7 років творчої відпустки вченим для узагальнення отриманих ними наукових результатів і підготовки наукової праці (дисертації, монографії тощо); розробити і запровадити систему стимулів для підвищення мобільності наукових кадрів, зокрема їх переходу на роботу в підприємницькі виробничі структури, створення ними інноваційних фірм, участі в роботі науково-технічних рад у міністерствах, в органах місцевої влади, на підприємствах [4: 96–97; 5: 76–86; 3: 86–95].

Система науково-дослідної роботи студентів у дослідженні вчених [3: 100–125] представлена трьома напрямками. Перший напрям: навчально-дослідна робота у структурі освітнього процесу, передбачена навчальними планами, з наданням спеціально відведеного у розкладі часу. Наприклад, навчальний курс "Методологія наукових досліджень з основами інтелектуальної власності" у магістрантів зі спеціальностей "Управління навчальним закладом", "Право" з наданням у кваліфікації права викладання, вже другий рік поспіль читається мною, доктором педагогічних наук. Проведення занять дисциплін за вибором вищого навчального закладу та вибором студента, введених у освітній процес з ініціативи дисертанта. Наприклад: "Вступ до спеціальності", "Методологія наукових досліджень", "Методологія наукової організації праці", а саме: вивчення теоретичних основ методики постановки, організації та виконання наукових досліджень, планування та організації наукового експерименту, обробки наукових даних в ході вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу. Написання наукових рефератів у процесі вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу, фундаментальних і професійно орієнтованих, спеціальних дисциплін, курсів спеціалізації та за вибором. Виконання навчально-творчих завдань: завдань дослідницького характеру, практичних, лабораторних робіт з елементами наукових досліджень, підготовка до семінарських занять. Проведення практикумів навчальних та виробничих практик, що передбачають мікро дослідження, відпрацювання дослідницьких умінь. Розробка студентами методичних матеріалів із використанням дослідницьких методів (глосаріїв, кросвордів, програм і методик досліджень тощо), цьому сприяють електронні курси. Проведення заліків, іспитів у формі творчих звітів, конкурсів, захисту дослідницьких проектів. Підготовка й захист курсових та кваліфікаційних наукових робіт (бакалаврська, дипломна, магістерська), пов'язаних із проблематикою наукових досліджень кафедр [3: 100–108; 6: 227–228].

Другий напрям – науково-дослідна робота в поза аудиторній діяльності, яка передбачає самостійну роботу студентів поза навчальними програмами, здійснюється студентами на добровільних засадах, у співпраці з викладачами кафедр, педагогами-дослідниками інших вишів та загальноосвітніх шкіл, які є базою педагогічної практики студентів: участь студентів у роботі наукових гуртків, зокрема "Методологія та методика наукових досліджень", керівником якого я є, проблемних груп, майстерень, творчих секцій, педагогічних читань, лабораторій, професійно-дискусійного клубу, студентського науково-творчого товариства, що об'єднані науковими інтересами окремих викладачів, кафедр, наукових шкіл в цілому; організація та участь студентів у конференціях молодих науковців в інститутах (на факультетах), в університеті; робота у студентській редакційно-видавничій раді; співпраця з викладачами-дослідниками над темами їхньої дослідницької або дослідно-експериментальної роботи; участь майбутніх педагогів у міжнародних дослідницьких програмах, у виконанні держбюджетних або госпрозрахункових наукових робіт, конкурсах грантів, проведенні досліджень у межах творчої співпраці кафедр, інститутів (факультетів) тощо [7: 89–93; 3: 125–129; 8: 234–241].

Третій напрям – науково-дослідна робота, яка відбувається паралельно до навчального процесу, але за межами університету (наукова творчість та організаційно-масові заходи): участь у предметних конкурсах та олімпіадах; зустрічі студентів з відомими вітчизняними та зарубіжними науковцями, вченими; участь у виставках творчих робіт за підсумками академічного року; знайомство з діяльністю різноманітних вищих навчальних закладів, їх науковими школами та традиціями; участь у конкурсах рефератів, статей, наукових студентських повідомлень студентів; участь у роботі Міжнародних, Всеукраїнських, міжвузівських науково-практичних конференцій та семінарів; участь у Всеукраїнських, регіональних, обласних та міських конкурсах наукових робіт студентів [9: 88–90; 3: 129–132; 10: 122–124].

Висновки та перспективи подальшого дослідження проблеми. Аналіз психолого-педагогічної літератури надав нам можливість визначити особливості організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів: викладач керується не формальними програмами і планами, а схильностями й бажаннями; методика навчання дисциплін, за якої діяльність викладача органічно поєднується з діяльністю студента в єдиному активному пізнавальному процесі; створення викладачем та керівником наукового гуртка умов реалізації здібностей студента шляхом розкріпачення його думки; свобода визначення темпів навчання: можливість захистити достроково окремі наукові проекти, курсові роботи, мікро дослідження тощо, щоб вивільнити час студента для інших життєвих потреб. Подальших досліджень потребує такий напрям науково-дослідної роботи, як участь студентів у предметних конкурсах та олімпіадах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Слюсаревський М. М. Теоретико-методологічні та праксеологічні аспекти проблеми взаємодії суспільства і освіти / М. М. Слюсаревський // Вища освіта України. – 2011. – № 1. – С. 12–20.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [уклад. і головн. ред. В. Т. Бусел]. – К. : Ірпінь : ВТФ "Перун", 2005. – 1728 с.
3. Сущенко Л. О. Науково-педагогічний супровід професійного зростання освітян: теорія і практика: [монографія] / Л. О. Сущенко. – Запоріжжя : КПУ, 2011. – 148 с.

4. Журавська Н. С. Педагогічна освіта для викладачів вищої аграрної школи : наукові дослідження // Сучасні наукові дослідження та розробки : теоретична цінність та практичні результати. – Зб. матер. міжн. наук.-практ. конф. : Братіслава, 2016. – С. 96–97.
5. Русіна Н. Г. Модернізація вищої освіти України та Польщі : особливості та шляхи реалізації / Н. Г. Русіна // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди" : тематичний випуск "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору, 2016. – Додаток 1 до Вип.36, Том VII (67). – С. 76–86.
6. Ящук С. П. Навчання спеціальних дисциплін : теорія і практика / С. П. Ящук // Розвиток сучасної освіти : теорія і практика, інновації. – Зб. матер. міжн. наук.–практ. конф. : Київ, 2016. – С. 227–228.
7. Русіна Н. Г. Професійна підготовка фахівців просторової організації економіки в університетах Польщі / Н. Г. Русіна // Молодий вчений, 2016. – № 1 (28). – С. 89–93.
8. Яковенко О. І. Категорії компетентнісного підходу / О. І. Яковенко // Наукові записки : [зб. наук. статей Нац. пед. Ун-ту ім. М. П. Драгоманова] / укл. Л. Л. Макаренко. – К., 2012. – Вип. СІІ (102). – 286 с.
9. Журавська Н. С. Методика навчання та виховання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу та України : порівняльний аспект : [монографія] / Н. С. Журавська. – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2015. – 608 с.
10. Ящук С. П. Правова компетентність як складова професійної компетентності майбутніх соціальних працівників / С. П. Ящук // Діалог культур Україна – Греція : культурна політика ХХІ століття в європейській ретроспективі. – Зб. матер. міжн. наук.-практ. конф.: Київ, 2016. – С. 122–124.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Slyusarevskyy M. M. Teoretyko-metodologichni ta prakseologichni aspekty problemy vzaemodii suspil'stva i osvity [Theoretical, Methodological and Praxeological Aspects of Interaction between Society and Education] / M. M. Slyusarevskyy // Vyscha osvita Ukrainy [Higher Education in Ukraine]. – 2011. – № 1. – S. 12–20.
2. Velykyi tlmachnyi slovnyk suchasnoi ukrains'koi movy (z dod. i dopov.) [Great Dictionary of Modern Ukrainian (with additional and reported)] / [uklad. i golovn. red. V. T. Busel]. – К., Irpin : WTF "Perun", 2005. – 1728 s.
3. Sushchenko L. A. Naukovo-pedagogichniy suprovod profesiinogo zrostantia osvitan : teoriia i praktyka [Scientific and Educational Support for Professional Growth of Educators : Theory and Practice]: [monografiia] / L. A. Sushchenko. – Zaporozhye : CPU, 2011. – 148 s.
4. Zhuravska N. S. Pedagogichna osvita dlia vykladachiv vyschoi agrarnoi shkoly : naukovi doslidzhennia [Pedagogic Education for Teachers of Higher Agrarian School : Scientific Researches] / N. S. Zhuravska // Suchasni naukovi doslidzhennia ta rozrobky : teorytychna tsinnist' ta praktychni rezul'taty [Modern Research Studies and Inventions : Theoretical Value and Practical Results]. – Zb. матер. mizhn. nauk.–практ. конф. : Bratislava, 2016. – S. 96–97.
5. Rusina N. G. Modernizatsii vyschoi osvity Ukrainy ta Polschi : osoblyvosti ta shliakhy realizatsii [Modernization of Higher Education in Ukraine and Poland : Features and Ways to Realization] / N. G. Rusina // Gumanitarnyi visnyk DVNZ "Pereiaslav-Khmel'nyts'kyi derzhavnyi pedagogichnyi universytet imeni Grygoriia Skovorody : tematychnyi vypusk "Vyscha osvita Ukrainy u konteksti integratsii do yevropeiskogo osvitiinogo prostoru ["Humanitarian Bulletin of SHEE "Pereiaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University": Special Issue "Higher Education in the Context of Ukraine's Integration into the European Educational Space. – 2016. – Dodatok 1 do Vyp. 36, Tom VII (67). – S. 76–86.
6. Yashchuk S. P. Navchannia spetsial'nykh dystsyplin : teoriia i praktyka [Teaching Special Subjects : Theory and Practice] / S. P. Yashchuk // Rozvytok suchasnoi osvity : teoriia i praktyka, innovatsii [Development of Modern Education : Theory and Practice, Innovations]. – Zb. матер. mizhn. nauk.–практ. конф. : Kyiv, 2016. – S. 227–228.
7. Rusina N. G. Profesiina pidgotovka fakhivtsiv prostоровoi organizatsii ekonomiky v universytetakh Polschi [Professional Training of Spatial Economics at Universities in Poland] / N. G. Rusina // Molodyi vchenyi, 2016 [The Young Scientist, 2016]. – № 1 (28). – P. 89–93.
8. Yakovenko O. I. Kategorii kompetentnogo pidkhodu [Categories of Competency Approach] / O. I. Yakovenko // Naukovi zapysky [Scientific Notes] : [zb. nauk. statei Nats. ped. Un-tu ім. М. П. Драгоманова] / укл. Л. Л. Макаренко. – К., 2012. – Vyp. СІІ (102). – 286 s.
9. Zhuravska N. S. Metodyka navchannia ta vykhovannia u vyschykh navchal'nykh zakladakh krain Yevropeiskogo Soiuzu ta Ukrainy : porivnial'nyi aspekt [Methods of Teaching and Education in Higher Educational Institutions of Ukraine and the European Union's : Comparative Aspect] : [monografiia] / N. S. Zhuravska. – Nizhyn : Publisher PE Lysenko M., 2015. – 608 s.
10. Yashchuk S. P. Pravova kompetentnist' yak skladova profesiinoi kompetentnosti maibutnikh sotsial'nykh pratsivnykiv [Legal Competence as a Component of Professional Competence of Social Workers] // Dialog kul'tur Ukraina – Gretsia : kul'turna polityka ХХІ stolittia v yevropeiskii retrospektyvi [Dialogue of Cultures Ukraine-Greece : Cultural Policy of the ХХІ Century in the European Retrospective]. – Zb. матер. mizhn. nauk.-практ. конф. : Kyiv, 2016. – S. 122–124.

Журавская Н. С. Особенности организации научно-исследовательской работы в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов.

В статье представлены основные механизмы развития творческих сил будущих педагогов средствами научно-исследовательской работы, а именно: учебно-исследовательская работа в структуре образовательного процесса; во вне аудиторной деятельности; научное творчество и организационно-массовые мероприятия вне вузов. Определены особенности организации научно-исследовательской

работы в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов (преподаватель руководствуется склонностями и желаниями студента; инновационная методика обучения дисциплинам; создание условий для реализации способностей студента).

Ключевые слова: научно-исследовательский, организация, профессиональная подготовка, готовность.

Zhuravska N. S. Peculiarities of Research Activities Organization in the Process of Prospective Teachers' Vocational Training.

Problem setting. The article highlights the basic mechanisms of development of prospective teachers' creativity by means of research activities, and it determines specific features of research activities organization in the process of vocational training of prospective teachers.

Methods. In order to meet objectives of the research, analysis and synthesis of empirical and theoretical foundations presented in the professional literature of various scientific fields (pedagogy, psychology, training methodology etc.) in works by national and foreign researchers were applied.

Research results. Analysis of psychological and educational literature made it possible to present basic mechanisms of development of prospective teachers' creativity by means of research activities, namely research activity within the educational process and extracurricular activities, scientific creativity, and extracurricular public events.

Conclusions. Peculiar features of the organization of research activities in terms of vocational training of prospective teachers were specified: a teacher takes into account students' skills and desires; innovative methods of teaching, creating an environment for students to realize their full potential. Students' participation in subject competitions and Olympiads can be investigated further.

Key words: research, organization, vocational training, readiness.

УДК 37.013:373

П. І. Кендзьор,
кандидат педагогічних наук, докторант
(Інститут проблем виховання
Національної академії педагогічних наук України, м. Львів)
kendzor@novadoba.org.ua
ORCID: 0000-0002-2160-9160

ЕФЕКТИВНІСТЬ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ У ЗНЗ ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

У статті представлено результати педагогічного експерименту щодо ефективності впровадження авторської моделі полікультурного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах. Визначено критерії оцінки рівня сформованості полікультурних компетентностей в учнів на кожному етапі експерименту. Згідно з отриманими даними, запропонована модель виявилася ефективною, оскільки спостерігається зростання рівня сформованості культурно-пізнавального, толерантно-ціннісного та комунікативно-поведінкового потенціалів школярів.

Ключові слова: педагогічний експеримент, критерії ефективності, полікультурне виховання.

Методологія експериментальних досліджень у сфері освіти потребує інструментів для кількісного оцінювання якісних педагогічних процесів виховання, навчання, розвитку, формування, тощо. Одним із таких інструментів є побудова критеріально-показникової системи та шкалування досліджуваних явищ відповідно теоретично обґрунтованій структурі. Таким чином, критерій розглядається як основа оцінювання педагогічних явищ, процесів або систем та виконує функцію кількісного відображення якості предмету дослідження. Однією з вимог системного підходу до наукової діяльності є узгодження критеріїв вимірювання зі структурою досліджуваного явища, процесу або системи; така вимога обґрунтовується твердженням, що структурні компоненти предмету дослідження відображають його номінальні, якісні, змодельовані властивості, в той час як критерії відтворюють кількісні, емпіричні характеристики [1].

Ми розуміємо критерії ефективності полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітніх навчальних закладів як кількісні інструменти вимірювання процесу та результату полікультурного виховання; сукупність взаємозумовлених шкал оцінювання ефективності полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітніх навчальних закладів.

При побудові критеріально-показникової програми полікультурного виховання учнів ЗНЗ ми виходили з підходу щодо багаторівневості змісту діяльності освітніх систем, представленого у роботі Н. Б. Крилової [2: 7–8], який передбачає оцінку системи діяльності освітніх закладів на екзистенційному, соціально-культурному, системно-освітньому та епістемологічному рівнях. Визначені рівні відповідають критеріям універсальної гуманістично-особистісної інтеркультурно-виховної моделі: когнітивному (знати, розуміти, приймати, рефлексувати); емоційному (відчувати, співчувати, любити, відчувати необхідність, відчувати задоволення); практичному (вміти працювати, співпрацювати, погоджувати, управляти); буттєвому (бути вільним у виборі, бути вільним у дії, бути вільним у думці) [3: 56].

Таке бачення узгоджується з результатами наукової розвідки В. Ясвіна, присвяченої оцінці результативності педагогічних досліджень у європейських країнах [4], де ключовим критерієм оцінки діяльності загальноосвітніх навчальних закладів визнано відповідність педагогічних і організаційних моделей, тобто забезпечення цілеспрямованості різнорівневих впливів.

Загалом, проведений аналіз наукової літератури свідчить, що при формулюванні критеріїв системи діяльності навчальних закладів важливо враховувати взаємозв'язки між: критеріями та суб'єктами освітнього простору; критеріями та теоретико-методологічними засадами досліджуваного процесу; критеріями та рівнями змісту діяльності освітніх систем.

У методології наукових досліджень сформульовано вимоги до емпіричних критеріїв: об'єктивність (однозначність оцінювання досліджуваної властивості), адекватність (валідність результатів оцінювання), нейтральність (врахування умов експериментальної роботи), повнота (врахування усіх суттєвих характеристик предмету пізнання) [5], які дозволяють нам перевірити відповідність і надійність спроектованих критеріїв і показників.

Ми розрізняємо поняття *критеріїв ефективності процесу полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу та критеріїв полікультурної компетентності учнів ЗНЗ* як результату означеного процесу. Різниця, на нашу думку, полягає у комплексності досліджуваних впливів: розглядаючи процес полікультурного виховання як систему дій різних факторів соціалізації (сім'ї, громади, школи, оточення), виділяємо полікультурну компетентність учнів як результат полікультурного виховання.

Т. Поштарева вважає, що основні критерії визначення рівня етнокультурної компетентності можуть бути виражені у характеристиках: а) навченості (знання і уявлення про географію, природні умови, історію, видатних діячів, звичаї, фольклор, мистецтво, основні господарські заняття людей і традиційні ремесла в минулому й сьогодні, устрій побуту, релігійно-міфологічні уявлення, народні ігри, норми та цінності власної та інших етнічних спільностей; розуміння (прийняття) культурних універсалій та специфіки традицій і звичаїв етносів; знання наслідків інтолерантної поведінки щодо представників іншої національності; вміння правильно інтерпретувати культурно обумовлену поведінку етнофорів, налагоджувати з ними конструктивний діалог, вирішувати конфлікти і розбіжності мирним шляхом; б) вихованості (подолання етноцентризму, етнічної, расової та конфесійної упередженості, інтолерантності у спілкуванні і поведінці; готовність до корекції власної поведінки і поглядів; в) адаптованості дитини (від пристосування у поліетнічному середовищі до прийняття культурного плюралізму). Ступінь сформованості етнокультурної компетентності, на думку дослідниці, визначається не стільки обсягом когнітивної та операціональної складових, скільки якістю цих знань і умінь [6].

Метою статті є з'ясувати на основі результатів педагогічного експерименту рівень ефективності авторської моделі полікультурного виховання у ЗНЗ, відповідно до визначених критеріїв.

Відповідно до структури полікультурної компетентності її ефективність у нашому дослідженні визначалася критеріями сформованості *культурно-пізнавального, толерантно-ціннісного та комунікативно-поведінкового* потенціалів особистості. Культурно-пізнавальний критерій є показником розвитку когнітивної сфери особистості й представляє систему засвоєних нею знань про інші культури, притаманні їм соціальні норми поведінки, психологічні особливості поведінки. Толерантно-ціннісний критерій характеризує почуття власної гідності суб'єкта, толерантне ставлення особистості до представників інших культур на основі морально-етичних принципів та виявляється через комплекс її почуттів, поглядів, ідей, переконань, моральних принципів. Комунікативно-поведінковий критерій визначає діяльнісну складову міжкультурної взаємодії, котра базується передусім на комунікативних засадах міжособистісної емпатії. У своєму розвитку всі три компоненти полікультурної компетентності взаємопов'язані, оскільки в характеристиці цього особистісного утворення вони становлять цілісність, що дає змогу всебічно оцінювати результативність полікультурного виховання.

Ефективність полікультурного виховання визначалася нами у процесі педагогічного експерименту. Вивчення системи діяльності загальноосвітнього навчального закладу щодо полікультурного виховання учнів вимагає встановлення зовнішніх умов забезпечення ефективності досліджуваного процесу. Відповідно, постає необхідність у виділенні експериментальних факторів (незалежних змінних, зовнішніх умов), під впливом яких відбувається зростання ефективності системи діяльності ЗНЗ з полікультурного виховання (тобто, спостерігається зростання полікультурної компетентності учнів як залежної експериментальної змінної).

У контексті теоретично обґрунтованої нами проблеми дослідження, залежною експериментальною змінною визначено рівень полікультурної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Незалежними змінними (експериментальними факторами) є спроектовані нами модель і методика полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітніх навчальних закладів. Зазначені змінні вводяться для перевірки гіпотези дослідно-експериментальної роботи. При побудові програми педагогічного експерименту ми відштовхувалися від концепції О. М. Новікова щодо організації науково-дослідницького проекту, побудованої на послідовній реалізації трьох фаз: проєктивної, технологічної та рефлексивної [5: 142].

Формувальний етап педагогічного експерименту був спрямований на упровадження моделі та методики полікультурного виховання учнів у системі діяльності загальноосвітніх навчальних закладів. Повторна діагностика стану полікультурного виховання проводилася на рівні суб'єктів освітнього середовища ЗНЗ – педагогів, батьків і учнів. Після формувального етапу експерименту нами було проведено повторну діагностику рівня полікультурної компетентності учнів як результату процесу полікультурного виховання у ЗНЗ. Оцінювання проводилося як за окремими критеріями, так і комплексно. Проаналізуємо одержані результати експериментальної роботи шляхом порівняння даних контрольної і експериментальної груп.

Згідно з критерієм сформованості **культурно-пізнавального компоненту** на констатувальному етапі дослідження було виявлено переважання позитивної тенденції у знаннях учнів про власну культуру та культуру інших людей, які проживають в регіоні. Після формувального етапу в експериментальних групах спостерігається тенденція до поглиблення в учнів знань щодо соціокультурної ситуації в країні та подолання стереотипів і упереджень по відношенню до інших культур. Дані повторної діагностики свідчать, що проведена на формувальному етапі педагогічна діяльність з полікультурного виховання учнів дозволяє змінити характеристики їх соціокультурної, регіональної само ідентифікації через підвищення рівня знань щодо культури власного народу та народів, які проживають у регіоні. Зростання рівня обізнаності дітей сприяє зменшенню ксенофобії та расизму, як явищ, побудованих на стереотипах і упередженнях. А саме, у експериментальній групі кількість досліджуваних з позитивною

соціокультурної ідентифікацією зростає з 61,54 % до 87,09 % школярів; у контрольній групі цей показник є менш вираженим і змінюється з 60,91 % до 63,17 % дітей. Особливо важливою вважаємо зміну показників за шкалою нетерпимості до расизму, оскільки вона відображає внутрішні переконання дітей щодо інших. У експериментальній групі відповідний показник знизився вдвічі: з 46,70 % до 23,63 % досліджуваних; у контрольній групі – з 46,74 % до 45,61 % респондентів. Таким чином, одержані результати свідчать про ефективність проведеної роботи щодо зростання рівня обізнаності учнівської молоді.

Згідно з критерієм сформованості **толерантно-ціннісного компоненту**, нами вивчалися характеристики прояву толерантності дітей у різних ситуаціях комунікативної взаємодії. Відповідно до результатів повторної діагностики, рівень прихованої дискримінації у контрольній групі незначно виріс (47,59 % до 49,01 % учнів). Ми пояснюємо це поступовим переведенням зовнішньої вербальної агресії по відношенню до інших у внутрішню, приховану. Тобто, у стандартизованих умовах навчально-виховного процесу, який відбувається без цілеспрямованої уваги на формування полікультурної компетентності учнів, поступово спостерігається перехід відкритої інтолерантності дітей у приховану через страх покарань. Натомість, за умови цілеспрямовано організованого полікультурного виховання, кількість дітей з характеристиками інтолерантності зменшується, як видно з даних експериментальної групи, де рівень толерантності виріс з 36,81 % до 78,02 % досліджуваних.

Критерій сформованості **комунікативно-поведінкового компоненту** діагностувався за допомогою тесту комунікативної толерантності, який дає змогу оцінити терпимість учнів до різних змінених умов спілкування з іншими. Як свідчать дані повторної діагностики, у експериментальній групі досліджуваних спостерігається динаміка зміни рівня сформованості комунікативно-поведінкового компоненту полікультурної компетентності. А саме, кількість учнів з високим рівнем комунікативної толерантності виросла з 28,85 % до 40,11 % (у контрольній групі відповідні показники становлять 41,64 % і 42,49 %).

Таким чином, проведена під час формувального етапу експериментальна робота дозволяє змінити рівні сформованості компонентів полікультурної компетентності учнівської молоді; позитивно відображається на рівні їх знань, установок, переконань та, відповідно у поведінці й характері комунікацій досліджуваних.

Після формувального етапу експерименту нами була проведена повторна діагностика рівня полікультурної компетентності учнів як похідної від їх соціальної включеності, недистанційованості, толерантності. Відповідно до результатів дослідження, кількість учнів експериментальної групи, які відзначають високий рівень соціального виключення за зовнішніми ознаками, після формувального етапу експерименту суттєво зменшилася. Зокрема, після формувального етапу соціальне виключення за ознаками приналежності до іншої нації / етносу зменшилося з 7,42 % до 1,10 % досліджуваних (різниця значень становить 6,32 %); за приналежністю до іншої релігії – до 0,82 % респондентів (різниця значень 4,95 %); за мовою – до 0,82 % (різниця 7,15 %). Така тенденція спостерігається за усіма шкалами; найбільші значення різниці (більше 7 %) відмічено за показниками "нетипова будова тіла" та "низький матеріальний статус". Тобто упровадження методики полікультурного виховання у систему діяльності експериментальних загальноосвітніх навчальних закладів дозволяє зменшити кількість проявів соціального виключення учнів унаслідок покращення психологічного клімату в спілкуванні та зростання толерантності дітей. Це, на нашу думку, демонструє зв'язок між когнітивним і поведінковим компонентами полікультурної компетентності – формування знань про толерантну комунікацію та підвищення полікультурної грамотності дітей дозволяє змінити взаємодію в учнівських колективах.

У контрольних групах не спостерігається вираженої динаміки щодо зростання або спадання високого рівня соціального виключення за різними шкалами. Тобто, відсутність цілеспрямованого педагогічного впливу призводить до стихійності комунікативних процесів та їх умовної неконтрольованості.

Таблиця 1

Характер полікультурної компетентності учнів до і після формувального етапу експерименту

Причини виключення	Експериментальна група (364 респонденти)					
	Високий		Середній		Низький	
	До	Після	До	Після	До	Після
Є представниками іншої національності / етносу	7,42	1,10	16,76	2,47	75,82	96,43
Сповідують іншу релігію	5,77	0,82	8,24	1,92	85,99	97,25
Розмовляють / спілкуються іншою мовою	7,97	0,82	15,93	2,20	76,10	96,98
Розмовляють / спілкуються різновидом мови (діалектом / суржиком)	9,62	2,20	20,60	3,02	69,78	94,78
Належать до певної статі	4,40	2,47	16,76	4,67	78,85	92,86
Мають інший колір шкіри, текстуру волосся	0,82	0,27	8,52	0,55	90,66	99,18
Мають нетипову будову тіла (повнота, худоба, високий / низький зріст, інше)	14,56	7,42	55,49	9,34	29,95	83,24

Мають вади здоров'я, інвалідність	5,22	1,37	16,76	3,02	78,02	95,60
Походять з іншого регіону	1,65	0,55	7,42	1,65	90,93	97,80
Походять з іншої країни	0,82	0,00	1,65	0,82	97,53	99,18
Мають нижчий матеріальний достаток / соціальний статус	10,71	3,30	44,51	8,52	44,78	88,19
Інша ситуація (наприклад, краще чи гірше вчать, носять інший одяг, тощо).	6,87	2,47	28,57	7,97	64,56	89,56

Одержані результати підтверджують ефективність запропонованої на формувальному етапі експерименту моделі й методики полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітніх навчальних закладів. Представлені педагогічні перетворення дозволяють здійснювати вплив не лише на учнівські колективи, але й на найближче оточення дітей. За результатами опитування учнів, високий рівень соціального виключення учасників експериментальної групи знизився не лише щодо однокласників, але й вчителів, сусідів, друзів. Ми пов'язуємо це, по перше, з комплексністю та системністю запропонованих впливів, по друге, зі зменшенням соціальної дистанційованості учнів експериментальних груп.

Соціальна дистанційованість демонструє рівень упередженості, стереотипізації у сприйнятті інших та страхів взаємодії, які виникають на базі негативних установок щодо представників інших культур. У експериментальній групі після формувального етапу експерименту високий рівень соціальної дистанційованості знизився з 22,25 % до 9,62 % (у контрольній групі відповідні значення становлять 22,10 % і 23,23 % досліджуваних). Низький рівень соціальної дистанційованості учнів експериментальної групи після формувального етапу становить 41,21 % (у контрольній групі – 16,43 %). Тобто, знання про особливості інших культур, уміння будувати ефективну безконфліктну взаємодію з іншими людьми, що покладені в основу авторської методики полікультурного виховання, дозволяють знизити рівень упередженості, стереотипізації, дистанційованості дітей.

Загальний рівень полікультурної компетентності учнів ми розглядаємо як основний показник результативності полікультурного виховання у системі діяльності ЗНЗ, результати його діагностики подано в табл. 2.

Таблиця 2

Рівень полікультурної компетентності учнів, до і після формувального етапу експерименту

Рівні	Контрольна група				Експериментальна група			
	Абсолютні значення		Відсоткові значення		Абсолютні значення		Відсоткові значення	
	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після
Високий	31	34	8,78	9,63	34	71	9,34	19,51
Середній	225	231	63,74	65,44	219	253	60,16	69,51
Низький	97	88	27,48	24,93	111	40	30,49	10,99
Всього	353	353	100	100	364	364	100	100

Зміна у високому та середньому рівнях полікультурної компетентності учасників експериментальної групи має позитивну динаміку у бік зростання після формувального етапу експерименту. Так, кількість учнів з високим рівнем полікультурної компетентності виросла з 9,34 % до 19,51 %; з середнім рівнем – 69,51 %. У контрольній групі різниця даних констатувального та формувального етапу є незначною у межах 2 % за усіма рівнями. Проведена експериментальна робота з упровадження моделі та методики полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітніх навчальних закладів є ефективною, оскільки дозволяє підвищити рівень полікультурної компетентності учнів.

Висновки. Таким чином можна зробити висновок, що основним результатом організації полікультурного виховання у системі діяльності ЗНЗ нами було визначено рівень полікультурної компетентності учнів, який, як підтверджено статистично, виріс у середовищі експериментальної групи. Отримані результати педагогічного експерименту свідчать про ефективність запропонованої у моделі полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітніх навчальних закладів авторської методики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Формування критеріїв // Тематичний архів статей [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : <http://www.ukrarticles.pp.ua/nauka/10432-formirovanie-kriteriev.html>.
2. Новые ценности образования : [тезаурус для учителей и школьных психологов] / [ред.-сост. Н. Б. Крылова]. – М. : Российский Фонд Фундаментальных исследований, 1995. – 110 с.

3. Лаврова Т. Б. Современное интеркультурное образование. Опыт Германии : [монографія] / Т. Б. Лаврова ; Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия. – Нижний Тагил, 2007. –160 с.
4. Ясвін В. Аналіз організаційно-освітньої моделі школи [Електронний ресурс] / В. Ясвін // Освіта.ua. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/theory/2024/>.
5. Новиков А. М. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков – М. : СИНТЕГ. – 663 с.
6. Поштарева Т. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде : дисс. ... д-ра педагог. наук : 13.00.01 / Поштарева Татьяна Витальевна. – Владикавказ, 2009. – 383 с.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Formuvannia kryteriiv [The Criteria Formation] // Tematychnyi arkhiv statey Thematic Library of the Articles [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu do resursu : <http://www.ukrarticles.pp.ua/nauka/10432-formirovanie-kriteriev.html>.
2. Novyye tsennosti obrazovaniia [Emergent Values of Education] : [tezaurus dlia uchitelei i shkol'nykh psikhologov] / [red-sost. N. B. Krylova]. – М. : Rossiiskii Fond Fundamental'nykh issledovani, 1995. – 110 s.
3. Lavrova T. B. Sovremennoe interkul'turnoe obrazovanie. Opyt Germanii [Modern Intercultural Education. Germany Experience] : [monohrafiia] / T. B. Lavrova ; Nizhnetagil'skaia gosudarstvennaia sotsial'no-pedagogicheskaia akademiia. – Nizhnii Tagil, 2007. –160 s.
4. Yasvin V. Analiz orhanizatsiino-osvitn'oi modeli shkoly [Analysis of Organizational and Educative University Models] [Elektronnyy resurs] / V. Yasvin // Osvita.ua [Osvita.ua]. – Rezhym dostupu : <http://osvita.ua/school/theory/2024/>.
5. Novikov A. M. Metodologiya [Methodology] / A. M. Novikov, D. A. Novikov – М. : SINTEG. – 663 s.
6. Poshtariova T. Formirovanie etnokul'turnoy kompetentnosti uchashchikhsya v polietnycheskoi obrazovatel'noi srede [The Formation of Ethnocultural Students' Competence in Multi-Ethnic Educative Environment] : dyss. ... d-ra pedagog. nauk : 13.00.01 / Poshtariova Tatiana Vytalievna. – Vladikavkaz, 2009. – 383 s.

Кендзьор П. И. Эффективность поликультурного воспитания в учебных заведениях по результатам педагогического эксперимента.

В статье представлены результаты педагогического эксперимента касательно эффективности внедрения авторской модели поликультурного воспитания в общеобразовательных учебных заведениях. Обозначено критерии оценки уровня сформированности поликультурных компетентностей учащихся на каждом этапе эксперимента. Соответственно с полученными результатами, предложенная модель оказалась эффективной, так как наблюдается повышение уровня сформированности культурно-познавательного, толерантно-ценностного и коммуникативно-поведенческого потенциалов учащихся.

Ключевые слова: педагогический эксперимент, критерии эффективности, поликультурное воспитание.

Kendzor P. I. Efficiency of Polycultural Education in the Secondary Schools According to the Results of Pedagogical Experiment.

Methodology of experimental research in the sphere of education requires instruments of quantitative evaluation of qualitative pedagogical processes of education, development, formation etc. One of these instruments is a system of criteria built according to the theoretical grounded structure.

According to the structure of polycultural competence, its efficiency in our research is measured by the criteria of level of cultural and cognitive, tolerant and evaluative, and communicative and behavioral potentials of secondary school students.

Efficiency of implementing the author's model of polycultural education in the secondary schools was measured in the process of pedagogical experiment. According to the cultural and cognitive component, the positive tendency of pupils' acknowledgement with their own culture and the other cultures in the region is revealed. According to tolerant and evaluative component, the level of tolerance of the pupils of experimental group increased from 36.81 % to 78.02 %. The level of communicative and behavioral component was measured with the test of communicative tolerance which revealed an increase of number of pupils with high level of communicative tolerance.

Key words: a pedagogical experiment, efficiency criterion, polycultural education.

УДК 378.147.33

К. Р. Колос,

кандидат педагогічних наук
porcelyana5@gmail.com
ORCID: 0000-0002-1038-8569

П. П. Грабовський,

кандидат педагогічних наук
(Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти)
grabovskyp@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2555-3678

ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОМП'ЮТЕРНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті визначено термін "комп'ютерно орієнтоване навчальне середовище закладу післядипломної педагогічної освіти", описано особливості та виділено компоненти комп'ютерно орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти, виокремлено суб'єкти й об'єкти процесу його стандартизації; встановлено доцільність формування та подальшого розвитку зазначеного середовища, а також його місце у системі освіти впродовж життя.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Постановка проблеми. Сучасний рівень розвитку науки і техніки формує технологічне й інформаційне середовище, у якому існує людина, впливає на стосунки між людиною та навколишнім природним і соціальним середовищем, визначає рівень можливостей людини на конкретному етапі науково-технічного прогресу. Аналіз стану і тенденції розвитку соціуму надає можливість прогнозувати подальший розвиток системи освіти, структура, склад і характер діяльності якої повинні відповідати соціальним, науковим і технологічним цілям і умовам розвитку суспільства, а також внутрішнім цілям і потребам самої системи освіти [1] – "процесу та результату засвоєння особистістю певної системи наук, знань, практичних умінь і навичок і пов'язаних з ними того чи іншого рівня розвитку її розумово-пізнавальної і творчої діяльності, а також морально-естетичної культури, які у своїй сукупності визначають соціальне обличчя й індивідуальну своєрідність цієї особистості" [2: 614]. При цьому наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі й управлінні навчальними закладами та системою освіти має стати інструментом забезпечення успіху Нової школи. Запровадження ІКТ в освітній галузі повинне перейти від одноразових проєктів у системний процес, який охоплює усі види діяльності, що дозволить суттєво розширити можливості педагогів, оптимізувати управлінські процеси в навчальних закладах різних рівнів освіти, що, у свою чергу, позитивно впливатиме на формування та розвиток не лише предметних компетентностей учнів, студентів, слухачів курсів підвищення кваліфікації тощо, а й такої важливої наразі, для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії, працевлаштування та раціонального виконання своїх безпосередніх професійних обов'язків і забезпечення життєвого успіху особистості в інформаційному суспільстві – ІКТ-компетентності фахівця [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати досліджень зарубіжних і вітчизняних вчених вказують на те, що вмiле використання сучасних ІКТ у навчально-пізнавальному процесі освітніх закладів будь-якого рівня створює багатофункціональне комп'ютерно орієнтоване навчальне середовище. Таке середовище, що швидко розвивається, дозволяє застосовувати нові раціональні підходи, форми і методи організації та здійснення навчально-пізнавального процесу (В. Ю. Биков, А. М. Гуржій, В. М. Кухаренко, С. О. Семериков, О. В. Співаковський, Ю. В. Триус, С. А. Раков, Н. І. Клокар та ін.) забезпечувати сприятливі умови для професійного розвитку різнобічної, соціально активної, самостійної, творчої, компетентної особистості, яка вмiле використовувати інформаційно-комунікаційні технології при роботі з відомостями, здатної до рефлексії, вирішення проблем, створення нових знань, ефективно визначає свою життєву позицію (М. І. Жалдак, Т. І. Коваль, А. П. Кудін, В. В. Лапінський, М. П. Лещенко, А. Ф. Манако, Н. В. Морзе, О. М. Спiрiн, П. В. Стефаненко та ін.).

Однак ряд складових проблеми впровадження комп'ютерно орієнтованого середовища у навчально-пізнавальний процес освітнього закладу залишаються невирішеними. Перш за все, це стосується проблеми визначення терміна "комп'ютерно орієнтоване навчальне середовище закладу післядипломної педагогічної освіти". Також потребує вирішення проблема змісту та місця такого середовища в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Мета цього дослідження полягає у визначенні поняття "комп'ютерно орієнтоване навчальне середовище закладу післядипломної педагогічної освіти", основних компонентів і характеристик, а також змісту та місця цього середовища у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Основний зміст. Насамперед, розглянемо й уточнимо поняття "комп'ютерно орієнтоване навчальне середовище закладу післядипломної педагогічної освіти", у визначенні якого будемо виходити з його базового поняття "середовище", яке за своєю суттю є комплексним і охоплює все, з чим організм знаходиться у прямій чи непрямій взаємодії [4].

У словниках поняття "середовище" визначається як "... сприятливі для існування умови, породження чого-небудь" [5], "субстанція, яка, на відміну від порожнього, незаповненого простору (вакууму), має певні властивості, які впливають на взаємодію між цими об'єктами" [6: 119], "сукупність умов, які оточують людину і взаємодіючих з нею як з організмом і особистістю" [7: 68].

Також А. В. Іванов [8: 22] зазначає, що "поняття "середовище" включає ряд таких факторів, як особливості та характер діяльності, стиль взаємовідносин, взаємовпливів, створення і забезпечення розвитку її суб'єктів".

Сучасне трактування поняття "навчальне середовище" тісно пов'язане з розглядом освіти як сфери соціального життя, а середовища – як чинника освіти [9: 1].

Так, провідні українські та зарубіжні дослідники в галузі педагогічних наук, зокрема В. Ю. Биков і Ю. О. Жук [10: 72], вказують, що "навчальне середовище – це штучно побудована система, структура, складові якої створюють необхідні умови для досягнення цілей навчально-виховного процесу. Структура навчального середовища визначає його внутрішню організацію, взаємозв'язок і взаємозалежність між його елементами. Компоненти (об'єкти, що становлять, елементи – неподільні частки) навчального середовища виступають, з одного боку, як його атрибути або аспекти розгляду, що визначають змістовну та матеріальну наповненість навчального середовища, а з іншого боку, як ресурси навчального середовища, що включаються у діяльність учасників навчально-пізнавального процесу, набуваючи при цьому ознак засобів навчання і виховання".

С. Д. Карпухін [11: 21] визначає поняття "навчальне середовище" через сукупність взаємопов'язаних організаційно-дидактичних методів і засобів, що лежать в основі організації навчального процесу та забезпечують проведення занять з імітаційними моделями досліджуваних об'єктів і процесів.

Традиційне навчальне середовище, що існує та функціонує на рівні освітнього закладу, має обмежені дидактичні можливості. Наприклад, навчальне середовище передбачає використання вузького спектра матеріальних засобів і педагогічних технологій, обмеженого викладацького складу й освітнього мікросоціуму, навчальних приміщень і т. п. [12].

Комп'ютерно орієнтоване навчальне середовище закладу післядипломної педагогічної освіти будемо розглядати як керований, штучно та цілеспрямовано побудований простір, у якому розгортається навчально-пізнавальний процес із використанням інформаційно-комунікаційних технологій і в якому створені необхідні та достатні умови для його учасників щодо ефективного здійснення підвищення кваліфікації педагогічних працівників, основними компонентами якого є: 1) педагогічно виважений добір інформаційно-комунікаційних технологій, які ефективно використовуються при організації та проведенні навчально-пізнавального процесу в закладі післядипломної педагогічної освіти; 2) психолого-педагогічні умови раціонального здійснення підвищення кваліфікації педагогічних працівників; 3) соціально-побутові умови закладу післядипломної педагогічної освіти; 4) взаємозв'язок слухачів, академічного й адміністративного персоналу закладу післядипломної педагогічної освіти [4].

Як будь-яка система, комп'ютерно орієнтоване навчальне середовище закладу післядипломної педагогічної освіти має функціональну властивість цілісності, чим вирізняється від решти світу, яка, в свою чергу, є його середовищем – найближчим околom КОНС ЗППО, у взаємодії з яким зазначене середовище формує і проявляє свої характеристики.

Формування, використання та розвиток комп'ютерно орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти має спрямовуватися на досягнення цілей і задоволення потреб учасників системи безперервної освіти, зокрема:

– здійснювати інтенсифікацію розвитку професійної компетентності слухачів: необхідно використовувати науково перевірені програмно-педагогічні засоби, добір яких обов'язково повинен здійснюватися з урахуванням думок експертів: адміністративного й академічного персоналу закладу післядипломної педагогічної освіти, які залучені до проведення навчально-пізнавального процесу на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників, а також провідних фахівців у галузі використання ІКТ в освіті. При цьому педагогічно-виважений добір інформаційно-комунікаційних технологій повинен здійснюватися виходячи з рівня володіння слухачами ІКТ, їх професійних інтересів і потреб із задоволенням сучасних дидактичних вимог;

– розширювати сферу залучення слухачів під час здійснення навчально-пізнавального процесу. Для цього в комп'ютерно орієнтованому навчальному середовищі закладу післядипломної педагогічної освіти потрібно забезпечити доступ до наявних відомостей, технологій і ресурсів, які доцільно використовувати слухачам у своїй професійній діяльності. Це не тільки підвищить мотивацію слухачів під час безпосереднього навчання на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників, але і сприятиме задоволенню їх професійних потреб, розвитку прагнення до пізнавальної діяльності у

комп'ютерно орієнтованому навчальному середовищі й за межами закладу післядипломної педагогічної освіти;

– встановлення залежностей між поточним і підсумковим оцінюванням навчальних досягнень слухачів: отримання викладачем діагностичних відомостей слухачів у режимі реального часу поглиблює розуміння потреб і проблем слухачів, дозволяє відстежувати продуктивність засвоєння матеріалу, сприяє поліпшенню процесу прийняття рішень. Це, у свою чергу, дозволяє академічному персоналу раціонально коригувати технологію, здійснювати добір засобів, форм, методів і т. п. на кожному етапі навчально-пізнавального процесу, що значно покращує успішність слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників;

– сприяти налагодженню і зміцненню професійних зв'язків: інформаційно-комунікаційні технології дозволяють налагоджувати зв'язки між слухачами й академічним персоналом закладу післядипломної педагогічної освіти. Для цього, наприклад, можна використовувати соціальні освітні мережі ("Професійна мережа" (<http://mz.com.ua/>), "Партнерство в освіті" (<http://www.microsoft.com/ukraine/education/partnersinlearning/default.aspx>), "Щоденник" (<http://shodennik.ua/>), "Мережа УРАН" (<http://www.uran.net.ua/>), "ІКТ у професійній діяльності педагогічних працівників" (<https://plus.google.com/u/0/communities/118342869313967115201>) і т. п.), електронну пошту, Skype тощо;

– підвищувати рівень управління навчально-пізнавальним процесом: під час організації та проведення курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників необхідно вирішувати складний комплекс адміністративно-управлінських завдань, що вимагає використання інформаційних технологій управління персоналом, сучасних систем зв'язку, комп'ютерно орієнтованих засобів діагностики, спеціальних науково-методичних і навчальних матеріалів, програмно-технічних засобів забезпечення інформаційної безпеки й особистого контенту кожного учасника навчально-пізнавального процесу;

– розвивати інформаційно-комунікаційну компетентність слухачів, необхідну для їх успішної професійної діяльності: сучасний етап еволюції інформаційно-комунікаційних технологій носить інноваційний характер і створює доступ до великої кількості відомостей, електронних баз даних, навчальних програм тощо, раціональне використання чого, дозволяє підвищити рівень професійної компетентності, а також розширити сферу застосування слухачами інформаційно-комунікаційних технологій;

– підтримувати слухачів під час навчально-пізнавального процесу: ефективність використання ІКТ слухачами курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників залежить від своєчасності, повноти, оперативності надання консультативної допомоги викладачами і здійснення поточного програмно-технічного обслуговування інформаційно-комунікаційних технологій ІКТ-персоналом закладу післядипломної педагогічної освіти. Однак мізерне фінансування ЗППО на придбання нових і ремонт наявних ІКТ, а також недостатня розробленість законодавчо-правового й інструктивно-нормативного забезпечення функціонування та розвитку системи післядипломної педагогічної освіти, не дозволяє надавати належну програмно-технічну підтримку учасникам НПП курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників у закладах післядипломної педагогічної освіти;

– здійснювати педагогічно-виважений добір ІКТ при плануванні навчально-пізнавального процесу: необхідно визначитися з провідними стратегіями та можливостями закладу післядипломної педагогічної освіти, відповідно до яких доцільно здійснювати педагогічно-виважений добір інформаційно-комунікаційних технологій. При цьому необхідно також врахувати і сучасні вимоги до комп'ютерної мережі післядипломної педагогічної закладу, зокрема: високу продуктивність, надійність, сумісність, керованість, захищеність, розширюваність і масштабованість, – що дозволяє учасниками навчально-пізнавального процесу раціонально використовувати педагогічні та адміністративні програмні додатки для вирішення широкого спектра професійних завдань у комп'ютерно орієнтованому навчальному середовищі закладу післядипломної педагогічної освіти. Ступінь розвитку регіональної ІКТ-інфраструктури, зокрема, високий регіональний рівень забезпечення доступу до Інтернет, оснащеність загальноосвітніх навчальних закладів та особисто вчителів сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями сприяє підвищенню навчальної успішності слухачів і їх професійному становленню.

Підвищення ефективності функціонування комп'ютерно орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти неможливо без її стандартизації, ключовими суб'єктами і об'єктами якої є:

– слухачі курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників: формування навчальних груп, із числа слухачів, потрібно проводити з урахуванням їх базової вищої освіти, стажу роботи та кваліфікаційної категорії; при поділі таких груп на підгрупи для успішного проведення занять інформаційно-комунікаційного циклу рекомендовано проводити додатковий моніторинг з визначення рівня ІКТ-компетентності;

– кадрове забезпечення закладів післядипломної педагогічної освіти, зокрема, академічний, адміністративний та ІКТ-персонал, який планує, організовує, проводить, коригує, підтримує навчально-

пізнавальний процес курсів підвищення кваліфікації в комп'ютерно орієнтованому навчальному середовищі закладу післядипломної педагогічної освіти. Особлива роль у навчально-пізнавальному процесі підвищення кваліфікації педагогічних працівників відводиться академічному персоналу закладу післядипломної педагогічної освіти, оскільки саме вони проводять заняття зі слухачами, створюють і добирають навчально-методичне забезпечення, формують навчальні та тематичні плани тощо. При цьому зазначеній категорії працівників потрібно керуватися стандартизованим законодавчо-правовим та інструктивно-нормативним забезпеченням;

– інформаційно-комунікаційні технології повинні не тільки задовольняти потреби сучасного навчання у вищих і загальноосвітніх навчальних закладах, а й відповідати єдиним встановленим державою вимогам. Так, в Україні процес стандартизації інформаційних технологій в галузі навчання, освіти тільки починається. Зокрема, Українським центром науково-дослідним і навчальним центром проблем стандартизації, сертифікації та якості розроблений і вступив в дію з 1.07.2012 р нормативний документ ДСТУ ISO/IEC 19796-1: 2010 "Управління якістю, гарантії та метрика якості. Частина 1. Загальний підхід"; також до Департаменту технічного регулювання Мінекономрозвитку України 12.04.2012 р поданий проект в області методів безпеки використання інформаційно-комунікаційних технологій ДСТУ ISO / IEC 29100 "Основні положення щодо забезпечення недоторканності приватного життя", прийняття якого стане основою стандартизації використання інформаційно-комунікаційних технологій на всіх рівнях безперервної освіти;

– інструктивно-нормативне та навчально-методичне забезпечення комп'ютерно орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти є основою сучасної організації масового підвищення кваліфікації в системі післядипломної педагогічної освіти. Оскільки, це забезпечення розробляється академічним персоналом кожного обласного закладу післядипломної педагогічної освіти відповідно до потреб свого регіону, то в процесі розробки і використання інструктивно-нормативне та навчально-методичне забезпечення повинне відповідати єдиним державним стандартам;

– законодавчо-правове забезпечення функціонування закладів післядипломної педагогічної освіти України та їх інформатизації відображено в законах "Про освіту", "Про вищу освіту", "Про загальну середню освіту", "Про дошкільну освіту", "Про позашкільну освіту", "Про наукову і науково-технічну освіту", "Про інноваційну діяльність" та іншими актами чинного законодавства з питань інформатизації навчальних закладів; для стандартизації проведення курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти, доцільно було б законодавчими органами України в галузі освіти розробити і прийняти нормативно-правові акти щодо функціонування післядипломної педагогічної системи, які стали б керівництвом в адміністративно-управлінській, організаційній, навчально-методичній і науковій діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти, особливе місце в якій сьогодні займає комп'ютерно орієнтована навчальне середовище.

Висновки. Отже, характерними дидактичними вимогами до комп'ютерно орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти є, насамперед, вимоги до цілей, змісту, завдань, засобів і форм КОНС ЗППО. Успішність здійснення НПП у КОНС ЗППО у значній мірі залежить від створення належних комфортних, здоров'я та життєзберігаючих умов, врахування професійних та особистісних характеристик слухачів, впровадження та раціонального використання кредитно-модульної системи, нової ролі викладача у навчально-пізнавальному процесі КОНС ЗППО тощо.

Перспективи подальших досліджень. Описані характеристики комп'ютерно орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти вказують на необхідність і доцільність виділення методологічних підходів до формування зазначеного середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Биков В. Ю. Навчальне середовище сучасних педагогічних систем / В. Ю. Биков // Професійна освіта : педагогіка і психологія. – За ред. : І. Зазюна, Н. Ничкало, Т. Левовицького, І. Вільш. – Україно-польський журнал. – Видання IV. – Ченстохова : ВПШ у Честохові, 2004. – С. 59–79.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Мусієнко М. М. Екологія : глумачний словник [Електронний ресурс] / М. М. Мусієнко, В. В. Серебряков, О. В. Брайон. – Режим доступу: http://eduknigi.com/ekol_view.php?id=347.
4. Колос К. Р. Основні компоненти комп'ютерно орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / К. Р. Колос // Звітна наукова конференція Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України : матеріали наук. конф., (Київ, 21 бер. 2013 р.). – НАПН України, ІТЗН – К., 2013. – С. 170–171. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/1422/>.
5. Нова школа : простір освітніх можливостей [проект (на 18.08.2016) ; МОН України] [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://sites.google.com/site/metodicnijmist/dokumenti>.
6. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : Азбуковик, 1999. – 944 с.

7. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк. – 2004. – 511 с.
8. Иванов А. В. Культурная среда общеобразовательной школы как педагогическое явление : автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Александр Владимирович Иванов ; Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина. – Тамбов. – 2006. – 49 с.
9. Кательницька М. О. Теоретичні підходи до визначення середовища як педагогічного явища / М. О. Кательницька // Наукові праці ДонНТУ. – № 1 (13), 2013. – С. 1–4.
10. Жук Ю. О. Особливості використання засобів нових інформаційних технологій у навчально-виховному процесі професійно-технічного закладу освіти / Ю. О. Жук // Нові технології навчання : [наук.- метод. зб.]. – К. : ІЗМН, 1998. – № 24. – С. 72–78.
11. Краткий педагогический словарь : [учеб.-справ. Пособие] / Г. А. Андреева, Г. С. Вяликова, И. А. Тютюкова. – М. : Секачев : Ин-т общегуманитар. исслед. – 2005 – 180 с.
12. Биков В. Ю. Сучасні чинники розвитку системи освіти України [Електронний ресурс] / В. Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2008. – № 3(7). – Режим доступу : <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/107/93>.

REFERENCES (TRASLATED & TRANSLITERATED)

1. Bykov V. Yu. Navchal'ne seredovysche suchasnykh pedahohichnykh system [Educational Environment of Modern Education System] / V. Yu. Bykov // Profesijna osvita : pedahohika i psiholohiia. – Za red. : I. Zaziuna, N. Nychkalo, T. Levovyts'koho, I. Vil'sh. – Ukraino-pol's'kyj zhurnal. – Vydannia IV. – Vydavnytstvo : Vyschoi Pedahohichnoi Shkoly u Chestokhovi. – Chentokhova, 2004. – S. 59–79.
2. Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education] / Akad. ped. nauk Ukrainy ; holovnyj red. V. H. Kremen'. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
3. Musiienko M. M. Ekolohiia : tlumachnyj slovnyk [Ecology : Dictionary] [Elektronnyi resurs] / M. M. Musiienko, V. V. Serebriakov, O. V. Brajon. – URL : http://eduknigi.com/ekol_view.php?id=347.
4. Kolos K. R. Osnovni komponenty komp'uterno oriientovanoho navchal'noho seredovyscha zakladu pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [The Main Components of Computer-Based Learning Environment Institution Postgraduate Education] / K. R. Kolos // Zvitna naukova konferentsiia Instytutu informatsiinykh tekhnologii i zasobiv navchannia NAPN Ukrainy : materialy nauk. konf., (Kyiv, 21 ber. 2013 r.) [Sourcebook "Report Conference of NTZN NAPS Ukraine", 21.03.2013, Kiev.]. – S. 170–171. – URL : <http://lib.iitta.gov.ua/1422/>.
5. Nova shkola : prostir osvitnikh mozhlyvostej [New School : Space Educational Opportunities] [proekt na 18.08.2016 ; MON Ukrainy] [Elektronnyi Resyrs]. – URL : <https://sites.google.com/site/metodicnijmist/dokumenty>.
6. Ozhegov S. I. Tolkovyj slovar' russkogo jazika [Dictionary of Russian language] / S. I. Ozhegov, N. Ju. Shvedova. – M. : Azbukovik, 1999. – 944 s.
7. Polonskij V. M. Slovar' po obrazovaniju i pedagogike [Dictionary of Education and Pedagogy] / V. M. Polonskij. – M. : Vyssh. shk. – 2004. – 511 s.
8. Ivanov A. V. Kul'turnaja sreda obshheobrazovatel'noj shkoly kak pedagogicheskoe javlenie [The Cultural Environment of a Comprehensive School as a Pedagogical Phenomenon] : avtoref. dis. na soiskanie uchenoj stepeni d-ra ped. nauk : spets. 13.00.01 "Obshhaja pedagogika, istorija pedagogiki i obrazovanija" / Aleksandr Vladimirovich Ivanov ; Tambovskij gosudarstvennyj universitet imeni G. R. Derzhavina. – Tambov. – 2006. – 49 s.
9. Katel'nyts'ka M. O. Teoretychni pidkhody do vyznachennia seredovyscha iak pedahohichnoho iavyscha [Theoretical Approaches to Determining the Environment as a Pedagogical Phenomenon] / M. O. Katel'nyts'ka. – M. : Naukovi pratsi DonNTU. – № 1(13), 2013. – S. 1–4.
10. Zhuk Yu. O. Osoblyvosti vykorystannia zasobiv novykh informatsiinykh tekhnolohij u navchal'no-vykhovnomu protsesi profesijno-tekhnichnoho zakladu osvity [Features of the Use of New Information Technologies in Educational Process in Vocational Education] / Yu. O. Zhuk // Novi tekhnolohii navchannia [Innovative Technologies] : [nauk.- metod. zb.]. – K. : IZMN, 1998. – № 24. – S. 72–78.
11. Kratkij pedagogicheskij slovar' [Short Pedagogical Dictionary] : ucheb.-sprav. posobie / G. A. Andreeva, G. S. Vjalikova, I. A. Tjut'kova. – M. : Sekachev : In-t obshhemanitar. issled. – 2005 – 180 s.
12. Bykov V. Yu. Suchasni chynnyky rozvytku systemy osvity Ukrainy [Modern Factors of Ukrainian Education System] [Elektronnyi resurs] / V. Yu. Bykov // Informatsijni tekhnolohii i zasoby navchannia [Information Technologies and Teaching Aids]. – 2008. – № 3(7). – URL : <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/107/93>.

Колос К. Р., Грабовский П. П. Основные характеристики компьютерно ориентированной учебной среды заведения последипломного педагогического образования.

В статье определен термин "компьютерно ориентированная учебная среда заведения последипломного педагогического образования", описаны особенности и выделены компоненты компьютерно ориентированной учебной среды заведения последипломного педагогического образования, субъекты и объекты процесса ее стандартизации; установлена целесообразность формирования и дальнейшего развития указанной среды, а также ее место в системе образования на протяжении жизни.

Ключевые слова: *информационно-коммуникационные технологии, повышение квалификации учителей.*

Kolos K. R., Hrabovskyi P. P. Main Characteristics of Computer-Oriented Learning Environment at the Institute of Postgraduate Pedagogical Education.

The research deals with the urgent need for modernization of Continuing Education in Ukraine, in which a special role of the postgraduate pedagogical education is outlined. As the title implies the article describes such concepts as "environment", "learning environment", moreover the authors define the concept of "computer-oriented learning environment of the Institute of Postgraduate Pedagogical Education". The fact that it is a controlled constructed space, in which the teaching and learning process with the use of information and communication technologies and which created necessary and sufficient conditions for the participants on the effective implementation of the training of teachers is stressed. It is reported that pedagogically balanced selection of information and communication technologies are effectively used in the organization and conduct of teaching and learning process in the establishment of postgraduate education. It is spoken in detail about psycho-pedagogical conditions of management of the professional development of teachers; social conditions in institutions of postgraduate education; the relationship of students, academic and administrative staff of institutions of postgraduate education. It draws our attention to the features and components of clearly defined the computer-oriented learning environment of the Institute of Postgraduate Pedagogical Education, isolated entities and the objects of its standardization process; the expediency development of computer-oriented learning environment.

Key words: *information and communication technologies, further teachers training.*

УДК 378.147

К. В. Левківська,
кандидат педагогічних наук
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)
kristinalevk@gmail.com
ORCID: 0000-0001-6556-434X

КРИТЕРІЇ МОНІТОРИНГУ ДІЯЛЬНОСТІ ІННОВАЦІЙНИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

У статті представлено результати аналізу наукової літератури щодо визначення теоретичних передумов дослідження цінностей інновацій у системі освіти; охарактеризовано різні підходи до формування критеріальної системи оцінювання акмеологічних засад діяльності інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів; визначено основні тенденції проектування критеріїв моніторингу діяльності інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів у науковій літературі.

Ключові слова: критерії моніторингу, акмеологічний підхід, цінності, ціннісні засади, аксіологічна сфера, інноваційні навчальні заклади.

Актуальність дослідження. Акмеологічний підхід у педагогіці детермінує процеси самоорганізації та розвитку інноваційних систем освіти, оскільки саме цінності, гнучко реагуючи на суспільні запити і потреби, визначають цілі, стандарти і зміст діяльності навчально-виховних закладів. У роботі за ред. Н. Б. Крилової охарактеризовано місце акмеології у системі педагогічної теорії та практики: лише освіта, що оновлюється відповідно до зміни системи суспільних цінностей на основі постійного моніторингу ціннісних орієнтацій та усвідомлення власного ціннісного змісту, здатна бути культуро відповідною, адекватною суспільним реаліям і одночасно інноваційною внаслідок спроможності випереджати та ініціювати суспільний розвиток [1: 7]. Таким чином, діяльність інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів визначається ціннісними передумовами сучасної системи освіти і спрямована на їх проєкцію та реалізацію у площині практичної педагогічної діяльності. Відповідно, важливим елементом розвитку педагогічної теорії і практики є аналіз ефективності діючих інноваційних навчальних закладів з позиції акмеологічного підходу, що дозволить охарактеризувати ціннісні засади сучасних педагогічних інновацій та рівень їх реалізованості у практиці діяльності системи загальної освіти.

Аналіз публікацій з теми дослідження. Сучасні теоретичні підходи (гуманістичний, особистісно орієнтований і акмеологічний) до вивчення цінностей системи освіти проаналізовано у науковому дослідженні колективу авторів під керівництвом Н. Б. Крилової [1]. М. В. Пономарьов, критикуючи почасти необґрунтовані освітні реформи та нововведення, визначає межі впровадження інноваційних моделей у систему навчальних закладів [2]. Наукове підґрунтя (з позицій діяльнісного, синергетичного та системного підходів) моделювання інноваційного освітнього простору загальноосвітнього навчального закладу представлено у роботі А. Д. Цимбалару [3]. У дослідженні В. А. Ясвіна на основі сучасних європейських педагогічних теорій обґрунтовано і проаналізовано методика здійснення системного аналізу загальноосвітньої школи [4].

Сутність і зміст педагогічного моніторингу ефективності діяльності закладів освіти висвітлено у роботах Є. В. Буценка [5], Н. Є. Левінтової [6], Л. М. Сергєєвої, Г. Г. Русанова, І. В. Ілько [7] та ін.

Однак, проблема обґрунтування системи критеріїв моніторингу ефективності діяльності інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів з позиції ціннісного підходу ще не була предметом педагогічного дослідження.

Завдання статті: проаналізувати наукову літературу щодо визначення теоретичних передумов вивчення цінностей педагогічних інновацій; охарактеризувати сучасні педагогічні підходи до формування критеріальної системи оцінювання акмеологічних засад діяльності загальноосвітніх навчальних закладів; спроектувати систему критеріїв моніторингу діяльності інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів.

Основний зміст. Систему критеріїв моніторингу діяльності інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів тлумачимо як сукупність взаємообумовлених шкал оцінювання акмеологічних засад діяльності закладів освіти, що відображають ідеальну модель взаємодії інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів і сучасних цінностей освіти.

Для забезпечення реалізації поставлених завдань статті, в основу аналізу наукової літератури щодо визначення теоретичних передумов вивчення цінностей педагогічних інновацій та відповідного формування критеріальної системи оцінювання акмеологічних засад діяльності загальноосвітніх навчальних закладів нами покладено організаційну структуру їх діяльності (суб'єкт, об'єкт, предмет, умови, продукт), спрямованих на забезпечення очікуваних результатів освіти.

Вважаємо за можливе побудову систему критеріїв моніторингу діяльності інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів на засадах багаторівневості ціннісного змісту освітніх систем [1: 7–8]:

– Екзистенціальний рівень – рівень буття конкретних суб'єктів освітнього простору (учнів, їх батьків, вчителів), що визначає зовнішні та внутрішні переживання та змісти усіх учасників освітнього процесу. На цьому рівні у процесі моніторингу діяльності інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів доцільно відстежувати характер особистісного самопочуття учасників освітнього процесу і систему критеріїв можуть утворювати: ціннісно-мотиваційний, емоційно-почуттєвий, особистісний, рефлексивний.

– Соціально-культурний рівень – рівень функціонування окремих громад і суспільства в цілому, визначає відповідність і доцільність інноваційних освітніх перетворень потребам окремих територіальних, субкультурних, національних, релігійних, тощо об'єднань громадян. Діяльність інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів може моніторитися за критеріями доступності, відкритості, толерантності, включеності.

– Системно-освітній рівень – як рівень організації освітнього простору – відображає закони розвитку педагогічних систем та управління ними та відповідає критеріям демократичності, особистісної орієнтованості, творчості, змістовності.

– Епістемологічний рівень – рівень методологічних, філософсько-культурних, конкретно-наукових, психолого-педагогічних знань. Основним завданням моніторингу діяльності інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів на епістемологічному рівні є визначення відповідності сучасним дослідженням у сфері освіти, філософії освіти, психології та ін. Для цього, на нашу думку, варто послуговуватися критеріями доцільності, науковості, системності, практико орієнтованості.

Інновації у сфері освіти розуміються як тенденції накопичення та видозміни різноманітних ініціатив та нововведень, що призводять до трансформації змісту і якості діяльності навчально-виховних закладів [8: 33]. Відповідно, можливо виділити такі критерії оцінки ефективності діяльності інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів:

– Критерій творчості – як мірило пошуку у процесі навчально-виховної діяльності більш ефективних психолого-педагогічних форм, методів, засобів, прийомів.

– Організаційний критерій оцінки створення умов для прийняття та впровадження освітніх інновацій.

– Пошуковий критерій для визначення рівня дослідницької діяльності закладу, спрямованої на постійне удосконалення результатів навчально-виховної діяльності та пошуку перспективних проектів і ідей;

– Діяльнісний критерій, що дозволяє оцінити ступінь впровадження теоретично й емпірично обґрунтованих інноваційних педагогічних концепцій у реальний навчально-виховний процес.

Колектив авторів [9], характеризуючи зміст та основні підходи до педагогічних інновацій, сформував систему критеріїв оцінки інноваційних процесів, до яких віднесли: загальношкільний рівень перетворень (тобто зміна усієї системи загальної освіти, а не окремих її елементів чи структур); побудова перетворень на результатах дослідницької та проектної діяльності; перетворення стосуються принципово нових відмінностей у діяльності суб'єктів освітнього простору; інноваційні процеси мають системний і цілеспрямований характер.

В. А. Ясвін, аналізуючи результати педагогічних досліджень європейських науковців, основним критерієм оцінювання діяльності загальноосвітніх навчальних закладів визначає відповідність освітніх (відбірково-поточної, постановочної, змішаних здібностей, інтегрованої, інноваційної) і організаційних (сегментної, лінійної, колегіальної, матричної та модульної) моделей. У контексті нашого дослідження інтерес становить проведений автором аналіз інноваційно-модульної системи навчання у загальноосвітніх закладах, що спрямована на розвиток і соціалізацію учнів. Основними характеристиками інноваційно-модульної середньої школи, з позиції пропагованих цінностей, виступають: орієнтація на потреби та інтереси школярів, побудова демократичного комунікативного середовища, реалізація особистісно орієнтованого підходу, орієнтованість на особистісне зростання і соціальне становлення учнів. Тобто, відбувається зміна пріоритетів діяльності педагогічного колективу інноваційного загальноосвітнього навчального закладу з формування якісних знань до забезпечення розвитку та створення умов соціалізації учнів як активних суб'єктів системи освіти [4]. Тоді основними критеріями моніторингу закладів освіти можуть виступати:

- ціннісне ставлення до особистості учнів;
- врахування природного та соціокультурного потенціалу школярів;
- розширення меж життєдіяльності дітей [10: 11].

М. М. Князева, аналізуючи інноваційний потенціал педагога, у контексті особистісно-орієнтованої парадигми освіти, виділила такі основні критерії оцінки готовності педагогічного колективу до

упровадження інновацій: 1) визнання педагогом власної самоцінності; 2) прийняття особистості учня та визнання її як цінності [11: 35].

Дослідники інновацій у системі менеджменту освіти Т. Лепейко і Д. Нейпак розробили класифікацію критеріїв оцінювання залежно від наукових підходів до організації навчально-виховного процесу (див. табл. 1.).

Таблиця 1.

Обґрунтування критеріїв оцінювання готовності суб'єктів освіти до інноваційних змін (за [12: 161]).

Теоретичний підхід	Предмет дослідження	Інструментарій оцінювання	Критерії оцінювання
Компетентнісний	Навчання як процес набуття соціального досвіду	Методи вимірювання компетентностей	Інформованість Адаптованість
Поведінковий	Мотивація до участі в інноваціях	Методи оцінки мотивації та стимулювання	Задоволеність
Когнітивний	Зміна мислення у процесі запровадження інновацій	Методи оцінки свідомостей, цінностей, позицій, установок	Знання і узгодженість цілей
Психологічний	Психодинамічні стани при здійсненні інновацій	Психодіагностичні методи	Благополучність Емоційний стан
Гуманістичний	Суб'єкти, що беруть участь в інноваціях як особистості	Методи оцінки відповідальності, компетентності	Самореалізація
ADKAR	Управління запровадженням інновацій на індивідуальному рівні	Методи вивчення особистості	Знання Мотивація Рефлексія

Висвітлена у таблиці модель ADKAR відображає ставлення суб'єктів освітнього простору до освітніх інновацій, що плануються до впровадження та розкривається через взаємозв'язок таких елементів:

- A (awareness) – розуміння необхідності впровадження інновацій;
- D (desire) – бажання, рівень вмотивованості до участі в інноваційній діяльності;
- K (knowledge) – знання щодо методів і змісту запровадження інновацій;
- A (ability) – здатність до запровадження інновацій;
- R (reinforcement) – підкріплення як наявності системи заохочення до запровадження змін [13].

Таким чином, проведений аналіз наукової літератури дозволяє визначити основні тенденції формування критеріїв моніторингу діяльності інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів:

- залежність критеріїв від суб'єктів системи загальної освіти (адміністрації, педагогічного колективу, учнівського колективу);
- залежність критеріїв від теоретико-педагогічних підходів окреслення змісту освітніх інновацій (особистісно орієнтованого, гуманістичного, компетентнісного та ін.);
- взаємозв'язок критеріїв і рівнів інноваційних педагогічних перетворень (епістемологічного, змістового, соціокультурного, екзистенційного, особистісного);
- взаємозв'язок критеріїв і ціннісних засад діяльності сучасних інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів.

Водночас, висвітлена розбіжність у підходах до оцінки діяльності інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів та критеріях відстеження результатів їх діяльності вимагає визначення єдиних засадних положень моніторингу наявного стану ціннісних засад діяльності інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів України.

Висновки. Аналіз наукової літератури свідчить про зростання інтересу наукової громади до діяльності інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів у декількох напрямках: уточнення змісту та сутності педагогічної інноваційної діяльності; обґрунтування теоретичних підходів запровадження педагогічних інновацій у систему загальної освіти України; створення умов для можливостей класифікації інноваційних навчальних закладів, залежно від типу та змісту педагогічних перетворень; пошуку шляхів оцінювання діяльності інноваційних закладів освіти та ефективності запроваджуваних педагогічних інновацій. Відповідно, стає можливим виокремлення системи критеріїв моніторингу ефективності діяльності інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів залежно від дослідницьких інтересів та професійної позиції науковців.

Перспективами подальших наукових пошуків уважаємо необхідність вивчення актуального стану упровадження сучасних цінностей у діяльність інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Новые ценности образования : [тезаурус для учителей и школьных психологов] / ред.-сост. Н. Б. Крылова. – М. : Российский Фонд Фундаментальных исследований, 1995. – 110 с.
2. Пономарев М. В. От реформ и экспериментов к инновационной модели – стратегия развития современного образовательного пространства / М. В. Пономарев // Центр мониторинга качества послевузовского и дополнительного образования : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : miao.narod2.ru/informatsiya_o_tsentre/polozhenie_o_tsentre/index.html.
3. Цимбалару А. Д. Моделювання інноваційного освітнього простору загальноосвітнього навчального закладу : наукові підходи [Електронний ресурс] / А. Д. Цимбалару. – Режим доступу : <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em4/content/07cadast.htm>.
4. Ясвін В. Аналіз організаційно-освітньої моделі школи [Електронний ресурс] / В. Ясвін // Освіта.ua. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/theory/2024/>.
5. Буценко Е. В. Применение исследовательского мониторинга и диагностики в использовании прогрессивных методов организации учебно-воспитательного процесса на основе средств информационных технологий [Электронный ресурс] / Е. В. Буценко. – Режим доступа : <http://www.stvcc.ru/prep/articles/monitoring/>.
6. Левинтова Н. Е. Современные методы мониторинга уровня подготовки обучающихся [Электронный ресурс] / Наталия Евгеньевна Левинтова. – Режим доступа : <http://festival.1september.ru/articles/505414/>.
7. Сергеева Л. М. Мониторинг фахового успіху випускників професійних навчальних закладів / Л. М. Сергеева, Г. Г. Русанов, І. В. Ілько // За ред. Л. І. Даниленко, Л. М. Сергеевої. – К. : ТОВ "Етіс Плюс", 2008. – 96 с.
8. Алексеев Н. Г. Инновации – Innovations / Н. Г. Алексеев // Новые ценности образования : [тезаурус для учителей и школьных психологов] / ред.-сост. Н. Б. Крылова. – М. : Российский Фонд Фундаментальных исследований, 1995. – 110 с. – С. 33–34.
9. Инновационная деятельность // Муниципальное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов / Методический центр "Раменский дом учителя" [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.mou-rdu.ru/innovacii.htm>.
10. Альтернативные модели воспитания в сравнительной педагогике / Под. ред. М. Н. Певзнера, С. А. Рачетиной. – Новгород : НовГУ, 1995. – Часть 2. – 232 с.
11. Князева М. М. Инновационный потенциал педагога – Innovatory Potential of the Teacher / М. М. Князева // Новые ценности образования : [тезаурус для учителей и школьных психологов] / ред.-сост. Н. Б. Крылова. – М. : Российский Фонд Фундаментальных исследований, 1995. – 110 с. – С. 34–35.
12. Лепейко Т. Оцінювання готовності персоналу до проведення організаційних змін / Тетяна Лепейко, Денис Нейпак. // Управлінські інновації. – 2012. – № 1. – С. 156–166.
13. Hiatt J. M. ADKAR : Model for Change in Business, Government and our Community : How to Implement Successful Change in our Personal Lives and Professional Careers / J. M. Hiatt. – Colorado : Prosci Research, 2006. – 148 p.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Novyye tsennosti obrazovaniya : [tezaurus dlya uchiteley i shkolnykh psikhologov] [The New Value of Education : [thesaurus for teachers and school psychologists] / red.-sost. N. B. Krylova. – M. : Rossiyskiy Fond Fundamentalnykh issledovaniy. 1995. – 110 s.
2. Ponomarev M. V. Ot reform i eksperimentov k innovatsionnoy modeli – strategiya razvitiya sovremennoogo obrazovatel'nogo prostranstva [From Reforms and Experiments to the Innovation Model – the Development Strategy of Modern Educational Space] / M. V. Ponomarev // Tsentr monitoringa kachestva poslevuzovskogo i dopolnitel'nogo obrazovaniya [Monitor Center of Postgraduate and Additional Education] : [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa : miao.narod2.ru/informatsiya_o_tsentre/polozhenie_o_tsentre/index.html.
3. Tsymbalaru A. D. Modeliuvannia innovatsiinoho osvitnoho prostoru zahalnoosvitnoho navchalnogo zakladu : naukovii pidkhody [Modeling Innovative Educational Space of an Educational Institution: Scientific Approaches] [Elektronnyy resurs] / A. D. Tsymbalaru. – Rezhym dostupu : <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em4/content/07cadast.htm>.
4. Iasvin V. Analiz orhanizatsiino-osvitnoi modeli shkoly [Analysis of Organizational and Educational Model of School] [Elektronnyy resurs] / V. Yasvin // Osvita.ua. – Rezhym dostupu : <http://osvita.ua/school/theory/2024/>.
5. Butsenko E. V. Primeneniye issledovatel'skogo monitoringa i diagnostiki v ispolzovanii progressivnykh metodov organizatsii uchebno-vospitatel'nogo protsessa na osnove sredstv informatsionnykh tekhnologiy [Application of the Research Monitoring and Diagnostics in using Progressive Methods of Organization of Educational Process on the Basis of IT] [Elektronnyy resurs] / E. V. Butsenko. – Rezhim dostupa : <http://www.stvcc.ru/prep/articles/monitoring/#>.
6. Levintova N. E. Sovremennyye metody monitoringa urovnya podgotovki obuchayushchikhsya [Modern Methods of Monitoring of the Level of Training of Students] [Elektronnyy resurs] / Nataliya Evgenyevna Levintova. – Rezhim dostupa : <http://festival.1september.ru/articles/505414/>.
7. Serheieva L. M. Monitorynh fakhovoho uspihku vypusknivkiv profesiinykh navchalnykh zakladiv [Monitoring Professional Success of Graduates of Vocational Schools] / L. M. Serheieva, H. H. Rusanov, I. V. Ilko // Za red. L. I. Danylenko, L. M. Serheievoi. – K. : TOV "Etis Plus", 2008. – 96 s.

8. Alekseev N. G. Innivatsii – Innovations [Innovations] / N. G. Alekseev // Novye tsennosti obrazovaniya [Emergent Values in Education] : [tezaurus dlja uchitelej i shkol'nykh psihologov] / red-sost. N. B. Krylova. – M. : Rossijskij Fond Fundamentalnyh issledovanij, 1995. – 110 s.
9. Innovatsionnaya deyatelnost [Innovation Activity] // Munitsipalnoye obrazovatelnoye uchrezhdeniye dopolnitelnogo professionalnogo obrazovaniya (povysheniya kvalifikatsii) spetsialistov / Metodicheskiy tsentr "Ramenskiy dom uchitelya" [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.mou-rdu.ru/innovacii.htm>.
10. Alternativnyye modeli vospitaniya v sravnitel'noy pedagogike [Alternative Education Models in Comparative Pedagogy] / Pod. red. M. N. Pevznera. S. A. Raschetinoy. – Novgorod : NovGU. 1995. – Chast 2. – 232 s.
11. Knyazeva M. M. Innovatsionnyy potentsial pedagoga – Innovatory potential of the teacher [Innovatory Potential of the Teacher] / M. M. Knyazeva // Novyye tsennosti obrazovaniya [Emergent Values in Education] : [tezaurus dlja uchitelej i shkol'nykh psihologov] / red-sost. N. B. Krylova. – M. : Rossijskij Fond Fundamentalnyh issledovanij. 1995. – 110 s. – S. 34–35.
12. Lepeiko T. Otsiniuvannia hotovnosti personalu do provedennia orhanizatsiinykh zmin [Evaluation of Willingness of the Staff to Organizational Changes] / Tetiana Lepeiko, Denys Neipak // Upravlins'ki innovatsii [Managerial Innovations]. – 2012. – № 1. – S. 156–166.
13. Hiatt J. M. ADKAR : Model for Change in Business, Government and our Community : How to Implement Successful Change in our Personal Lives and Professional Careers / J. M. Hiatt. – Colorado : Prosci Research, 2006. – 148 p.

Левковская К. В. Критерии мониторинга деятельности инновационных общеобразовательных учебных заведений: акмеологический подход.

В статье представлены результаты анализа научной литературы по определению теоретических предпосылок исследования ценностей инноваций в системе образования; охарактеризованы различные подходы к формированию критериальной системы оценивания акмеологических основ деятельности инновационных общеобразовательных учебных заведений; определены основные тенденции проектирования критериев мониторинга деятельности инновационных общеобразовательных учебных заведений в научной литературе.

Ключевые слова: критерии мониторинга, акмеологический подход, ценности, ценностные основы, аксиологическая сфера, инновационные учебные заведения.

Levkivska K. V. Criteria of Monitoring the Activity of Innovative Secondary Schools: Acmeological Approach.

The paper presents an analysis of the scientific literature to determine the theoretical assumptions of research values of innovation in education. The research deals with the system criteria of monitoring innovative secondary schools. This system of criteria is interpreted as a set of interdependent scales of acmeological evaluative principles of the educational institutions that reflect the ideal model of interaction of innovative secondary schools and modern values education. In the basis of the analysis the organizational structure of secondary schools (subject, object, object, condition and product) are brought into light to ensure the expected results of education. The key trends in the design of monitoring criteria of innovative secondary schools are identified in the scientific literature. The highlighted differences in approaches to the evaluation of innovative secondary schools and criteria of tracking the results of their activities require the determination of common fundamental provisions of monitoring the current state of value principles of innovative secondary schools in Ukraine. The scientific methods of analyses, synthesis, description and comparison have been used to single out the main trends of forming criteria for monitoring the innovative secondary schools.

Key words: criteria for monitoring, acmeological approach, values, value principles axiological sphere, innovative secondary schools.

УДК 378.147:78.087.68]:159.923.2

М. Ю. Лисенко,

аспірант

(Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова)

rabinshuk89@mail.ru

ORCID: 0000-0002-7645-8742

МЕТОДИ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ УМІНЬ І НАВИЧОК СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті обґрунтовано актуальність проблеми саморегуляції діяльності особистості, з'ясовано сутність саморегуляції та методів її реалізації (самопереконавання, самооцінки, самоконтролю, самонаказу та ін.) на кожному з етапів диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики: підготовчому, технічному, художньому. Окреслено завдання, висвітлено форми, прийоми та умови навчальної роботи студентів по реалізації запропонованих методів у практичній діяльності, визначено принципи розвитку комплексу саморегуляційних умінь.

Ключові слова: саморегуляція, особистість, навчальна діяльність, методи навчання, саморозвиток, самопізнання, уміння і навички.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Останнім часом намітилися всебічні теоретичні підходи у вирішенні однієї з центральних проблем науки – саморегуляції людини у різних видах її діяльності. Означений термін відображає біологічну, соціальну характеристику індивіда. На думку М. Гриньової [1], суть саморегуляції полягає у здатності особистості долати прагнення до задоволення миттєвих потреб, цілей в інтересах, об'єктивно і суб'єктивно, більш цінних, але віддалених у часі і просторі. У сучасній психології знайшли відображення організаційно-методологічний, ціннісно-нормативний, особистісно-орієнтований та когнітивний напрями та підходи до дослідження процесу саморегуляції. Ми розглядаємо зміст саморегуляції диригентсько-хорової підготовки в контексті особистісно орієнтованого напрямку. Процес особистісної саморегуляції протікає за неодмінної умови включення результатів самопізнання й емоційно-ціннісного ставлення людини до себе.

Саморегуляція – принцип, який має пояснити цілісність і стійкість діяльності особистості, організацію психічних процесів за допомогою яких здійснюється спрямованість того чи іншого виду діяльності. Це здатність людини керувати собою на основі сприймання та усвідомлення своєї поведінки [2: 81]. Вирішальне значення цей феномен має у професійному саморозвитку і саморозкритті особистості та потребує оволодіння методами які, на сьогоднішній день, недостатньо висвітлені як у психологічній, так і науково-педагогічній літературі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Важливість впливу саморегуляції діяльності на розвиток особистості підтверджували у своїх наукових пошуках Л. Виготський, О. Конопкін, Г. Никифоров, О. Осницький, І. Трофимова. Проблема саморегуляції та її вирішення через розвиток здатності особистості до рефлексії розкрито в роботах І. Беха, В. Давидова, А. Зака, Б. Зейгарника, К. Поливанова. Саморегуляцію особистості в різних видах діяльності досліджували М. Боришевський, Л. Виготський, О. Конопкін, В. Котирло, Г. Нікіфоров, Е. Пенькова, І. Чесноков та ін. Я. Пономарьов детально вивчав психологічні особливості внутрішнього плану дій, В. Давидов – роль узагальнень і рефлексивно-теоретичного осмислення учнями виконуваних ними завдань і умов навколишньої дійсності; А. Захарова, М. Боцманова, А. Ліпкіна – роль самооцінки в діяльності учнів та їх розвитку. Роблячи певний внесок у вирішення зазначеної проблеми, ми спираємося на роботи, в яких розкривається компонентна структура саморегуляції (О. Конопкін, М. Гриньова); рівні сформованості саморегуляції особистості (В. Горський, Н. Менчинська, В. Моросанова, І. Чечель); рефлексивні види та методи самоконтролю (Ш. Амонашвілі, М. Гриньова, Г. Максимова, В. Романко, Е. Самотаєва). Проблеми саморегуляції в тому чи іншому вигляді враховуються в практиці прогресивних учителів та педагогів ВНЗ. Втім, у численних і вагомих надбаннях педагогічної науки залишаються поза увагою конкретні методи саморегуляції, особливо у фаховій підготовці вчителя мистецького спрямування.

Формулювання цілей статті. Метою даної статті є спроба акцентувати увагу на проблемі саморегуляції особистості в контексті завдань диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики та запропонувати ряд конкретних методів навчання для самостійного оволодіння відповідними уміннями і навичками.

Виклад основного матеріалу дослідження. Спираючись на думку ряду вчених у галузі педагогіки та психології, ми вважаємо, що саморегуляція являє собою вміння індивіда самостійно знаходити раціональні шляхи, керувати своїми діями для досягнення кінцевої мети своєї діяльності. Це вищий ступінь набуття вмінь, коли вони досягають досконалості і перетворюються на навички, що здійснюються автоматично. Завдання майбутнього вчителя полягає в тому, щоб розширити властивість

набутих умінь, самому навчитися контролювати і регулювати свої дії, спрямовувати їх на інтелектуальну та пізнавальну сфери. Саморегуляція може здійснюватись за умов, коли індивід може адекватно відображати і моделювати ситуацію; перетворювати власну внутрішню і зовнішню активність у відповідності до змісту ситуації, що виникла; переборювати труднощі заради досягнення перспективної мети. Основними принципами розвитку комплексу умінь саморегуляції диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики є комплексне використання активних методів навчання, акцент на самоаналізі та само діагностуванні особистісних фахових якостей та роль викладача. Значна частина дослідників, до яких приєднуємось і ми, вважають, що саморегуляція є складовою самореалізації, інтегрованою властивістю особистості, яка об'єднує в собі її інтелектуальні, мотиваційні, вольові та емоційні сфери (Є. Пенькова, І. Чесноков та ін.). Прагнення до самореалізації є однією з найважливіших потреб людини, умов її розвитку. Уявлення про своє "Я" породжує потребу в реалізації своїх потенційних можливостей. Тому, в якості чинників професійної саморегуляції виступають "Я концепція", цінність, креативність. Саморегуляція передбачає момент включеності в неї результатів самопізнання та емоційно-ціннісного ставлення студента до себе. Рушійною силою саморегуляції в процесі навчальних занять з диригентсько-хорових дисциплін є воля. Вона пов'язана з увагою, мисленням, пам'яттю, уявою, почуттями майбутнього вчителя. Особливу роль при цьому відіграють такі якості як "треба" і "хочу". Не кожний студент може відмовитися від того, що йому хочеться, на це здатна тільки вольова людина. Без таких зусиль неможливо здійснювати саморегуляцію своїх фахових умінь і навичок [3]. При цьому, слід бути обізнаним та використовувати у своїй самостійній роботі ряд методів: самопідбачення, самопереконавання, самонаказ, самонавіювання, самоконтроль, самооцінка, метод особистісної музичної презентації.

З нашої точки зору, диригентсько-хорова підготовка майбутнього вчителя музики передбачає: засвоєння певної суми знань з теоретичних основ диригентсько-хорового мистецтва; оволодіння технікою диригування та комплексом диригентських умінь і навичок; формування навичок самостійної роботи над хоровим твором; уміння розробляти виконавську інтерпретацію конкретного твору та здатність до її втілення.

Саморегуляційну діяльність студентів у процесі диригентсько-хорової підготовки ми поділяємо на три етапи: підготовчий, технічний та художній. Підготовчий – передбачає опрацювання основних навчальних посібників з диригентської майстерності; ознайомлення зі спеціальною літературою, що висвітлює методичні узагальнення діяльності видатних диригентів; слухове засвоєння хорового твору (слухання в запису); спів хорових партій, аналіз твору (загальний, музично-теоретичний, вокально-хоровий, виконавський); особисте виконання хорової партитури на музичному інструменті. Технічний – включає роботу над постановкою диригентського апарату та відпрацювання прийомів техніки диригування. До художнього етапу ми відносимо вивчення хорової партитури і поетичного тексту напам'ять; виявлення основних образів, картин, рухів та дій, відтворених у тексті та власне ставлення до них; встановлення відповідності музики і поетичного тексту; розроблення виконавської інтерпретації твору для максимального розкриття художнього образу, визначення засобів утілення творчого задуму в художнє виконання твору, самостійний добір системи диригентських жестів, адекватних конкретному хоровому зразку. Зупинимось на деяких з методів, які рекомендуємо використовувати в процесі набуття диригентсько-хорових умінь і навичок майбутнім учителем музики на кожному з етапів його підготовки.

Самопідбачення – звернення до самого себе з метою зміцнення віри у свої можливості [4]. Тобто, студент застосовує прийоми навіювання впевненості в досягненні поставленої навчальної мети і рівняння на авторитетних педагогів-диригентів, керівників хорів та ін. Самопідбачення може мати форму самокритики: зауваження на свою адресу, самокритика в присутності друзів, свідків, педагогів тощо. Особливо ефективним цей метод є при вивченні хорової партитури напам'ять.

Метод самопереконавання полягає у переконуванні себе за допомогою добору певних доказів, аргументів, контраргументів. Успішність його використання залежить від одержаних теоретичних знань, розвитку творчого мислення, почуття обов'язку, уміння порівнювати різні підходи до тих чи інших диригентсько-хорових навичок. Цей метод дає позитивний результат в ході реалізації свого задуму по виробленню виконавської інтерпретації, в роботі над диригентським жестом тощо.

Трапляються випадки, коли студент чує, уявляє характер жесту, що виражає певну думку, а необхідний рух не виходить. Причина полягає в тому, що не помічена певна рухова помилка або має місце фізичний прорахунок. За таких обставин слід застосовувати метод самоконтролю, уважно придивитися до своїх рухів, "прислухатися" до них. Інколи слід зменшити чи збільшити амплітуду руху або м'язове напруження, обрати більш зручну позицію, опустити чи звільнити лікоть і потрібний рух з'являється. В ході такої роботи потрібні впевненість студента в тому, що він знаходиться на вірному шляху опрацювання хорового твору та набуття необхідних навичок.

У практиці диригентсько-хорової підготовки, а особливо безпосередньо в процесі роботи зі студентським навчальним хором, бажано вдаватися до методу самонаказу. Це дієвий засіб для вироблення уміння управляти собою і своїми діями в тому випадку, якщо він поєднується з методом

переконання. Психолог В. П. Бояринцев рекомендує не чекати, коли тобі вкажуть, порекомендують, дадуть завдання. Треба бути самому ініціативним, впевнено перемагати все, що перешкоджає досягненню професійної мети та вміти управляти собою [5]. Студент має твердо усвідомлювати, давати собі наказ, щоб його слова, пояснення, наприклад учасникам навчального хору, не розходились із конкретним диригентським показом, жестом. Не варто звинувачувати хористів у тих недоліках і помилках, яких вони припустились. Диригент має частіше брати відповідальність на себе, шукати в собі причину недостатньої реалізації поставленої мети. Це дасть привід для серйозного аналізу своєї самостійної роботи при підготовці до наступного заняття, вкаже на певні прорахунки у набутті окремих фахових навичок [6].

Важливим саморегуляційним методом є метод самонавіювання. Він сприяє можливості студента викликати у себе ті чи інші відчуття, елементи уваги, пам'яті, сприйняття, сили волі. Ефективність цього методу залежить від уміння повністю відволікатися від усього стороннього і переключатися тільки на відпрацювання навичок диригування хоровим твором. Майбутній учитель музики повинен сказати собі: "Робота над цим твором для мене цілком посилює. Я справлюсь з усіма труднощами і це принесе мені значну користь у досягненні поставленої загальної мети щодо освоєння цього нелегкого мистецтва управління хоровим колективом". Пропонуємо наступні основні форми, що використовуються для вираження самонавіювальної думки в процесі диригентсько-хорової підготовки:

- я здатний домогтися бажаного результату...
- моє бажання мати хорошу диригентсько-хорову підготовку...
- я хочу навчитися добре управляти хором...
- я не допускаю найменшого сумніву в тому, що...
- мені подобається, коли...
- я все зможу, якщо...
- я використаю всі свої здібності і можливості для того, щоб...
- я концентрую всі свої зусилля для...
- я переконаний у тому, що...
- я глибоко усвідомив і зрозумів, що...

Важливою умовою саморегуляції є самоконтроль. Це усвідомлення й оцінка суб'єктом власних дій, станів при наявності еталона. Самоконтроль забезпечує внутрішній зворотний зв'язок: отримання інформації про повноту і якість вивчення програмового матеріалу, про труднощі, що виникають, правильність подальших планів, очевидність одержаних результатів тощо [7: 111]. За таких обставин повинна бути забезпечена відповідність результатів діяльності поставленим цілям, вимогам, нормам, зразкам. Досить конкретне і лаконічне визначення цьому поняттю дає О. О. Крилов у підручнику з психології: "Самоконтроль – це встановлення ступеня збігання того, що повинно бути, що вже є фактично, чи ще може бути" [8: 243]. Ефективному формуванню самоконтролю, на думку М. В. Гриньової, сприяють такі прийоми:

- зіставлення результатів своєї самостійної роботи зі зразком;
- зіставлення способу роботи із завданнями діяльності та її умовами;
- зіставлення кожного з можливих способів з пропонованими результатами [1: 174].

Однією з ефективних умов формування самоконтролю є рівень розвитку самооцінки. Це свого роду спосіб корекції своїх дій та їх результатів. Вона супроводжує проміжні ланки самоконтролю, включає цілу низку оцінних дій і обмежується констатацією особистістю своїх позитивних чи негативних якостей. Л. І. Березовська вважає, що самооцінка є одним із умінь, що входить до структури самоконтролю без якої він просто неможливий [2]. У диригентсько-хоровій підготовці самооцінка необхідна при самостійному доборі диригентських жестів, точності показу вступу хорових голосів, втілення штрихів звуковедення в диригентських сітках та ін.

Метод особистісної музичної презентації застосовується на заключному етапі роботи над хоровим твором і може бути продемонстрованим під час заліку, екзамену, складанні модульного завдання. Студент демонструє своє власне бачення твору, вербально-емоційну артикуляцію особистісних почуттів, включається у рефлексійні процеси, що в подальшому може привести до позитивних змін у самопізнанні, переосмисленні власного ставлення до хорового мистецтва, усвідомлення його впливу на світосприйняття в цілому [9]. На наш погляд, на формування диригентсько-хорових навичок студентів позитивний вплив можуть мати як творчі, так і репродуктивні методи навчання, особливо на початковому етапі.

Висновки. На основі існуючих досліджень нами встановлено, що в основі саморегуляції у набутті диригентсько-хорових навичок знаходяться інтегральні механізми поєднання різних методів навчання. Розвиток у майбутнього фахівця музично-педагогічного профілю здатності до саморегуляції сприяє формуванню таких базових механізмів диригентсько-хорової підготовки, як теоретична компетентність, самостійність, творче мислення, активність, емоційність осягнення музичного твору. Саморегуляція не є

виключно самостійною діяльністю того, хто навчається, а є особливою системою умов музичного навчання, яка здійснюється під керівництвом викладача.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Гриньова М. В. Саморегуляція : [навчально-методичний посібник] / М. В. Гриньова. – Полтава : АСМІ, 2008. – 268 с.
2. Березовська Л. І. Самовиховання та саморегуляція особистості : [навчальний посібник] / Л. І. Березовська. – К. : Видавничий дім "Слово", 2011. – 168 с.
3. Костіна Л. М. Про самостійні заняття з розвитку диригентської техніки. Методичні рекомендації / Л. М. Костіна. – Х., 2009. – 43 с.
4. Українсько-російський словник навчально-педагогічних понять і термінів / [Вовк Л., Гончаров В., Падалка О. та ін.]. – К. : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. – 334 с.
5. Бояринцев В. П. Проблемы психологии, психофизиологии активности и саморегуляции личности / В. П. Бояринцев. – М., 1988. – 178 с.
6. Костенко Л. В. Формування хормейстерських умінь у класі хорового диригування. Методичні рекомендації / Л. В. Костенко, Л. Ю. Шумська. – Ніжин : НДПУ імені М. Гоголя, 2004. – 25 с.
7. Семенов И. М. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития / И. М. Семенов. – М., 1999. – 256 с.
8. Крылов О. О. Психология / О. О. Крылов. – М. : Проспект, 1999. – 584 с.
9. Цюряк І. О. Особистісний підхід у диригентсько-хоровій підготовці майбутнього вчителя музики. Методичні рекомендації / І. О. Цюряк. – Житомир : ЖДУ імені І. Франка, 2008. – 60 с.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Gryniova M. V. Samoregulyatsiya [Selfregulation] : [navchal'no-metodichniy posibnyk] / M. V. Gryniova. – Poltava : ASMI, 2008. – 268 s.
2. Berezov'ska L. I. Samovykhovannia ta samoregulatsiia osobistosti [Self-Education and Selfregulation of the Person] : [navchal'nyi posibnik] / L. I. Berezov'ska. – K. : Vydavnychiy dim "Slovo", 2011. – 168 s.
3. Kostina L. M. Pro samostiini zaniattya z rozvytku dyrygents'koi tekhniki. Metodychni rekomendatsii [About Independent Study for Conductor's Techniques Developing] / L. M. Kostina. – H., 2009. – 43 s.
4. Ukrayins'ko-rosiiskiy slovnyk navchal'no-pedagogichnykh poniat' i terminiv [Russian-Ukrainian Dictionary of Educational and Pedagogic Notions and Terms] / [Vovk L., Goncharov V., Padalka O.]. – K. : NPU imeni M. P. Dragomanova, 2012. – 334 s.
5. Boiaryntsev V. P. Problemy psikhologii, psikhofiziologii aktivnosti i samoregulyatsii lichnosti [Psychology, Psychophysiology of Activity and Personality's Self-Regulation Issues] / V. P. Boiaryntsev. – M., 1988. – 178 s.
6. Kostenko L. V. Formuvannya khormeysterskykh umin' u klasi khorovogo dyryguvannia. Metodychni rekomendatsii [Formation of Choirmaster's Skills in the Class of Choral Conducting. Methodological Recommendations] / L. V. Kostenko, L. Yu. Shumska. – Nizhyn : NDPU imeni M. Gogolya, 2004. – 25 s.
7. Semenov I. M. Refleksiiia v organizatsii tvorcheskogo myshleniia i samorazvitiia [Reflexion of Creative Thinking Organization and Self-Development] / I. M. Semenov. – M., 1999. – 256 s.
8. Krylov O. O. Psikhologiya [Psychology] / O. O. Krylov. – M. : Prospekt, 1999. – 584 s.
9. Tsiuriak I. O. Osobystisnyi pidkhid u dirigents'ko-khoroviyii pidgotovtsi maybutniogo vchytelia muzyky. Metodychni rekomendatsii [Personal Approach to Conducting and Choral Training of Prospective Music Teachers] / I. O. Tsiuriak. – Zhytomyr : ZhDU imeni I. Franka, 2008. – 60 s.

Лысенко М. Ю. Методы саморегуляции дирижерско-хоровых умений и навыков студентов музыкально- педагогических учебных заведений.

В статье обоснована актуальность проблемы саморегуляции деятельности личности, выяснена сущность саморегуляции и методов ее реализации (самоубеждения, самооценки, самоконтроля, самоуказа и др.) на каждом из этапов дирижерско-хоровой подготовки будущего учителя музыки: подготовительном, техническом, художественном. Определены задачи, освещены формы, приемы и условия учебной работы студентов по реализации предложенных методов в практической деятельности, указаны принципы развития комплекса саморегулирующих умений.

Ключевые слова: саморегуляция, личность, учебная деятельность, методы обучения, саморазвитие, самопознание, умения и навыки.

Lysenko M. Yu. Methods of Self-Conducting and Choral Skills of Music Students at Educational Institutions.

The problem of self-regulation of professional activity of future teacher of music is shown in the article. The development of self-organizing organizes the academic work of students, equipping abilities of independent tasks to build his conducting and choral skills. Self-regulation is interpreted as the ability of the individual to see the ultimate goal of its activities independently find a rational way to achieve and implement, manage their operations and as that meets today's requirements.

The phenomenon is considered the highest degree of identity when the acquired skills and achieve perfection turned into skills, and the sequence of their execution is carried out automatically. Self-regulation is the desire and ability to bring the professional training to the end, overcome difficulties through self-discipline, self-control, self-belief, self-esteem. The author of the article states that the task of the teacher is to manage the process of self-student directing his actions intellectual and cognitive areas through its self-regulation skills. The work advocates the idea that this process can be successful under the following conditions: when the individual can adequately display and simulate learning situations; transform their own internal and external activities, in accordance with state academic content and situations; do wilful efforts to overcome difficulties and achieve the desired professional goals.

Key words: *self-regulation, a teacher of music, professional training, techniques, skills, activities.*

УДК 378.1

Н. М. Мирончук,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

mironchuk_nm@i.ua

ORCID: 0000-0002-1360-6381

КОНТЕКСТНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО САМООРГАНІЗАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті подаються сутнісні ознаки контекстної підготовки студентів магістратури до майбутньої професійної педагогічної діяльності. Названо специфічні характеристики освітнього середовища контекстного типу, узгоджено контексти підготовки із площинами застосування майбутнім викладачем самоорганізаційних дій у професійній діяльності (самоорганізації часового та просторового ресурсу, професійно-функціональних дій та ролей, упорядкування інформації, особистісної самоорганізації).

Ключові слова: контекстна підготовка, контекстний підхід, контексти професійної діяльності, самоорганізація, викладач вищої школи.

Постановка проблеми. Перехід молодого фахівця від навчання до професійної діяльності завжди супроводжується професійно-предметною та соціальною адаптацією. З огляду на це, період навчання у вищому навчальному закладі для студента має стати не лише основою формування його професійної готовності, а й запорукою ефективного входження в професійне середовище та оптимальної організації ним професійної діяльності. Йдеться про формування самоорганізаційних здатностей майбутнього фахівця як активної конструктивної позиції щодо мобілізації внутрішніх ресурсів та організації власних дій з метою успішного здійснення професійної діяльності. Технологією, яка здатна більш ефективно, ніж традиційна підготовка, вирішити поставлене завдання, є контекстне навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Технологія контекстного навчання у практиці професійної підготовки майбутніх фахівців розробляється А. О. Вербицьким, Н. М. Дем'яненко, Т. Д. Дубовицькою, В. В. Желановою, В. Г. Калашниковим, В. Ф. Тенишевою та ін. Дослідниками обґрунтовано методологію, специфіку, зміст, форми, методи та засоби контекстного навчання фахівців, обґрунтовано основи його застосування у педагогічній магістратурі, визначено умови створення контекстно-професійного середовища у вищому навчальному закладі.

Так А. О. Вербицький [1: 51–54; 2: 40], аналізуючи суперечності між підготовкою студента у традиційній навчальній діяльності та професійною діяльністю молодого спеціаліста, наголошує на потребі застосування *контекстного навчання*, яке забезпечує перехід, трансформацію пізнавального типу діяльності у професійний із відповідною зміною потреб, мотивів, цілей, дій, засобів, предметів і результатів. Н. М. Дем'яненко [3] теоретично обґрунтовує контекстно-професійну практико орієнтовану модель навчання у педагогічній магістратурі. С. С. Вітвицька [4] практично апробує контекстно-модульну технологію навчання у педагогічній підготовці студентів магістратури до професійної педагогічної діяльності.

Узагальнюючи досвід науковців щодо застосування технології контекстного навчання у підготовці фахівців, ставимо своїм завданням обґрунтування теоретико-методичних основ контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності, сутнісні основи якої маємо намір окреслити у статті.

Виклад основного матеріалу. Контекстний підхід у освіті – це цілісна комплексна модель організації й функціонування освітньої системи, яка ґрунтується на прагненні студента до пізнання й самопізнання, саморозвитку та самореалізації і яка забезпечує його самоактуалізацію в тому життєвому просторі (контексті), до якого він включений і частиною якого він є [5: 15].

Контекстний підхід зумовлює орієнтацію студента на модельовану в процесі підготовки у вищому навчальному закладі майбутню професійну діяльність. Відповідно до концепції організації контекстного навчання, діяльнісна модель майбутнього викладача вищої школи відображається у діяльнісній моделі його підготовки, а цілісний зміст професійної діяльності (система професійних проблем, завдань та функцій) – у наближених до професійної праці системі навчальних проблем, завдань і функцій, що потребує відповідної логіки визначення й побудови змісту підготовки фахівця у магістратурі.

Контекстний підхід обумовлює створення певного *освітнього середовища навчання*, яке забезпечує оптимальну підготовку до професійної діяльності. У цьому ракурсі здійснено низку педагогічних досліджень щодо створення контекстного професійного середовища (О. І. Щербакова), освітнього середовища контекстного типу (Н. М. Дем'яненко; В. Г. Калашников); рефлексивно-контекстного освітнього середовища (В. В. Желанова), професійно орієнтованого освітнього середовища (З. Н. Курлянд).

Аналізуючи різноманітні підходи до розуміння освітнього середовища у психолого-педагогічній теорії, В. В. Желанова [6: 91] дає означення професійно орієнтованому освітньому середовищу як багаторівневої педагогічно організованої системи умов та можливостей, що забезпечують упровадження професійного контексту в систему підготовки майбутнього педагогічного фахівця у вищому навчальному закладі, а також сприяють ефективності процесу трансформації навчальної діяльності в професійну. Цілком підтримуємо позицію дослідників щодо створення у магістратурі, як інституті підготовки майбутніх професіоналів-викладачів, такого освітнього середовища підготовки фахівців, яке сприятиме включенню студента в професійне поле діяльності з метою формування у них специфічного професійного мислення, вироблення професійної мотивації та досвіду практичної діяльності.

Таким вважається *освітнє середовище контекстного типу*, яке, за визначенням В.Г. Калашникова, постає як сукупність методів і прийомів організації освітньої діяльності, що ґрунтується на методології контекстного підходу [7: 92].

Розглядаючи основи організації освітнього середовища контекстного типу в педагогічній магістратурі й ґрунтуючись на висновках В. Г. Калашникова, Н. М. Дем'яненко визначає такі його *специфічні характеристики*: 1) опертя на принципи контекстного підходу; 2) широке використання методу моделювання контекстів; 3) підвищення рефлексивності освітньої діяльності; 4) специфічні методи і методики навчання; 5) використання підручника контекстного типу; 6) орієнтування на розвиток самовизначення особистості й особистісної культури в крос-культурному контексті [3: 103]. Таким чином, освітнє середовище контекстного типу – це своєрідно упорядковані засоби освітньої діяльності, які узгоджуються із принципами контекстного підходу.

Як один із різновидів професійно орієнтованого освітнього середовища, В. В. Желанова вводить поняття "рефлексивно-контекстного середовища", яке, за її висновками, вирізняється такими особливостями: професійно-орієнтована та рефлексивно-орієнтована спрямованість; упровадження сукупності контекстів майбутньої професійної діяльності; міжсуб'єктний характер взаємодії викладача та студентів; наявність внутрішніх протиріч та складнощів, пов'язаних із навчальною чи професійною діяльністю; варіативність, відсутність жорстко регламентованих методів роботи та програм; пріоритет навчальних методик професійно формувального спрямування; використання форм і методів контекстного навчання; спрямованість на формування у студентів усіх видів і рівнів рефлексії як професійно вагомої якості [6: 92].

Таким чином, процес контекстної підготовки майбутніх викладачів у вищому навчальному закладі до самоорганізації у професійній діяльності має виступати одним із проявів соціальної практики і відображати закономірності, особливості, специфіку майбутньої педагогічної діяльності.

Контекстна підготовка передбачає послідовне моделювання в формах навчальної діяльності студентів магістратури предметно-технологічного та соціального контекстів професійної діяльності фахівців. Майбутня професійна діяльність викладача вищої школи подається у вигляді моделі діяльності фахівця: опису системи його основних функцій (програмних компетентностей та результатів), проблем, задач. За оцінкою А. О. Вербицького, відтворення предметного та соціального контекстів професійної діяльності "додає" до освітнього процесу підготовки фахівців такі аспекти [2: 45–46; 8: 36]: забезпечує системність та міжпредметність знань; створює можливості для динамічного розгортання змісту навчання, яке зазвичай подається у статичі; дозволяє розробити сценарний план діяльності фахівців відповідно до вимог професії; ознайомлює із посадовими функціями та обов'язками; забезпечує рольову "інструментовку" професійних дій та вчинків; враховує посадові та особистісні інтереси майбутніх фахівців; задає просторово-часовий контекст "минуле-теперішнє-майбутнє".

За висновками науковців А. О. Вербицького, Т. Д. Дубовицької, Н. М. Дем'яненко, В. Г. Калашникова, в освітньому середовищі контекстного типу мають реалізовуватися такі контексти: 1) *просторово-часовий* – динамічне розгортання змісту навчання (послідовне розгортання матеріалу, дотримання принципу опертя практичних дій на теоретичні знання, відповідності дидактичним вимогам як у взаємодії магістрантів із навчальним матеріалом, так і в організації навчального хронотопу чи сеттингу ("організація простору і часу взаємодії" викладачів та студентів)); 2) *контекст системності й міжпредметності знання* – взаємозв'язок нової інформації із наявною у студентів; 3) *контекст професійних дій і ролей* – співвіднесення отриманих знань та вмінь із майбутньою професійною діяльністю; 4) *контекст особистих і професійних інтересів* – суб'єктивна значущість отриманої студентами інформації та сформованих навичок (зв'язок із актуальними потребами та інтересами студентів) [1; 2; 3: 103; 5; 8]. Визначені науковцями форми контекстів узгоджуються із сферами (площинами) застосування фахівцями самоорганізаційних дій у професійній діяльності.

Так просторово-часовий контекст відображає площини *самоорганізації* викладачем *часового ресурсу* (тайм-менеджменту) (розуміння цілей власної діяльності та розробка плану їх досягнення; прогнозування, планування, розподіл часу на різні види навчальної діяльності та відпочинку, ефективне регулювання часу) та *самоорганізації просторового ресурсу*: вияв адаптивності до змінюваних умов, організація робочого місця, підтримання зручного для праці й відпочинку порядку, створення комфортних умов у середовищі життєдіяльності, визначення пріоритетності виконання професійних завдань.

Контекст системності й міжпредметності знання узгоджується із здатністю майбутнього викладача до *організації інформації* (предметна самоорганізація): встановлення цілісності та системної узгодженості картини світу, розвиток здатності до інтегрування знань, формування специфічно-професійного мислення.

Контекст професійних дій та ролей ми співвідносимо із навчанням майбутніх викладачів *самоорганізації професійно-функціональних дій та ролей*: йдеться про діяльнісний контекст професії викладача вищої школи: організацію ним процесів викладання, навчання та виховання студентів, процесу ефективної комунікації, методичної, науково-дослідницької та інших видів професійної діяльності.

Щодо контексту особистих і професійних інтересів, то йдеться про *особистісну самоорганізацію* майбутнього фахівця, тобто в процесі контекстної підготовки до самоорганізації в професійній діяльності маємо звертати увагу на формування у майбутніх викладачів вищої школи умінь організації самоосвіти, самовиховання, особистісного та професійного самовдосконалення.

Контекстна підготовка передбачає створення відповідних психологічних, педагогічних та методичних умов трансформації навчальної діяльності у професійну з поступовою зміною потреб, мотивів, цілей, дій, засобів, предмета і результатів діяльності студента.

Одиницею контекстної підготовки фахівця у вищому навчальному закладі А. О. Вербицький установлює модуль як визначену системну якість фахівця, що забезпечує його здатність ефективно розв'язувати певний обсяг професійних завдань і проблем, виконувати професійні функції [1: 74–75]. Встановлені науковцем змістові ознаки діяльнісних модулів (загальнометодологічного, конкретно методологічного, теоретичного, практичного, соціального) є сутнісним відображенням самоорганізаційних характеристик фахівця у професійній діяльності; вони відображають предметний, просторово-часовий, практичний та соціальний контексти й узгоджуються із визначеними нами площинами самоорганізації викладача у професійній діяльності: організація майбутнім викладачем інформації співвідноситься із предметним контекстом, просторово-часова самоорганізація відображає просторово-часовий контекст, функціонально-рольова самоорганізація фахівця у професійній діяльності відтворює практичний контекст, соціально-психологічна самоорганізація відповідає соціальному контексту підготовки майбутнього викладача вищої школи.

Модель динамічного просування діяльності студентів у контекстному навчанні включає *три провідні форми діяльності*, які складаються з інших форм, "що забезпечують поетапну трансформацію однієї базової форми діяльності студентів у іншу" [2: 48]. Основними формами навчання у контекстній підготовці майбутніх викладачів є: *навчальна діяльність* із провідною роллю лекційних та практичних занять; *квазіпрофесійна діяльність*, яка втілюється в таких формах, як ділові ігри, спецкурси, семінари, лекторії, проекти; *навчально-професійна*, що реалізується під час педагогічної практики, науково-дослідницької діяльності студентів, виконання кваліфікаційної роботи тощо. Контекстна підготовка майбутніх фахівців у магістратурі забезпечує динамічний рух діяльності студента від власне навчальної через квазіпрофесійну та навчально-професійну до реальної професійної діяльності.

Висновок. Активна позиція студентів за такої організації навчання забезпечує поступове природне входження студентів у майбутню професію й сприятиме більш швидкій адаптації до умов професійної діяльності. Отже, процес контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи у навчальному закладі створює можливість максимально наблизити зміст і процес навчання до їх професійної діяльності. У різних формах навчальної діяльності відображується зміст майбутньої професії, що дозволяє здійснювати загальний і професійний розвиток студентів магістратури.

Перспективи подальшої розробки цієї проблеми полягають у розкритті специфіки змісту контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ

1. Вербицький А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход : [метод. пособие] / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
2. Вербицький А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения : материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. / А. А. Вербицкий. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
3. Дем'яненко Н. М. Контекстно-професійна підготовка майбутнього викладача вищого навчального закладу / Н. М. Дем'яненко // Оптимізація циклу соціально-гуманітарних дисциплін у вищій освіті України в контексті євроінтеграції : [монографія (рукопис)] / [Б. А. Воронкова, М. А. Дебич, Н. М. Дем'яненко та ін.]; за заг. ред. Г. В. Онкович. – К., 2014. – С. 88–119.
4. Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Світлана Сергіївна Вітвицька. – Житомир, 2011. – 598 с.
5. Дубовицкая Т. Д. Развитие самоактуализирующейся личности учителя : контекстный подход : автореф. дисс. на соискание учен. степени докт. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогическая психология" / Т. Д. Дубовицкая. – М., 2004. – 48 с.
6. Желанова В. В. Рефлексивно-контекстне освітнє середовище як чинник професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ / В. В. Желанова // Педагогічний дискурс. – 2012. – Вип. 11. – С. 88–93.
7. Калашников В. Г. Образовательная среда контекстного типа / В. Г. Калашников // Высшее образование в России. – 2012. – № 4. – С. 92–97.

8. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 32–37.

REFERENCES (TRASLATED & TRANSLITERATED)

1. Verbitskiy A. A. Aktivnoe obuchenie v vyshey shkole : kontekstnyy podkhod [Active Learning in Higher Education : the Contextual Approach] : [metod. posobyie] / A. A. Verbitskiy. – M. : Vyssh. shk., 1991. – 207 s.
2. Verbitskiy A. A. Kompetentnostnyy podkhod i teoriya kontekstnogo obucheniya [Competence Approach and the Theory of Contextual Learning] : materialy k chetvertomu zasedaniyu metodolohicheskogo seminaru 16 noyabrya 2004 h. / A. A. Verbitskiy – M. : Issled. tsentr problem kachestva podgotovki spetsyalistov, 2004. – 84 s.
3. Demiyenko N. M. Kontekstno-profesiyna pidhotovka maybutnioho vykladacha vyshchoho navchal'noho zakladu [Context-Training of the Future Teacher of Higher Education] / N. M. Demiyenko // Optyimizatsiya tsykladu sotsial'no-humanitarnykh dystsyplin u vyshchey osviti Ukrainy v konteksti yevrointegratsiyi : [monohrafiya (rukopys)] / [B. A. Voronkova, M. A. Debych, N. M. Demiyenko ta in.] ; za zah. red. H. V. Onkovych. – K., 2014. – S. 88–119.
4. Vitvyts'ka S.S. Teoretychni i metodychni zasady pedahohichnoyi pidhotovky mahistriv v umovakh stupenevoyi osvity [Theoretical and Methodological Foundations of Teacher Training Masters Level Education in Conditions] : dys. ... doktora ped. nauk : 13.00.04 / Svitlana Serhiyivna Vitvyts'ka. – Zhytomyr, 2011. – 598 s.
5. Dubovitskaya T. D. Razvitie samoaktualiziruyushcheysoy lichnosti uchitelya: kontekstnyy podkhod [Development of Teacher Self-Actualizing Personality : the Contextual Approach] : avtoref. diss. na soiskanie uchen. stepeni dokt. psikhol. nauk : spets. 19.00.07 "Pedahohicheskaya psikhohiya" / T. D. Dubovitskaya. – M., 2004. – 48 s.
6. Zhelanova V. V. Refleksyvno-kontekstne osvityne seredovyshe yak chynnyk profesiynoyi pidhotovky maybutn'oho vchytelya pochatkovykh klasiv u VNZ [Context-Reflexive Learning Environment as a Factor in Training Future Teachers of Elementary School to University] / V. V. Zhelanova // Pedahohichnyy dyskurs [Pedagogic Discourse]. – 2012. – Vyp. 11. – S. 88–93.
7. Kalashnikov V. H. Obrazovatel'naya sreda kontekstnogo tipa [Educational Environment Context Type] / V. H. Kalashnikov // Vysshее obrazovanie v Rossii [Higher Education in Russia]. – 2012. – № 4. – S. 92–97.
8. Verbitskiy A. A. Kontekstno-kompetentnostnyy podkhod k modernyzatsii obrazovaniya [Context-Competence Approach to the Modernization of Education] / A. A. Verbitskiy // Vysshее obrazovanie v Rossii [Higher Education in Russia]. – 2010. – № 5. – S. 32–37.

Мирончук Н. Н. Контекстная подготовка будущих преподавателей высшей школы к самоорганизации в профессиональной деятельности.

В статье подаются сущностные признаки контекстной подготовки студентов магистратуры к будущей профессиональной педагогической деятельности. Названы специфические характеристики образовательной среды контекстного типа, согласовано контексты подготовки с областями применения будущим преподавателем самоорганизационных действий в профессиональной деятельности (самоорганизации временного и пространственного ресурса, профессионально-функциональных действий и ролей, упорядочения информации, личностной самоорганизации).

Ключевые слова: контекстная подготовка, контекстный подход, контексты профессиональной деятельности, самоорганизация, преподаватель высшей школы.

Myronchuk N. M. Contextual Training of Future High School Teachers to Self-Organization in the Professional Activities.

The young specialist must have the ability to self-organization your professional activity. Formation of self-organization ability of future specialist is regarded as an active constructive position to mobilize domestic resources and of their actions for the successful professional activity. We believe that successful specialist forms while the contextual training. The article presents the essential features of contextual training of Master students for future professional educational activities. The article indicates that contextual approach focuses students on the preparation at high school future professional activity and reflects its laws, characteristics and specifics. Professionally designed training system problems, tasks and functions are content of future specialists' contextual training in higher education. The paper considers that the creation of contextual learning experience in preparing students in the master's degree is necessary. Specific characteristics of the educational context of a professional environment are described: principles of the contextual approach; method of modeling contexts; reflexivity education; specific methods and teaching methods; context type textbook; self-identity and personal culture in a cross-cultural context. Context of the preparation of the future teacher of high school is correlated with areas (planes) and using the self-organizing activities (organization of time, space organization, organization information, organization of the professional and functional activities and roles, personal self-organization) by the teacher. It is indicated that educational activities, modeled professional activities, educational and professional activities are forms of contextual training of future teachers to the profession.

Key words: contextual training, contextual approach, contexts of professional activity, self-organization, a teacher of high school.

УДК 372.878:612.8:159.937

С. В. Олійник,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

svvaksv@ukr.net

ORCID: 0000-0002-9024-8469

МУЗИЧНО-ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ МІЖГАЛУЗЕВОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

У статті вперше обґрунтовано ідею розвитку музично-творчого потенціалу майбутнього вчителя в контексті міжгалузевої інтеграції. Зважаючи на фізіологічні основи емоційності людини розкрито новітні підходи до актуалізації енергоінформаційної дії музичних творів. Розглянуто використання вібраційної природи музики у різних галузях знання, а саме медицині, психології, педагогії. З'ясовано, що музикотерапевтичний підхід є інтегруючим у міжгалузевому просторі.

Ключові слова: професійна компетентність, музично-творчий потенціал, музикотерапія, фізіологія емоційності, міжгалузева інтеграція.

Постановка проблеми. У сучасних умовах суспільного розвитку освіта нашої країни знаходиться на етапі активної розбудови і формується в контексті пануючої постнекласичної парадигми, яка характеризується пошуковими, інноваційними та інтеграційними процесами. Відрив від минулого (класичної та некласичної освіти) актуалізував потребу у реформаційних змінах на освітянській ниві і спрямував вектор її подальшого руху у напрямку введення інновацій, спрямованих у майбутнє. Інноваційні технології заповнили усі сфери суспільно-культурного простору, що зумовило нагальну потребу у підготовці провідних фахівців різних галузей. Це зобов'язує освіту бути в авангарді реформаций. Критерієм сформованості особистості майбутнього вчителя нині виступає професійна компетентність.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій свідчить про вагомий внесок педагогів-дослідників у вивчення наукової категорії "професійна компетентність" (О. Дубасенюк, І. Зязюн, О. Плахотник та ін.), у тому числі в галузі підготовки майбутнього вчителя музики (М. Вікторова, О. Горбенко, А. Козир, Л. Масол, М. Моїсеєва, Г. Падалка, О. Щолокова та інші).

У контексті компетентнісного підходу актуалізується проблема обізнаності майбутнього вчителя музики у просторі міжгалузевих зв'язків, а саме: музика-медицина (профілактично-лікувальна дія музики: Л. Дворецький, М. Лазарєв, В. Шахновська, С. Шушарджан, Р. Шушарджан та ін.; музика-психологія (психотерапевтична здатність музичного мистецтва: Г. Батищева, Л. Волошина, В. Козлов та ін.), музика-педагогіка (музика як фактор становлення і саморозвитку особистості: Г. Побережна, І. Малашевська та ін.), музика-інтернет-маркетинг (концептуальна музика в контексті інтернет-технологій: Р. Мірошник та ін.), музика-біологія, генетика (А. Вереїна, П. Гаряєв та ін.) тощо.

Метою нашої статті є вивчення новітніх підходів до проблеми розвитку музично-творчого потенціалу майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки в контексті міжгалузевої інтеграції.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісний підхід до формування особистості майбутнього вчителя музики зберігає актуальність розвитку такої фахової здатності як музично-творчий потенціал. Як фахова сутнісна якість учителя музики, музично-творчий потенціал, що характеризується ймовірною здатністю до музично-творчої діяльності, нині розкривається ще й з боку урахування можливої актуалізації енергоінформаційної дії музичних творів. Музичні звуки, інтонації, співзвуччя є носіями не лише емоційно-образного та смислового змісту, а й являють собою вібраційні механізми енергетичного впливу на людину. Це розширює межі дослідження емоційно-почуттєвого компоненту музично-творчого потенціалу (поряд з інтелектуально-пізнавальним та інтенційним), враховуючи фізіологічну природу виникнення емоцій.

Із точки зору медицини, психології, головною фізіологічною основою емоцій людини є процеси вищої нервової діяльності, які здійснюються в корі великих півкуль головного мозку. Емоційні переживання як суб'єктивне відображення процесів формування, переробки, руйнування динамічних стереотипів нервової діяльності набувають осмислення (інтелектуальні, моральні, естетичні) завдяки дії другої сигнальної системи. З огляду на те, що музичне мистецтво, в першу чергу, звернене до емоційно-почуттєвої сфери людини, а емоція виникає на фізіологічному рівні як результат на звуковий подразник, майбутній вчитель повинен усвідомлювати можливість використання терапевтичної дії музики. Як зазначає Л. Дворецький, "складний процес сприймання музики, що потребує великих психоемоційних затрат, зумовлюється взаємодією акустичних хвиль і відповідних рецепторів головного мозку... Музика всередині кожного з нас, наголошує науковець, є чутливим резонатором не тільки наших думок і почуттів, а й навіть найменших змін настроїв та стану здоров'я" [1: 6].

Кінець XX – початок XXI століття характеризується інтенсивним застосуванням музики в медичній галузі як засобу активізації адаптагенно-відновлювальних реакцій організму в умовах психологічних і нервових перевантажень. У ряді дисертаційних досліджень із проблем медицини висвітлено музикотерапевтичний досвід таких лікарів, як Л. Волкова, Р. Шушарджан, С. Шушарджан, І. Корнева, О. Нікітіна та інші. Цікаві результати експериментального дослідження наводить Р. Шушарджан, який розробив алгоритми рецептивної музикотерапії, що здійснюють вибірково-коригуючий вплив на психоемоційний стан хворих гіпертонічною хворобою, і значно поліпшують терапевтичну ефективність у порівнянні з медикаментозним лікуванням [2].

М. Лазарев є засновником, так званої, "Сонатал"-педагогіки (з лат. *sonus* – звук, *natal* – народжений), в основі якої лежить спів і рух вагітних жінок. Її сутність полягає у накопиченні ще ненародженою дитиною інформаційного досвіду, який стане основою її подальшого розвитку. У своїй практиці вчений застосовує три фактори впливу музики на організм людини: психолого-естетичний (асоціації, емоції, образи); фізіологічний (тренаж окремих функцій організму) і вібраційний (вплив на клітини плода з метою активізації в них різних біохімічних процесів). Дослідник пише, що спів вагітних – це санація майбутніх дітей. Музичний вплив спочатку на матір і дитину, а потім на дитину сприяє змінам ферментного статусу клітин, що зумовлює зміни імунологічної реактивності, стійкості до гіпоксії. Учений розробив метод когнісомної онтосанації "КОС", сутність якого полягає в тому, що в процесі становлення когнітивних функцій дитини одночасно здійснюється процес становлення інших функціональних сфер її організму. В якості когнісомної програми виступає пісня, яка по суті дозволяє здійснювати дозоване навантаження на всі довільні сфери – рухову, емоційну, пізнавальну, травну і біоритмічну (режим співу до і після їжі, пісні режиму дня), дихальну, захисно-адаптаційну (виконання пісень у повітряному і водному середовищах), вокально-мовну [3: 124].

Зважаючи на те, що в основі оздоровчої дії музики лежить резонанс людського організму (реакція клітин на звуковий подразник), вчені (К. Дьомін, В. Пестунов, О. Стеценко) зазначають не лише про виникнення змін у його молекулярній структурі, а й про створення торсіонних полів, що в цілому позитивно впливає на роботу внутрішніх систем та органів. Особливе значення в цьому контексті має спів, у процесі якого людина може моделювати вібрації. Цікаво, що під час співу, як пишуть дослідники, 60–85 % звукових вібрацій голосу співака поглинається внутрішніми органами, а 15–40 % іде у зовнішнє середовище. Особливо цілющу енергію несуть високочастотні гармоніки, які активізують роботу мозку, зміцнюють енергетичний потенціал усього організму [4].

Широкого застосування поряд з іншими видами мистецтва музика набула в роботі психологів. За останнє десятиліття відмічається активне розповсюдження музикотерапевтичної практики, спрямованої на коригування емоційно-стресових станів, неврозів, душевних розладів у людей різного віку, нормалізацію психічної сфери у дітей з різними вадами. У цьому напрямку плідно працюють Г. Батищева, І. Дергаєва, Н. Єрьоміна, В. Козлов, О. Прокопенко, Г. Самсонова, О. Толчинська та інші.

В. Козлов стверджує, що разом із дією на центральну нервову систему музика впливає і на всі функціональні системи організму – серцеві скорочення, тиск, дихання, тонус м'язів, що залежить від висоти, сили звуку, тембру, тональності і темпу музичного твору. Звукове сприйняття без сумнівів організовується слуховою модальністю, але звук у певному сенсі ми сприймаємо усім тілом [5]. Згадаємо природне реагування людини на музику (у разі відсутності цілеспрямованого слухання зумовленого певними завданнями) – погойдування, міміка обличчя, пританцювання, рухи руками, ритмічне постукування пальцями та інше. Назвемо це неусвідомленим слуханням, коли мозок не аналізує те, що чує. Більше того, людина може бути зайнята певною роботою, захоплена розмовою, занурена у свої думки, проблеми, а фізичне тіло реагує м'язовими скороченнями на музично-звукове подразнення.

Для майбутнього вчителя музики усвідомлення фізіологічних причин емоційних реакцій у школярів під час слухання музичних творів професійно важливо. Адже в процесі уроку вчитель веде активне спостереження за дітьми, йому цікаво як учні слухають музику, діляться своїми асоціаціями, думками, поглядами. Взаєморозуміння між учителем та учнями зумовлене його досвідченістю у психологічних тонкощах – визначення й урахування особливостей психотипу дитини, поважне ставлення до неї як до особистості, підтримка її поглядів, своєчасна порада та увага, коректність у спілкуванні. Дотримуючись толерантності у комунікативному процесі з учнями, вчитель завжди зможе професійно формувати музичний досвід дітей, коректувати вибір музичних інтересів, давати індивідуальні рекомендації в музичній діяльності, більше того, він зможе допомогти учню соціалізуватися в класному колективі, а згодом знайти своє місце в житті.

Г. Батищева, підтверджуючи психокорекційну здатність музики, вважає музикотерапію – одним із засобів підвищення соціальної активності, комунікативних здібностей особистості, її адекватної соціалізації в суспільстві. Психолог бачить її джерелом активізуючої творчості та соціальної стимуляції, що оздоровчо впливає на емоційну й вольову сферу людини [6].

Учитель музики, який постійно розвиває свій музично-творчий потенціал, легко сприймає і відразу ж включається в інноваційні процеси. Його природня здатність до імпровізації (не лише суто музичної)

запалює вогник творчості в серцях своїх вихованців. На уроці музики спонтанна музична творчість – це відкритий процес взаємодії учасників. У ній вони насолоджуються свободою музичного висловлювання, не помічаючи, що насправді знаходяться у полоні своїх знань, умінь, навичок. На рівні емоцій – це захоплює, піднесено, позитивно і тому оздоровчо. Найдоступнішим матеріалом для імпровізації залишається фольклор, у якому закладено природню варіаційність музичного розвитку, тому він часто і застосовується музикантами-педагогами у творчих формах роботи. До того ж пісенно-танцювальні народні мелодії є психологічно комфортною формою комунікації і не створюють різні комунікаційні бар'єри.

У сучасних умовах новий вектор розвитку набула музична педагогіка – галузь освіти, яка готує фахівця, який має бути музично і педагогічно компетентним, тобто його професіоналізм зумовлюється інтегруванням двох галузей – музики і педагогіки і визначається рівнем його музично-педагогічної компетентності. Наукові інтереси музикантів-педагогів значно розширилися у зв'язку з сучасними складними реаліями життя: економічні труднощі країни, нестабільність політичних інтересів, військові дії на сході, інформаційна перенасиченість суспільства, зміни ціннісних орієнтирів, прискорений рух часу та інше. Учителю музики, який зазвичай виховував у дітей любов до музичного мистецтва, формував естетичні смаки та ідеали, нині бере до уваги збереження їхнього психічного здоров'я. Невербальна мова музики виступає сьогодні єдиним чинником оздоровчого психологічного впливу на дитину: музика і заспокоїть, зніме нервову напругу, і організує, допоможе сконцентруватися, організувати себе і розпочати діяти. Тому музиканти-педагоги, усвідомлюючи свою професійну відповідальність, активізували свої наукові пошуки у напрямку коригування психіки людини засобами музики (В. Драганчук, Н. Кунц, Г. Побережна, І. Малашевська, Н. Шаповалова та інші).

Здійснивши ґрунтовний історичний і теоретичний аналіз музики як фактору психокоригування, В. Драганчук дослідила комплексні фактори впливу музичного мистецтва на психіку, в тому числі, основні її параметри в їх дії на психофізіологію людини. Неабиякий інтерес представляє запропонована музикознавцем власна музична система коригування і розвитку психіки дитини через виховання креативності (імпровізаційні форми роботи на основі українського народнопісенного матеріалу, генетично пов'язаного з національною традицією і діючого на підсвідомому рівні) і глибинного "вживання" в музику (реалізація психокоригуючої сутності музики завдяки катартичності мистецького впливу) [7].

Великий внесок у реалізацію цієї ідеї зробила Г. Побережна. Науковець вважає, що музикотерапія розкривається сьогодні не просто як допоміжний до лікарських засіб зцілення, а як новітня технологія самоздійснення людини. Основа цієї технології – цілеспрямований вплив на підсвідомість індивідууму з метою трансформації його характеру у об'єктивно заданому напрямку. Ця можливість ґрунтується на відродженні прадавньої ролі музики не як мистецтва, а як сакрального інструменту буття... Музика як носій сакральної інформації і музична терапія як могутній інструмент впливу спроможні допомогти людині згармонізувати себе і свої стосунки зі світом. "Музикотерапевтичний підхід" обрано як актуальний на сьогодні антропологічний підхід до виховання [8].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, в умовах сучасних реалій вплив музики на людину представляє великий інтерес для фахівців різних галузей, яких об'єднує ідея психологічного і фізичного здоров'я нації. У період великих змін педагогічна діяльність учителя музики не може залишатися на позиціях минулого. Для розвитку музично-творчого потенціалу фахівця відкрито широкий простір міжгалузевої взаємодії, у якому він зможе реалізувати свої можливості відповідно до вимог часу. Серед найближчих **перспектив подальшого дослідження** проблеми є вивчення інших галузей знання в інтеграційній єдності з музикою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ

1. Дворецкий Л. И. Музыка и медицина. Размышления врача о музыке и музыкантах [Електронний ресурс] / Л. И. Дворецкий. – М.: МЕДпресс-информ, 2014. – 240 с. – Режим доступу: <http://static12.insales.ru/files/1/7729/1318449/original/dvor.pdf>.
2. Шушарджан Р. С. Рецептивная музыкотерапия в программе комплексного лечения больных гипертонической болезнью : автореф. дис. на соискание. научн. степени канд. мед. наук : спец. 14.03.11 [Електронний ресурс] / Р. С. Шушарджан. – М., 2013. – Режим доступу: <http://www.dissercat.com/content/retseptivnaya-muzykoterapiya-v-programme-kompleksnogo-lecheniya-bolnykh-gipertonicheskoi-bol>.
3. Лазарев М. Л. Когносомное развитие ребенка, 2013 [Електронний ресурс] / М. Л. Лазарев – Режим доступу: <file:///C:/Users/Home/Desktop/kognosomnoe-razvitiye-rebenka.pdf>.
4. Стеценко О. С. Музыка і пісня – енергоінформаційні вібрації [Електронний ресурс] / О. С. Стеценко, В. М. Пестунов, П. Дьомін – Режим доступу: www.kntu.kr.ua/doc/nauk_zap_10_1/stat_10_1/34.doc.
5. Козлов В. В. Психология дыхания, музыки, движения [Електронний ресурс] : [монографія] / В. В. Козлов. – М.: МАПН, 2009 – Режим доступу: <http://margashov.com/psychology/psixologiya-dyxaniya-muzyki-dvizheniya.html>.

6. Батищева Г. Музикотерапія як метод психокорекції [Електронний ресурс] / Г. Батищева // Журнал "Психолог". – 2005. – № 14 (158). – Режим доступу : <http://www.studfiles.ru/preview/5538224/>.
7. Драганчук В. М. Музика як фактор психокоригування : історичний, теоретичний і практичний аспекти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.03 "Музичне мистецтво" / В. М. Драганчук. – К., 2003. – 20 с.
8. Побережна Г. І. Музикотерапія як інноваційна технологія особистісного розвитку [Електронний ресурс] / Г. І. Побережна. – Режим доступу : https://09f24233-a-62cb3a1a-sites.googlegroups.com/site/muzterapiya/literatura/Inovaciynatehnologia.pdf?attachauth=ANoY7cpKqWzznssztda8QQoTqt9mIUxwLxn9lG4gQIP008dM7L9T1RFEu67y8EJ6sj886T3Y5tHi4R4tBpBJXKSFOmRt9sGrK8tWLFxm1C2wNbZqqajebF5r4KkXnSrgPArR9iwqBtAj2LDrq_hOmY0F9Gh6Tzaehit0jkGwgf8aX6iLYMrue9voeL6tNVvQArHLdTOzNywpIztKVNTABUkxakvlCh7Bh_F14p93s5wtf9Ar1Jf2rgCEs1hHISsHSSHoluY&attredirects=0.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Dvoret'skii L. I. Muzyka i meditsina. Razmyshleniya vracha o muzyke i muzykantakh [Music and Medicine. Doctor's Thoughts about Music and Musicians.] / L. I. Dvoret'skii. – M. : MEDpress-inform, 2014. – 240 s. [Elektronnyi resurs] / L. I. Dvoret'skii. – Rezhym dostupu : <http://static12.insales.ru/files/1/7729/1318449/original/dvor.pdf>.
2. Shushardzhan R. S. Retseptivnaia muzykoterapiia v programme kompleksnogo lecheniia bolnykh gipertonicheskoi bolezniu [Receptive Musicotherapy on the Programme of Multiple Treatment of the Sick with High Blood Pressure] [Elektronnyi resurs]: avtoref. dis. na soiskanie. nauchn. stepeni kand. med. nauk : spets. 14.03.11 / R. S. Shushardzhan. – M., 2013 – Rezhym dostupu : <http://www.dissercat.com/content/retseptivnaya-muzykoterapiya-v-programme-kompleksnogo-lecheniya-bolnykh-gipertonicheskoi-bol>.
3. Lazarev M. L. Kognosomnoe razvitie rebenka [Cognosomic Child Development], 2013 [Elektronnyi resurs] / M. L. Lazarev – Rezhym dostupu : <file:///C:/Users/Home/Desktop/kognosomnoe-razvitie-rebenka.pdf>.
4. Stetsenko O. S. Muzyka i pisnia – energoinformatsiini vibratsii zvukiv [Music and Song – Energy-Informed Vibration of Sounds] [Elektronnyi resurs] / O. S. Stetsenko, V. M. Pestunov, P. Domin. – Rezhym dostupu : www.kntu.kr.ua/doc/nauk_zap_10_1/stat_10_1/34.doc.
5. Kozlov V. V. Psikhologiya dykhaniia, muzyki, dvizheniya [Elektronnyi resurs] [Psychology of Breathing, Music and Movement]: [monografiya] / V. V. Kozlov. – M.: MAPN, 2009. – Rezhym dostupu : <http://margashov.com/psychology/psixologiya-dyxaniya-muzyki-dvizheniya.html>.
6. Batischeva G. Muzykoterapiia yak metod psikhokorektsii [Music Therapy as a Method of Psychocorrection] / G. Batischeva // Zhurnal "Psikholog" ["Psychologist" Journal]. – 2005. – № 14 (158) [Elektronnyi resurs] / G. Batischeva – Rezhym dostupu : <http://www.studfiles.ru/preview/5538224/>.
7. Draganchuk V. M. Muzyka yak faktor psikhokoriguvannya : istorichni, teoretichni i praktichni aspekty [Music as an Aspect of Psychocorrection : Historical, Theoretical and Practical Aspects] : avtoref. dis. na zdobuttia nauk. stupenya kand. Mistetstvoznnavstva : spets. 17.00.03 / V. M. Draganchuk. – K., 2003. – 20 s.
8. Poberezhna G. I. Muzykoterapiia yak innovatsiina tekhnologiya osobystisnogo rozvytku [Musicotherapy as an Innovative Technology for Personal Development] [Elektronnyi resurs] / G. I. Poberezhna – Rezhym dostupu : https://09f24233-a-62cb3a1a-sites.googlegroups.com/site/muzterapiya/literatura/Inovaciynatehnologia.pdf?attachauth=ANoY7cpKqWzznssztda8QQoTqt9mIUxwLxn9lG4gQIP008dM7L9T1RFEu67y8EJ6sj886T3Y5tHi4R4tBpBJXKSFOmRt9sGrK8tWLFxm1C2wNbZqqajebF5r4KkXnSrgPArR9iwqBtAj2LDrq_hOmY0F9Gh6Tzaehit0jkGwgf8aX6iLYMrue9voeL6tNVvQArHLdTOzNywpIztKVNTABUkxakvlCh7Bh_F14p93s5wtf9Ar1Jf2rgCEs1hHISsHSSHoluY&attredirects=0.

Олейник С. В. Музыкально-творческий потенциал будущего учителя в контексте межотраслевой интеграции.

В статье впервые обосновано идею развития музыкально-творческого потенциала будущего учителя в контексте межотраслевой интеграции. Учитывая физиологические основы эмоциональности человека, раскрыты новейшие подходы к актуализации энергоинформационного воздействия музыкальных произведений. Рассмотрено использование вибрационной природы музыки в различных областях знания, а именно медицине, психологии, педагогике. Выяснено, что музыкотерапевтический подход является интегрирующим в межотраслевом пространстве знаний.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, музыкально-творческий потенциал, музыкотерапия, физиология эмоциональности, межотраслевая интеграция.

Oliinyk S. V. Music and Creative Potential of Future Teachers in the Context of Intersectoral Integration.

In this article the idea of music-creative potential of future teachers in the context of intersectoral integration was grounded for the first time. The study of the physiological nature of emotions allows the teacher to use a musical-therapeutic effect in his work. Based on this the experience of physicians on the use of music therapy in the field of preventive and regenerative medicine was analyzed. It was noted the widespread use of music in the

work of psychologists with such issues as: correction of emotional stress, mental disorders in all ages, normalization of the mental state of children with disabilities. It was proved an importance of understanding of physiological causes of emotions by teacher during hearing of music and improvisation in work with children. correction and mental development of child occurs through of creativity. It was proved that folklore is the most accessible material for children's creation.

The folk song contains natural variations of musical development, for this reason folklore is available for improvisation. In this way, the practical realization of musical-creativity manifested on musical-therapeutic level of teachers activity. Due to the current difficult realities such as: economic difficulties, unstable political interests, conflict in the east of Ukraine, informational oversaturation of society, changing moral values, etc research interests of musicians-teachers have increased significantly.

The teacher of music, which is usually educate in children a love of music, formed aesthetic taste and ideals, for now takes note their mental health. This way, nonverbal language of music is the only factor in improving the psychological impact of child.

Leading musical teachers define music-therapy as technology for personal development.

Key words: *professional competence, musical creativity, music therapy, physiology of emotion, inter-sectoral integration.*

УДК 373.1:373.5(477)

О. В. Пастовенський,

доктор педагогічних наук, проректор з науково-методичної роботи
(Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти)

al.pastov@gmail.com

ORCID: 0000-0002-6450-0843

МОДЕРНІЗАЦІЙНА МАТРИЦЯ ЕФЕКТИВНИХ ОСВІТНИХ СИСТЕМ

У статті досліджено процес модернізації ефективних освітніх систем з позицій системного підходу, за якого модернізацію зазначених систем, що здійснюється з метою підвищення їхньої ефективності, можна розглядати як діяльність, спрямовану на компенсацію зовнішніх і внутрішніх збурень. Відповідні збурення освітніх систем пропонуються визначати на основі інтеграції збурень їхніх компонентів, а модернізаційні заходи реалізовувати шляхом збільшення міри різноманітності зазначених систем та міри їхньої взаємодії із зовнішніми структурами.

Ключові слова: ефективна освітня система, міра різноманітності, міра взаємодії, збурення, модернізація систем, компенсація збурень.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Кардинальні суспільно-економічні зміни на сучасному етапі українського державотворення, динамічний розвиток демократії в країні, зростання різноманітності соціальних систем зумовлюють необхідність трансформації освітньої галузі. Водночас аналіз досвіду модернізації загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти впродовж останніх десятиліть свідчить про суттєві проблеми у реалізації цих процесів.

Аналіз останніх основних досліджень і публікацій. Перспективи оновлення й розвитку освіти в сучасних соціально-економічних умовах обґрунтовано в працях В. Андрущенко, В. Бикова, М. Бурди, М. Згуровського, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лугового, В. Лутая, Н. Ничкало, С. Ніколаєнка, В. Огнев'юка, В. Олійника, О. Савченко, М. Ярмаченка та ін. Однак дотепер ще недостатньо повно досліджено питання модернізації освітньої галузі з позицій системного підходу.

Метою статті є дослідити модернізацію ефективних освітніх систем як діяльність, спрямовану на компенсацію зовнішніх і внутрішніх збурень.

Виклад основного матеріалу. Освітня система (ОС), як і будь-яка інша, характеризується мірою різноманітності (кількість реально існуючих різних елементів системи, їхніх станів і зв'язків між ними) [1] та мірою взаємодії із зовнішніми структурами, під чим будемо розуміти кількість різних елементів зовнішніх систем, які взаємодіють із зазначеною ОС, їхніх станів та зв'язків з нею.

Ефективними будемо вважати освітні системи, що успішно виконують покладені на них освітні функції (на сучасному етапі – забезпечення всебічного розвитку людини як особистості та найвищої цінності суспільства, формування її талантів, розумових, творчих і фізичних здібностей, необхідних компетентностей для успішної самореалізації, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору [2]).

Очевидно, що результативність функціонування освітніх систем у значній мірі залежить від кількості й інтенсивності збурень, під чим розуміють зміни зовнішніх і внутрішніх чинників, що впливають на ефективність системи (відповідно розрізняють зовнішні і внутрішні збурення). Будемо також розрізняти негативні збурення, які знижують ефективність функціонування освітніх систем (невідповідність змісту навчання сучасним вимогам, неоптимальність мереж навчальних закладів, слабка мотивація до навчання у дітей і молоді, невисокий соціальний статус освітян, централізація управління та ін.), та позитивні, що створюють можливості для підвищення результативності освітнього процесу (розвиток глобалізаційних і демократичних процесів, соціального й людського капіталу, інформаційно-комунікаційних та інших інноваційних технологій тощо). Очевидно, що для підвищення ефективності освітньої системи необхідно швидко реагувати на збурення з метою мінімізації їхнього негативного впливу та максимального використання сприятливих можливостей для розвитку ОС в умовах конкурентного середовища. Характер цих реакцій визначається на основі закону необхідної різноманітності У. Р. Ешбі, відповідно до якого система може ефективно функціонувати лише тоді, коли має здатність змінюватися у відповідь на можливі збурення [3: 32]. Тобто, зовнішні і внутрішні негативні та позитивні збурення спричиняють відповідні трансформації освітньої системи, спрямовані на компенсацію зазначених збурень, причому очевидно, що різноманітність збурень вимагає аналогічної різноманітності змін.

Зважаючи на значне зростання на сучасному етапі кількості та інтенсивності збурень, перетворення в освітніх системах мають відбуватися досить динамічно. Очевидно, що з часом внутрішні можливості освітніх систем для трансформацій вичерпуються. Здійснювати подальші зміни ОС зможуть лише за умови модернізації зазначених систем – оновлення та нарощування їхнього науково-методичного, кадрового, матеріально-технічного, фінансового потенціалів тощо, що по суті є збільшенням їхньої міри

різноманітності. Зауважимо, що на практиці модернізаційні зміни ОС відбуваються шляхом реалізації відповідних законів, указів Президента, постанов Верховної Ради і Кабінету Міністрів України, місцевих програм розвитку галузі щодо запровадження альтернативних типів навчальних закладів, нових форм, методів і засобів навчання, удосконалення матеріального і фінансового забезпечення галузі, децентралізації управління та ін.

Водночас очевидно, що освіта має свої системні обмеження щодо збільшення міри різноманітності, у тому числі пов'язані з ресурсним забезпеченням. З метою розширення здатності освітньої системи реагувати на збурення, доцільно збільшувати міру її взаємодії із зовнішніми структурами (державними органами, місцевим самоврядуванням, громадськими об'єднаннями, бізнесовими структурами, релігійними організаціями тощо), зорієнтованими на розвиток галузі, що дозволить використовувати в межах, визначених законодавством, потенціал згаданих структур (технології, кадри, науково-методичні розробки, матеріально-технічну базу, фінансові ресурси тощо).

Тобто, з позиції системного підходу, модернізація освітньої системи, яка здійснюється у відповідь на зростання кількості та інтенсивності збурень з метою підвищення ефективності ОС, може розглядатися як збільшення її *міри різноманітності та міри взаємодії* із зовнішніми структурами. Причому, з метою недопущення зниження ефективності модернізація освітніх систем в сучасних умовах швидких змін має відбуватися циклічно: наростання кількості та інтенсивності збурень впливає на ефективність ОС, це спричиняє збільшення міри різноманітності й міри взаємодії ОС із зовнішніми структурами, що компенсує збурення і відповідно підвищує ефективність освітньої системи, а це, в свою чергу, зумовлює стабілізацію ОС, що в умовах турбулентності знову спричиняє наростання кількості й інтенсивності збурень тощо.

Запропонуємо підходи щодо оцінювання збурень освітньої системи. Виходячи з розуміння системи як множини компонентів і зв'язків між ними, будемо стверджувати, що збурення ОС можна визначити на основі інтеграції збурень її компонентів та зв'язків між ними (на відміну від властивостей, які не є сумою властивостей компонентів системи). Дійсно, якщо припустити, що існує збурення, яке стосується освітньої системи в цілому і не стосується жодного її компонента чи комунікації, а отже не знижує їхньої ефективності, то це збурення не знижує й ефективності системи в цілому як сукупності цих компонентів і комунікацій, тому не є для ОС збуренням. Отже, для визначення збурення системи достатньо виявити збурення всіх її компонентів та їхніх зв'язків. Аналогічно для визначення збурень компонентів освітньої системи можна також розглянути збурення їхніх складових та зв'язків між ними тощо.

Зважаючи на зазначене, уточнимо основні компоненти освітньої системи.

Ретроспективний аналіз нормативно-правових актів і наукових джерел дає підстави стверджувати, що впродовж тривалого періоду система освіти в Україні розглядалася як сукупність відповідних організацій: закладів освіти, науково-методичних установ і науково-виробничих підприємств, державних і місцевих органів управління освітою та самоврядування. На нинішньому етапі ОС трактується ширше – як сукупність суб'єктів освітньої діяльності, учасників освітнього процесу, освітніх програм, рівнів та ступенів (кваліфікацій) освіти, стандартів освіти, ліцензійних умов, органів, що здійснюють управління у сфері освіти [2] тощо.

Водночас, на нашу думку, за таких підходів губляться суттєві компоненти освітніх систем, до складу яких (як і будь-якої соціальної системи) входять також процеси, а крім того, поза розглядом залишаються зв'язки між їхніми елементами і підсистемами, що є визначальним у системному підході.

Тому як один із найважливіших компонентів освітньої системи будемо розглядати освітній процес (діяльність, що провадиться через систему науково-методичних і педагогічних заходів, спрямована на формування гармонійно розвиненої особистості шляхом передачі, засвоєння, примноження і використання компетентностей здобувачів освіти [2]), в якому саме й проявляються найважливіші зв'язки переважної більшості компонентів ОС – здобувачів і працівників освіти, батьків, зацікавлених громадян, освітніх програм і стандартів тощо.

Аналогічне стосується ще одного надзвичайно важливого процесу – управлінського, в якому також реалізується значна кількість зв'язків між компонентами ОС (державними, самоврядними, професійними освітянськими і громадськими управлінськими структурами).

Зважаючи на зазначене, будемо стверджувати, що основними компонентами будь-якої освітньої системи (держави, регіону, району, об'єднаної територіальної громади, населеного пункту), які включають в себе також найважливіші комунікації, є:

- рівні та ступені (кваліфікації) освіти, стандарти освіти, освітні програми, ліцензійні умови;
- організації різних видів і форм власності, що надають освітні послуги (заклади освіти, підприємства, установи та ін., у тому числі їхня навчально-матеріальна база та фінансові ресурси);
- здобувачі освіти (вихованці, учні, студенти, курсанти, слухачі, стажисти, аспіранти, докторанти тощо);
- батьки або законні представники здобувачів освіти;

- працівники освіти (педагогічні, науково-педагогічні, наукові працівники, обслуговуючий персонал тощо);
- органи управління освітою (керівництво навчальних закладів, органи державної влади і місцевого самоврядування регіонів, районів, об'єднаних територіальних громад, населених пунктів, які здійснюють управління освітою, МОН України тощо);
- органи громадського самоврядування навчальних закладів (педагогічні, вчені, наукові, науково-методичні ради, учнівські та студентські комітети й ради, батьківські комітети й ради, ради навчальних закладів та освітніх округів, піклувальні, наглядові ради тощо);
- організації, що здійснюють інформаційне, наукове, методичне, ресурсне, консультативне забезпечення освітньої діяльності, оцінку якості освіти (методичні об'єднання, центри і групи різного рівня, заклади післядипломної педагогічної освіти, Національна академія педагогічних наук України, Інститут модернізації змісту освіти, Український центр оцінювання якості освіти, Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти тощо);
- громадські організації, які здійснюють свою діяльність у сфері освіти (об'єднання педагогів, науковців, експертів, роботодавців, благодійні, волонтерські, громадсько-патріотичні організації, творчі спілки тощо);
- освітній процес (діяльність, що реалізується через систему науково-методичних і педагогічних заходів, спрямована на формування гармонійно розвиненої особистості шляхом передачі, засвоєння, примноження і використання компетентностей здобувачів освіти);
- управлінський процес (цілеспрямована взаємодія керуючої та керованої підсистем із забезпечення ефективного функціонування і розвитку освітньої системи).

Зважаючи на вищезазначене, освітню систему будемо уявляти як сукупність розглянутих компонентів. Це дає змогу визначити збурення системи як інтеграцію збурень зазначених компонентів (невідповідність сучасним вимогам освітніх програм, неоптимальність мереж закладів освіти, недостатня матеріальна і фінансова забезпеченість галузі, слабка мотивація до навчання у молодих людей та погіршення стану їхнього здоров'я, зниження відповідальності частини батьків за результати навчання їхніх дітей, невисокий соціальний статус освітян і проблеми педагогічної деонтології, переважання вертикальних зв'язків в управлінні, недостатність наукового і методичного забезпечення галузі, нерозвиненість громадських організацій, недосконалість навчального процесу та ін.), вагу кожного з яких за допомогою кваліметричних методів оцінимо за 10-бальною шкалою.

Наступним етапом має стати розроблення модернізаційних заходів зі збільшення міри різноманітності ОС та міри її взаємодії із зовнішніми структурами, спрямованих на компенсацію збурень (запровадження нових освітніх стандартів та програм, розвиток альтернативних типів навчальних закладів, запровадження дистанційної, екстернатної, сімейної та інших нетрадиційних форм організації освіти, методів навчання на базі хмарних технологій, зовнішнього контролю й експертизи, демократичних моделей управління й мережевої взаємодії в галузі, удосконалення наукового й методичного забезпечення, підвищення рівня зарплати освітян та ін.).

Після реалізації модернізаційних заходів залишкові збурення доцільно оцінити за допомогою кваліметричних методів за шкалою від 0 до 1 та визначити їхнє середнє значення. У випадку, коли залишкове збурення буде значним, модернізацію ОС доцільно продовжувати, реалізуючи додаткові заходи щодо збільшення міри її різноманітності та взаємодії із зовнішніми структурами, що спрямовані на компенсацію збурень. Інакше ефективність освітньої системи буде знижуватися.

Для полегшення аналізу внесемо розглянуту вище інформацію в модернізаційну матрицю освітньої системи S , яка може бути такою, як зображено в таблиці 1, де S_i ($i = 1, 2, 3, \dots$) – компоненти системи; A_{ij} , B_{ik} , C_{il} , D_{im} ($j, k, l, m = 1, \dots$) – множини внутрішніх і зовнішніх позитивних і негативних збурень для i -го компонента; R_{1ij} , R_{2ik} , R_{3il} , R_{4im} та V_{1ij} , V_{2ik} , V_{3il} , V_{4im} – модернізаційні заходи зі збільшення міри різноманітності та міри взаємодії ОС із зовнішніми системами, спрямовані на компенсацію збурень; a_{ij} , b_{ik} , c_{il} , d_{im} – кваліметричні оцінки ваги кожного збурення за 10-бальною шкалою; δ_{1ji} , δ_{2ik} , δ_{3il} , δ_{4im} – кваліметричні оцінки залишкових збурень після реалізації модернізаційних заходів за шкалою від 0 до 1; δ_c – середнє значення залишкових збурень, що обчислюється на основі формули середнього зваженого (формула 1):

$$\delta_c = \frac{\sum a_{ij} \delta_{1ij} + \sum b_{ik} \delta_{2ik} + \sum c_{il} \delta_{3il} + \sum d_{im} \delta_{4im}}{\sum a_{ij} + \sum b_{ik} + \sum c_{il} + \sum d_{im}}. \quad (1)$$

Таблиця 1

Модернізаційна матриця ефективних освітніх систем								
Компоненти ОС	Внутрішні збурення ОС		Зовнішні збурення ОС		Вага збурення	Модернізаційні заходи		Залишкове збурення
	негативні	позитивні	негативні	позитивні		Збільшення міри різноманітності ОС	Збільшення міри взаємодії ОС із зовнішніми системами	
<i>l</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>
<i>S_i</i>	<i>A_{ij}</i>				<i>a_{ij}</i>	<i>R_{1ij}</i>	<i>V_{1ij}</i>	<i>δ_{1ij}</i>
		<i>B_{ik}</i>			<i>b_{ik}</i>	<i>R_{2ik}</i>	<i>V_{2ik}</i>	<i>δ_{2ik}</i>
			<i>C_{il}</i>		<i>c_{il}</i>	<i>R_{3il}</i>	<i>V_{3il}</i>	<i>δ_{3il}</i>
				<i>D_{im}</i>	<i>d_{im}</i>	<i>R_{4im}</i>	<i>V_{4im}</i>	<i>δ_{4im}</i>
<i>S</i>								<i>δ_c</i>

Висновки та подальші перспективи дослідження. Наведене вище дає підстави стверджувати, що модернізацію освітніх систем, яка здійснюється з метою підвищення їхньої ефективності, з позицій системного підходу можна розглядати як діяльність, спрямовану на компенсацію зовнішніх і внутрішніх збурень. Відповідні збурення освітніх систем мають визначатися на основі інтеграції збурень їхніх компонентів, а модернізаційні заходи реалізовуватися шляхом збільшення міри різноманітності зазначених систем та міри їхньої взаємодії із зовнішніми структурами.

У подальших дослідженнях на основі запропонованих підходів доцільно детальніше проаналізувати специфічні проблеми модернізації освітніх систем регіонів, районів, об'єднаних територіальних громад, населених пунктів тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Шабров О. Ф. Разнообразие как фактор эффективности государственного управления / О. Ф. Шабров // Успехи современного естествознания. – 2004. – № 5. – Приложение 1. – С. 228–231.
2. Проект Закону України "Про освіту" [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=58639.
3. Розанова Л. В. Основы кибернетики : конспект лекций / Л. В. Розанова. – Омск : Изд-во ОмГТУ, 2009. – 60 с.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Shabrov O. F. Raznoobrazie kak factor effektivnosti gosudarstvennogo upravleniya [Diversity as Factor of the Effectiveness of the State Control] / O. F. Shabrov // Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya [Modern Natural Sciences Success]. – 2004. – № 5. – Prilozhenie 1. – S. 228–231.
2. Proekt Zakonu Ukrainy "Pro osvitu" [Draft Law of Ukraine "On Education"] [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu : http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=58639.
3. Rozanova L. V. Osnovy kibernetiki : konspekt lektsiy [Fundamentals of Cybernetics, Lecture Notes] / L. V. Rozanova. – Omsk : Izd-vo OmGTU, 2009. – 60 s.

Пастовенский А. В. Модернизационная матрица эффективных образовательных систем.

В статье исследован процесс модернизации эффективных образовательных систем с позиций системного подхода, при котором модернизацию указанных систем, осуществляемую с целью повышения их эффективности, можно рассматривать как деятельность, направленную на компенсацию внешних и внутренних возмущений. Соответствующие возмущения образовательных систем предлагается определять на основе интеграции возмущений их компонентов, а модернизационные мероприятия реализовывать путем увеличения степени разнообразия указанных систем и степени их взаимодействия с внешними структурами.

Ключевые слова: *эффективная образовательная система, мера разнообразия, мера взаимодействия, возмущения, модернизация систем, компенсация возмущений.*

Pastovenskyi O. V. Modernization Matrix of Effective Educational Systems.

From the perspective of the system approach to the modernization of the educational system, which is implemented in order to increase its effectiveness in reaction to the increasing number and intensity of disturbances, it can be thought of as an increase of diversity measure and interaction measure with external agencies.

In the article it is offered to include to the main components of the educational systems not only school communities, educational programs and standards, bodies of educational governance, etc., as suggested now in legal acts, but also educational and management processes, in which essential links to majority components of education systems appear. Then, based on the understanding of the system as a set of components and connections between it, disturbance educational systems can be determined by disturbances integration of system components, which are considered in the article (lack of motivation for learning by children, low social status of teachers, administrative decentralization, etc.). On this basis, it can be developed a modernization measures for increasing the diversity degree of the educational system and interaction measures with external organizations, which aimed to compensate disturbances (implementation of new forms, methods and means of education, the development of educational networks, administrative decentralization, etc.). After the implementation of modernization measures using the formula we can estimate the residual disturbance. In case it will be significant, modernization of the educational system is advisable to continue by implementing additional measures to increase the degree of diversity of the system and interaction measures with external agencies.

Key words: *effective education system, diversity measure, interaction measure, disturbances, modernization of systems, disturbance compensation.*

УДК 37.06

С. В. Писаревська,

кандидат хімічних наук, доцент
pysarevska_s@yahoo.com
ORCID: 0000-0003-4043-1692

З. М. Яремко,

доктор хімічних наук, професор
zyaremko@lnu.edu.ua
ORCID: 0000-0001-8508-7763

С. В. Тимошук,

кандидат хімічних наук, доцент
(Львівський національний університет імені Івана Франка)
svtymoshuk@ukr.net
ORCID: 0000-0002-3124-0328

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ МОЛОДІ

У роботі обговорено результати проведеного дослідження з питання визначення природних схильностей студентів щодо типу професії та рівня задоволеності обраною професією студентами різних курсів навчання. Проаналізовано головні чинники, які впливають на формування позитивної мотивації щодо професійного навчання, та виявлено, що окрім природних схильностей щодо обраної професії, важливе значення має також усвідомлений вибір майбутнього фаху самим абітурієнтом – майбутнім студентом.

Ключові слова: природні здібності, схильності, професія, професійна орієнтація.

Постановка проблеми. В умовах ринкової економіки зростають вимоги не тільки до рівня професійних компетентностей працівників, а й до вміння безпомилково та безпечно працювати у напруженому темпі протягом усього робочого часу. Безпечна праця в сучасних умовах господарювання та конкуренції на ринку праці стає настійливою вимогою для усіх працівників і, без сумніву, є однією із складових успішної професійної кар'єри. Надійність людини у трудовому процесі суттєво зростає у разі відповідності її природних схильностей щодо обраної професії.

Досить часто вибір майбутньої професії школярами є не завжди ними усвідомленим, відбувається під впливом "модних" тенденцій, за наполягання батьків тощо. Відсутність знань щодо вимог і потреб ринку праці, можливостями реального працевлаштування, необізнаність із сучасними видами професійної діяльності, особистісна неготовність до самостійного професійного вибору та подальшого професійного саморозвитку є причинами невдалого професійного самовизначення особистості, її невпевненості у своєму професійному майбутньому [1]. Тому проблема професійної орієнтації молоді з метою усвідомленого та практично обґрунтованого вибору успішного майбутнього фаху є надзвичайно актуальним питанням.

Мета роботи полягає в аналізі і виявленні чинників, які сприятимуть вдалому вибору майбутньої професії відповідно до вроджених природних здібностей, схильностей і можливостей якомога повнішої реалізації у вибраному напрямку діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження проблеми професійного самовизначення молоді, зокрема школярів, та чинників, які на нього впливають, здійснювали спеціалісти різного спрямування: психологи, педагоги, соціологи, правники та інші. Результати досліджень свідчать про багатогранність обговорюваної проблеми, зокрема про різний рівень виразності професійного самовизначення, який залежить від усвідомлення так званого трикутника вибору професії: "хочу" – "можу" – "потрібно" [2].

Про системний підхід до професійної орієнтації в сучасних умовах та необхідність побудови професійно-особистісних моделей професійного самовизначення молоді велась дискусія у праці [3]. У працях [4; 5] обґрунтована необхідність використання різноманітних форм та методів профорієнтаційної роботи та обговорено місце професійного самовизначення у структурі соціального самовизначення і роль принципів соціалізації у професійному самовизначенні проблеми професійного самовизначення студентів у вищих навчальних закладах розглядалися у праці [6].

Підсумовуючи треба відзначити, що на сьогодні достатньо актуальною є проблема самовизначення учнів, бо в більшості прийняття ними рішень, а саме вибір професії здійснюється в значній мірі під впливом батьків чи вчителів, а не самостійно. Успішне професійне самовизначення можливе за умови повноцінного психічного і особистісного розвитку школяра, сформованості його мотиваційної сфери, наявності розвинених інтересів, нахилів і здібностей, достатнього рівня самосвідомості, що вимагає ефективної роботи з підготовки учнів до вибору професії, як органічної частини всього навчально-виховного процесу і повинно починатися вже в молодших класах.

Визначення своїх природних схильностей до певного виду діяльності, проведення ефективної профорієнтаційної роботи ще у шкільному віці сприятиме кращому самовизначенню школярів і зменшенню протиріч між психофізіологічними можливостями індивіда, очікуваннями і вимогами конкретної професії. До того ж, це має і певний позитивний економічний ефект. Так, згідно з підрахунками деяких дослідників правильний і своєчасний вибір професії в шкільному віці в 2–2,5 рази зменшує плінність кадрів, на 10–15 % збільшує продуктивність праці й у 1,5–2 рази знижує вартість підготовки кадрів [7].

Виклад основного матеріалу. Вибір професії впливає на подальше життя, можливість самореалізації та задоволення, яке людина отримуватиме чи не отримуватиме від своєї роботи. Важливо вибрати професію, яка відповідає вродженим природним схильностям.

Існують методики, які дозволяють оцінити природні здібності і визначити який тип професії найбільше їм відповідає. За Є. О. Клімовим будь-яка професія, залежно від того, з чим має справу працівник, може бути віднесена до одного з 5 типів: техніка, знакова система, людина, художній образ та природа [8]. Нами проведено опитування студентів 3-го і студентів-магістрів 5-го курсів природничого спрямування. Згідно із методикою визначення типу професії студенти отримували бали від 0 до 8. Чим вищий бал, тим більша схильність до того чи іншого виду діяльності. На рис. 1 для прикладу наведено розподіл у відсотках кількості студентів третього і п'ятого курсів навчання, які отримали найвищий бал – 8 і тих, які не отримали жодного балу для кожного типу професій.

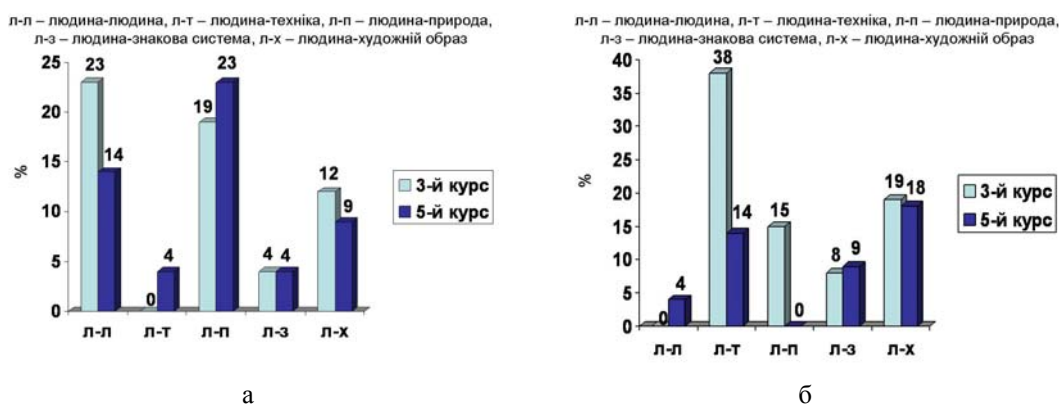


Рис. 1. Розподіл (у %) кількості студентів, які отримали найвищий бал (а) і тих, які не отримали жодного балу (б)

Серед обох груп студентів частка тих, які отримали найвищий бал 8, була вищою для професій типу "людина-природа" та "людина-людина". Достатньо високі частки серед третьокурсників, які не отримали жодного балу були для професій типу "людина-техніка" і "людина-природа", а також "людина-художній образ" – для обох курсів. Тоді як для професії типу "людина-людина" частка студентів, які отримали 0 балів виявилась найменшою, а серед п'ятикурсників – таких взагалі не було. Отже, спостерігаються певні відмінності щодо природних схильностей студентів обох груп. Чи дійсно ці відмінності зумовлені особливостями опитуваних студентів чи вони є у межах похибки? Для перевірки гіпотези про те, що відмінності між отриманими розподілами є випадковими обчислювали значення статистики χ^2 відповідно до методики [9]. З цією метою обчислювали значення статистики χ^2 і порівнювали з критичним для ступенів вільності $\nu=4$ і $\alpha=0,05$. Обчислені значення $\chi_8^2=1,90$ (для балу 8) і $\chi_0^2=7,29$ (для балу 0) є меншими за критичне значення $\chi_{0,05}^2=9,49$. Це свідчить про те, що відмінності, які спостерігаються у розподілах балів 8 і 0 в обох групах студентів є випадковими і не є закономірністю.

Очевидно, що для студентів природничого спрямування найвідповіднішими треба очікувати такі типи професій як "людина-природа" та "людина-людина". За результатами проведених досліджень отримано, що тільки для 50 % студентів третього і 41 % студентів п'ятого курсу професії типу "людина-природа" та "людина-людина" найбільше відповідають їхнім природним здібностям і схильностям, так як сумарний бал отриманий для цих типів професій перевищує сумарний для трьох інших типів: "людина-техніка", "людина-художній образ" та "людина-знакова система".

Тому важливим було з'ясувати наскільки усвідомленим був вибір студентів і що спонукало обрати саме цей фах. Перш за все, з'ясували хто ж брав участь у виборі спеціальності та навчального закладу. Згідно з результатами проведеного опитування, більшість студентів, як третього, так і п'ятого курсів, самостійно обирали свій майбутній фах та вищий навчальний заклад (рис. 2). Їхня кількість відповідно становила 69 % серед третьокурсників і 59 % – серед студентів 5-го курсу. Проте серед третини студентів-магістрів цей вибір був здійснений під впливом їхніх батьків чи рідних і їхня частка є суттєво вищою, ніж серед третьокурсників. Згідно з проведеним нами опитуванням серед студентів, майже 40 %

студентів обох курсів не визначали свої схильності до певних професій за допомогою різних методик ще до вибору майбутнього фаху під час навчання у школі.

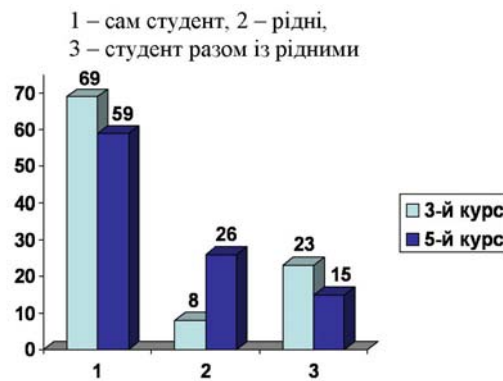


Рис. 2. Розподіл відповідей (у %) студентів третього і п'ятого курсів природничого спрямування щодо їхньої участі та участі рідних у виборі спеціальності та навчального закладу.

Виявлено, що вибираючи майбутню спеціальність 69 % третьокурсники керувалися природними здібностями чи / та бажанням займатися таким видом діяльності, тоді як серед п'ятикурсників таких було тільки 50 %. Цікаво, що інших 50 % студентів п'ятого курсу обрали цю професію лише тому, що мали можливість вчитись за цією спеціальністю. Щодо студентів третього курсу, то серед інших причин вони вказували "була можливість вчитись за такою спеціальністю" – 15 % та керувалися престижністю обраної професії – 13 %, решта ж не могли точно вказати причину свого вибору.

Як свідчать отримані результати, значна частка студентів вважає, що вони володіють природними здібностями і схильностями до обраного ними виду діяльності. Дійсно, ще під час навчання у середній школі вони надавали перевагу предметам природничого спрямування (рис. 3). Однак, частка таких студентів серед третьокурсників є дещо вищою (63 %), ніж серед студентів п'ятого курсу (55 %). Окрім того, серед студентів третього курсу є такі, які надавали перевагу предметам суспільного спрямування, тоді як серед п'ятикурсників таких немає. Отже, є деякі відмінності між уподобаннями та інтересами серед обох груп студентів. Для перевірки гіпотези про те, що відмінності між отриманими розподілами є випадковими обчислювали значення статистики χ^2 відповідно до [9]. Для ступенів вільності $\nu=3$ і $\alpha=0,05$ знаходимо критичне значення $\chi_{0,05}^2=7,81$. Обчислене значення χ^2 є рівним 6,71. Оскільки $6,71 < 7,81$, то можемо стверджувати, що розподіли вподобань студентів обох курсів є узгодженими і відмінності є випадковими.

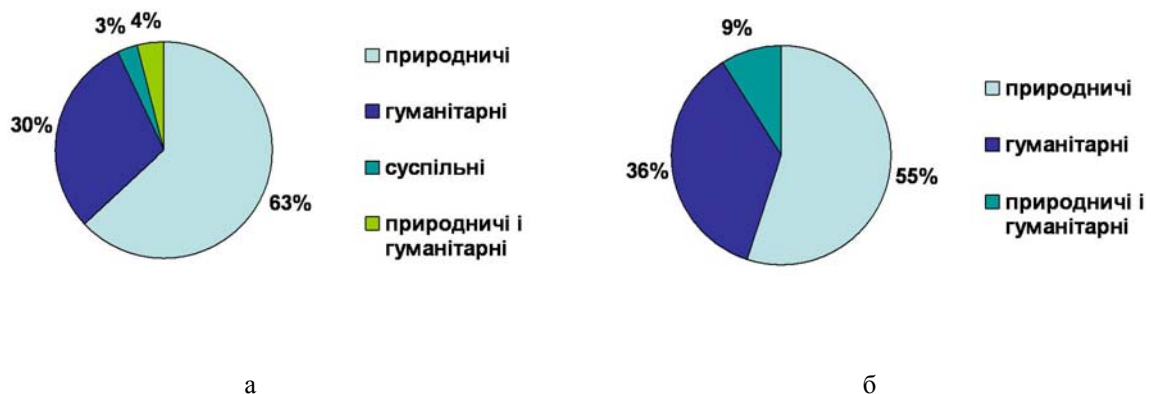


Рис. 3. Вибір навчальних шкільних предметів студентами третього (а) та п'ятого (б) курсів.

Нами проведено опитування студентів 3-го і студентів-магістрів 5-го курсів природничого спрямування щодо рівня їхнього задоволення обраною професією. Більшість студентів відповіли "так", що у них інколи виникало незадоволення професією впродовж навчання (рис. 4).

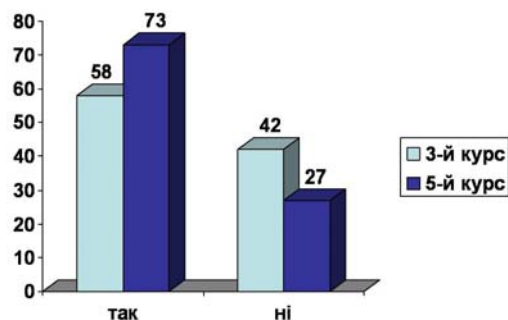


Рис. 4. Розподіл відповідей (у %) студентів третього і п'ятого курсів природничого спрямування щодо їхнього незадоволення обраною професією.

Оскільки кінцевою метою навчання за будь-якою професією є можливість працевлаштуватись, реалізуватись як професіонал та отримувати гідну платню. Тому бажання працювати за обраною професією є однією з ознак задоволеністю нею. Як свідчить опитування більше 70 % третьокурників планують працювати за отриманою професією, тоді як серед випускників таких є майже в 2 рази менше (36 %). Третина випускників-магістрів (32 %) планують навчатись далі – отримувати другу освіту чи навчатись в аспірантурі. Інша ж третина (27 %) п'ятикурсників ще не думала над цим питанням. 5 % випускників будуть реєструватись безробітними у службі зайнятості.

Що ж є причиною низького рівня серед студентів 5-го курсу, які бажають займатись професією, яку вони отримали. Окрім бажання навчатись за отриманим фахом і відповідними природними здібностями та навиками, отриманими у навчальному закладі, суттєве значення мають пропозиції на ринку праці. Дійсно, недостатня кількість організацій чи підприємств, де зможуть працевлаштуватись майбутні випускники, зумовлює низьку частку серед студентів 5-го курсу, які мають намір працювати за фахом. Так, 90 % п'ятикурсників вказали, що кількість таких установ, у яких вони зможуть працювати за своєю професією, є малою, або їх практично немає. Решта вважає, що їх є достатня кількість. Думки студентів 3-го курсу щодо цього питання розподілились іншим чином (рис. 5). Близько 50 % третьокурників вважає, що місць праці за їхнім фахом є достатньо чи навіть багато. Інша половина стверджує, що їх є мало. До того ж, студенти обох вікових груп є мало ознайомленими з умовами праці на таких підприємствах, в установах, організаціях та рівнем заробітних плат. Таких, які нічого про це не знають було ~40-46 %. Частка тих, які добре ознайомлені з умовами роботи за своїм фахом, є дуже низькою ~8-9 %. Решта опитаних обізнані з умови праці та рівнем платні тільки частково.

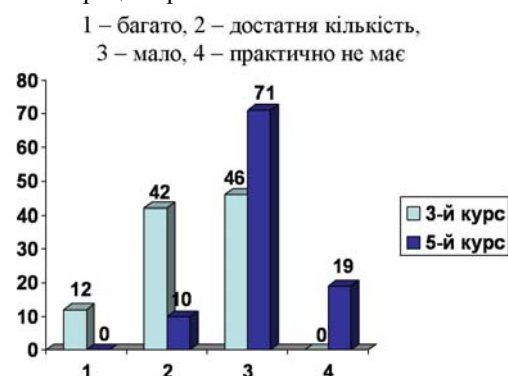


Рис. 5. Розподіл відповідей (у %) студентів щодо їхньої обізнаності про кількість установ, організацій чи підприємств, де влаштовуються працівники їхньої професії.

Отже, самореалізація молодих людей, вдалий вибір ними майбутньої професії може бути здійснений за умови виявлення природних здібностей і схильностей та проведення успішної профорієнтаційної роботи у шкільному віці ще до вибору навчального закладу для подальшого навчання. Про складність вирішення цього питання свідчить аналіз професійних ризиків сучасного студентства, загострення яких зумовлене масовістю та комерціалізацією вищої освіти на фоні зміни цінностей освіти, зокрема надання їм відтінків інструменталізму та прагматизму [10].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи одержані результати можна відмітити чітку кореляцію між ними, а саме: за природними схильностями до типу професій "людина-

природа" та "людина-людина" відносяться біля 50 % студентів третього курсу та 41 % студентів п'ятого курсу, самостійно обирали майбутню професію біля 69 % третьокурників та 59 % п'ятикурсників і нарешті задоволені на сьогодні вибраною професією 42 % студентів третього курсу і 27 % студентів п'ятого курсу. Частка тих студентів, що вибирали майбутню професію самостійно є для обох курсів значно вищою, ніж частка тих студентів, які мають належні природні схильності до вибраної професії. Саме ця різниця разом з часткою студентів, які вибирали майбутню професію не самостійно, напевне, пояснює той факт, що частина студентів уже є незадоволеними зробленим вибором.

Таким чином, одержані результати підтверджують необхідність проведення профорієнтаційної роботи серед школярів – майбутніх студентів ще до вибору майбутнього фаху, яка повинна враховувати не тільки визначення природних схильностей до певних професій, а й ознайомлення із можливостями працевлаштування, попитом на ринку праці, рівнем заробітних плат, умовами праці тощо. Зокрема, вимагає подальших досліджень проблема рівня виразності професійного самовизначення, який залежить від усвідомлення так званого трикутника вибору професії: "хочу" – "можу" – "потрібно" кожною молодою людиною, та формування її активної життєвої позиції у реалізації поставленої мети через адекватне самооцінювання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Лозовецька В. Т. Професійна орієнтація молоді в умовах сучасного ринку праці: [монографія] / В. Т. Лозовецька – Київ, 2012. – 157 с.
2. Гуцан Л. А. Застосування сучасних профорієнтаційних технологій при підготовці молоді до вибору майбутньої професії / Л. А. Гуцан // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – 2013. – Вип. 17 (1). – С. 227–235.
3. Савенко О. П. Проблеми професійного самовизначення молоді в умовах нової економіки / О. П. Савенко // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 2012. – Вип. 3 (50). – С. 125–132.
4. Пильтяй О. М. Організація професійного самовизначення школярів як сучасна проблема учнівської молоді / О. М. Пильтяй // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. – 2014. – Вип. 117. – С. 57–60.
5. Саппа Г.-М. М. Професійне самовизначення у структурі соціального самовизначення учнівської молоді / Г.-М. М. Саппа // Право і безпека. – 2010. – Вип. 4. – С. 251–254.
6. Дубінка М. Проблема професійного самовизначення студентів у вищому педагогічному навчальному закладі / М. Дубінка // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 120. – С. 150–155.
7. Пильтяй О. М. Вплив ринку праці на професійну орієнтацію школярів в Україні / О. М. Пильтяй // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – 2015. – Вип. 51. – С. 217–222.
8. Климов Е. А. Введение в психологию труда / Е. А. Климов – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. – 350 с.
9. Бабенко В. В. Основи теорії ймовірностей і статистичні методи аналізу даних у психологічних і педагогічних експериментах / Володимир Володимирович Бабенко – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2009. – 184 с.
10. Дейнеко О. О. Професійні ризики сучасного студентства як компонент суспільного ризику: особливості ризиків фаз професійного буття / О. О. Дейнеко // Український соціум. – 2013. – Вип. 4 (47). – С. 26–38.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Lozovets'ka V. T. Profesiynna oriyentatsiya molodi v umovakh suchasnoho rynku pratsi [Professional Orientation of Youth in Today's Job Market]: [monohrafiya] / V. T. Lozovets'ka – Kyiv, 2012. – 157 s.
2. Hutsan L. A. Zastosuvannya suchasnykh proforiyentatsiynykh tekhnolohiy pry pidhotovtsi molodi do vyboru maybutn'oyi profesiyi [Modern Technology Career Guidance in Preparing Youth for Future Career Choice] / L. A. Hutsan // Teoretyko-metodychni problemy vykhovannya ditey ta uchnivsk'oyi molodi [Theoretical and Methodical Problems of Children's and Youth's Education]. – 2013. – Vyp. 17 (1). – S. 227–235.
3. Savenko O. P. Problemy profesiynoho samovyznachennya molodi v umovakh novoyi ekonomiky [The Problems of Professional Self-Determination of Young People in the New Economy] / O. P. Savenko // Dukhovnist' osobystosti: metodolohiya, teoriya i praktyka [Spirituality of Personality: Methodology, Theory and Practice]. – 2012. – Vyp. 3 (50). – S. 125–132.
4. Pyl'tyay O. M. Orhanizatsiya profesiynoho samovyznachennya shkolyariv yak suchasna problema uchnivsk'oyi molodi [Organization of Professional Self-Determination of Pupils as a Modern Problem of School Youth] / O. M. Pyl'tyay // Visnyk Chernihivsk'oho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni T. H. Shevchenka [Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University named after T. H. Shevchenko]. – 2014. – Vyp. 117. – S. 57–60.
5. Sappa H.-M. M. Profesiynne samovyznachennya u strukturi sotsial'noho samovyznachennya uchnivsk'oyi molodi [Professional Self-Determination in the Social Self-Determination of School Youth] / H.-M. M. Sappa // Pravo i bezpeka [Law and Safety]. – 2010. – Vyp. 4. – S. 251–254.
6. Dubinka M. Problema profesiynoho samovyznachennya studentiv u vyshchomu pedahohichnomu navchal'nomu zakladi [The Problem of Professional Self-Determination of Students in Higher Pedagogical Educational Institution] / M. Dubinka // Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky [Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences]. – 2013. – Vyp. 120. – S. 150–155.

7. Pyl'tyay O. M. Vplyv rynku pratsi na profesiynu oriyentatsiyu shkolyariv v Ukraini [Impact of Labor Market on Professional Orientation of Pupils in Ukraine] / O. M. Pyl'tyay // Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova Seriya 5. Pedagogichni nauky: realiyi ta perspektyvy [Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 5. Pedagogical Sciences : Realities and Prospects]. – 2015. – Vyp. 51. – S. 217–222.
8. Klymov E. A. Vvedenye v psykholohiyu truda [Introduction to the Psychology of Work] / E. A. Klymov – M. : Kul'tura i sport, YuNITI, 1998. – 350 s.
9. Babenko V. V. Osnovy teorii ymovirnostey i statystychni metody analizu danykh u psykholohichnykh i pedahohichnykh eksperymentakh [Basics of Probability Theory and Statistical Methods of Data Analysis in Psychological and Pedagogical Experiments] / Volodymyr Volodymyrovych Babenko. – L'viv: Vydavnychyy tsentr LNU im. I. Franka, 2009. – 184 s.
10. Deyneko O. O. Profesiyni ryzyky suchasnoho studentstva yak komponent suspil'noho ryzyku : osoblyvosti ryzykiv faz profesiynoho buttya [Professional Risks of Modern Students as a Component of Social Risk: Features of Risk Phases of Professional Life] / O. O. Deyneko // Ukrayins'kyy sotsium [Ukrainian Society]. – 2013. – Vyp. 4 (47). – S. 26–38.

Писаревская С. В., Яремко З. М., Тимошук С. В. Некоторые особенности формирования профессиональной мотивации молодежи.

В работе обсуждены результаты проведенного исследования по вопросу определения природных склонностей студентов к избранной профессии и уровня удовлетворенности избранной профессией студентами разных курсов обучения. Проанализированы главные факторы, которые влияют на формирование положительной мотивации к профессиональному обучению и обнаружено, что кроме природных склонностей к выбранной профессии, важное значение имеет также осознанный выбор будущей профессии самым абитуриентом – будущим студентом.

Ключевые слова: природные способности, склонности, профессия, профессиональная ориентация.

Pysarevska S. V., Yaremko Z. M., Tymoshuk S. V. Some Features of the Professional Motivation Formation of Young People.

To date, demands for reliability of human in the labor process are increasing. Accordance of natural inclinations of person with the chosen profession has significant impact on improving the reliability of human. However, often the choice of future profession made by students is not always conscious by them. Their choice is influenced by the various factors, including under the influence of "fashionable" trends, at the insistence of parents and others. Therefore the problem of professional orientation of young people to make deliberate and practically reasoned choice of successful future profession is an extremely important issue.

The paper discussed the results of a study on the definition of natural aptitudes of students toward the type of profession chosen and profession satisfaction among the students of different courses. It was analyzed the main factors influencing the formation of positive motivation for training.

It was found out that except the natural aptitudes regarding their chosen profession, it was important to make an informed choice of a future profession by an entrant – a prospective student.

The obtained results confirm the need for career guidance to pupils – future students, before making the choice of future profession. The career guidance should take into account not only the definition of natural aptitudes for certain professions, but also the introduction of employment opportunities, demand in the labor market, wages, working conditions and so on.

Key words: natural abilities, aptitudes, profession, career guidance.

УДК 378.14

В. Ю. Підгурська,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)
pidgurskavalentyna@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9882-6390

КРЕАТИВНІСТЬ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ФОРМУВАННЯ МОВНОКОМУНІКАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розкрито зміст понять "креативність" і "творчість" у площині проблеми формування мовнокомунікативної особистості майбутнього вчителя початкових класів. З'ясовано, що креативна здатність ґрунтується на синтезі творчої фантазії й професійного інтелекту. Достатньо високий рівень інтелекту є істотною й необхідною якістю творчого процесу. Встановлено, що креативність майбутнього вчителя-класовода потрібно розвивати в процесі педагогічної практики, яка передбачає постійний творчий пошук, самостійний розвиток і формування професійних умінь. З'ясовано, що мета виробничої практики у контексті формування творчої мовнокомунікативної особистості учителя початкових класів, – навчити студентів застосовувати здобуті знання з української мови у конкретних ситуаціях професійного спілкування. Визначено: студент-практикант має усвідомлювати, що результативність навчальних досягнень школярів значною мірою залежать від творчої активності вчителя, здатного по-новому застосовувати знання й уміння сформовані в процесі професійної мовної й лінгвометодичної підготовки в нових умовах сьогодення.

Ключові слова: креативність, творчість, інтелект, педагогічна практика, мовнокомунікативна компетентність.

Національна Доктрина розвитку освіти [1] надає важливого значення формуванню у студентів "...сучасного світогляду, розвитку творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання". Створення у вищому навчальному закладі сприятливих умов для формування креативної особистості, здатної до саморозвитку, самовдосконалення як під час навчання у вищій школі, так і в подальшій професійній діяльності, є пріоритетним напрямком розвитку сучасної освіти.

Постановка наукової проблеми та її значення. Загальновідомо, що підготовку до будь-якої професійної діяльності можна успішно здійснити шляхом залучення до дій, максимально наближених за змістом і умовами до професійної діяльності, саме тому креативність майбутнього вчителя-класовода потрібно розвивати в процесі педагогічної практики, яка передбачає постійний творчий пошук, самостійний розвиток і формування професійних умінь.

Формування креативності студентів залежить від оволодіння ними теоретичними знаннями й уміннями творчо застосовувати їх на практиці. На нашу думку, саме педагогічна практика є рушійним фактором у формуванні креативності майбутнього вчителя початкових класів. З огляду на це, доцільно дослідити практику як педагогічний фактор формування креативності майбутнього класовода.

Для дослідження питання креативності студентів-практикантів насамперед необхідно з'ясувати зміст понять *креативність* і *творчість*.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури свідчить про те, що проблема креативності залишається актуальною у контексті реформування системи професійної освіти. Це підтверджують здобутки вчених у психолого-педагогічній галузі знань. Фундаментальні дослідження знаходять відображення у наукових працях, як зарубіжних, так і вітчизняних вчених (Гілфорд Дж., Торренс П., Боно Е. де, Роджерс К., Сміт, Карлссон, Фромм Е., Рубінштейн С., Тихомиров О., Холодна М., Богоявленська Д., Пономарьов Я., Вишнякова Н., Моляко В., Роменець В., Дуткевич Т. та ін.). На сьогодні існує більше ста тлумачень креативності. Наукове дослідження креативності розпочали психологи, дефініцію поняття *креативності* знаходимо в енциклопедичних виданнях, присвячених психологічним дослідженням. Так, "Сучасний тлумачний психологічний словник" (2005 р.) подає таке тлумачення: "Креативність (від лат. *creatura* – створення) – здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації... До факторів креативності зараховуються швидкість, чіткість, гнучкість мислення, чутливість до проблем, оригінальність, винахідливість, конструктивність при їхньому вирішенні" [2: 225–226]. У "Психологічній енциклопедії" пропонується таке визначення креативності: "Креативність – рівень творчої обдарованості, здібностей до творчості, які проявляються у мисленні, спілкуванні, окремих видах діяльності і становлять відносно стійку характеристику особистості" [3: 181]. "Сучасний психологічний словник" (2007 р.) конкретизує це поняття: "Креативність – творчі можливості (здібності) людини, які можуть виявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість загалом та / або її окремі риси, продукти діяльності, процес їх створення" [4: 192]. Як бачимо, креативність характеризується різноплановістю визначень: здатність до здійснення дуже високого рівня

інтелектуальної активності [5: 13]; здатність породжувати велику кількість різноманітних оригінальних ідей в нерегламентованих умовах діяльності [6: 226]; творчий дух, творчий потенціал індивіда, його творчі здібності, що виявляються не тільки в оригінальних продуктах діяльності, а й у мисленні, почуттях і спілкуванні з іншими людьми" [7: 432] та ін. Очевидним є те, що саме креативність є одним з основних системоутворювальних факторів у структурі особистості, що впливає на рівень її розвитку та обумовлює процес самоактуалізації – прагнення людини до якомога повнішого виявлення й реалізації власних задатків, здібностей, особистісних можливостей.

Під *творчістю* психологи розуміють "психологічний процес створення нових цінностей, діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей" [2: 520–521]. Творчість у філософському словнику визначається як процес діяльності людини, що створює якісно нові матеріальні й духовні цінності. Творча діяльність не містить шаблонів, вона є проявом індивідуальності людини. Навчити творчості взагалі неможливо, але можна й необхідно сформулювати передумови до творчої праці, закласти у структуру навчальної діяльності умови для розвитку пізнавальної активності майбутнього педагога [8: 34]. Розвивати творчі якості педагога можливо за умови наявності відповідних особистісних якостей: сміливість, готовність до ризику, винахідливість, цілеспрямованість, оптимізм, ентузіазм, настирливість, упевненість, кмітливість, інтуїтивне відчуття нового й оригінального та ін. Науковці дають визначення творчості по-різному, але загальним поняттям є те, що творчість визначається як діяльність, кінцевим результатом якої є створення якісно іншого, що вирізняється неповторністю, оригінальністю та суспільно-історичною унікальністю. Різні аспекти творчої діяльності проаналізовано в українській філософсько-психологічній літературі у працях В. Куценка, Г. Батищева, В. Шинкарука, А. Шуміліна, В. Роменця, А. Нікіфорова, Б. Новикова та ін.

Творчість – це креативна діяльність, за допомогою якої продукується щось абсолютно нове, якого не було раніше, на основі застосування наявних знань, умінь і навичок. Проте вчені не ототожнюють поняття *креативність* і *творчість*. Якщо творчість – певний психологічний процес, то креативність – це особистісна якість, спроможність, схильність до творчості.

Мета і завдання статті. Розкрити роль та значення педагогічної практики у формуванні креативної мовнокомунікативної особистості майбутнього вчителя початкових класів.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Формування креативного вчителя, зокрема вчителя початкових класів, потребує особливої уваги, додаткових педагогічних впливів і напруги, це повинно враховуватися і у системі вищої професійної освіти. Аналіз психолого-педагогічної літератури переконав, що для педагогічної освіти проблеми розвитку креативності й інтелекту є спільними, адже високий рівень інтелекту немов би підштовхує творчі потреби особистості, а вірогідність їх задоволення залежить від рівня розвитку загальних і спеціальних здібностей особистості в професійній сфері. Креативна здатність ґрунтується на синтезі творчої фантазії й професійного інтелекту. Достатньо високий рівень інтелекту є істотною й необхідною якістю творчого процесу. Як зазначає А. Савенкова, "... для прояву креативності потрібен інтелект не нижче середнього" [9: 5]. Тобто, креативність у широкому розумінні слова – це творчі інтелектуальні здібності. У визначенні взаємозалежності інтелекту і креативності майбутнього вчителя початкових класів особливо акцентується увага на таких проявах інтелекту, як: уміння реконструювати навчальний матеріал, швидко й адекватно переключення у процесі мовленнєвої діяльності; уміння аналізувати, синтезувати, узагальнювати мовний матеріал й робити висновки; системність, послідовність мислення й критичність розуму вчителя; уміння імпровізувати у процесі мовнокомунікативної професійної діяльності.

У контексті формування мовнокомунікативної особистості майбутнього вчителя початкових класів креативність передбачає сформованість ряду вмінь і навичок: оригінально моделювати навчально-виховний процес; творчо мислити, нестандартно розв'язувати педагогічні ситуації; проводити і аналізувати уроки, позакласні заходи; працювати з навчально-методичною літературою; аналізувати труднощі в засвоєнні учнями мови і добирати шляхи подолання їх; використовувати інноваційні методи, технології навчання; складати систему мовнокомунікативних вправ і завдань; проектувати й проводити роботу над різними видами мовних і мовленнєвих помилок; володіти технікою виразного мовлення; реалізовувати комунікативний задум залежно від педагогічної ситуації.

Проектування ефективної технології формування креативності майбутніх учителів початкових класів спрямоване на активізацію їхнього творчого потенціалу у навчально-виховному процесі відповідно до вимог сучасності, тобто на формування гармонійно розвиненої особистості.

Процес навчання потрібно організувати таким чином, щоб викликати у студентів потребу в творчому застосуванні знань, здібностей, оригінального мислення і подальшого розвитку. Спостереження у процесі роботи зі студентами доводять, що ефективність формування мовнокомунікативної компетентності у контексті розвитку креативного вчителя найбільше забезпечується саме практичною підготовкою.

Педагогічна практика є формою навчання, яка поєднує теоретичні знання здобуті в університеті з майбутньою самостійною роботою в школі в якості вчителя-класовода. Студенти-практиканти опановують комплекс умінь і навичок творчо здійснювати усі види навчально-виховної і суспільної діяльності у реальних ситуаціях педагогічного спілкування.

Педагогічна практика є важливим етапом професійного самовизначення студента, своєрідним екзаменом на профпридатність; чинником, що забезпечує мотивацію для цілеспрямованого вдосконалення лінгвістичних і лінгводидактичних знань; середовищем морального і психологічного загартування майбутнього вчителя.

Основна мета педагогічної практики – підготувати студентів до самостійного виконання функцій вчителя початкових класів і перевірити рівень сформованості мовнокомунікативних умінь майбутніх класоводів з метою його вдосконалення.

Педагогічна практика сприяє трансформації теоретичних знань на рівень практичних умінь і навичок. Вона є підґрунтям для формування мовнокомунікативних умінь студента, а також розвитку його креативності як особистісної інтегрованої якості. Виробнича практика у початкових класах допомагає сформувати стійкий інтерес до майбутньої професії, підвищує мотивацію й задоволення обраним фахом; розвиває навички самостійної роботи.

Під час педагогічної практики студенти вчаться приймати самостійні рішення, генерувати певні задуми, ідеї в процесі розв'язування завдань, самостійно здобувати знання, мислити нетривіально, порівнювати, робити логічні висновки.

Саме під час педагогічної практики удосконалюється здатність майбутнього вчителя виконувати на належному рівні комунікативні дії в ситуаціях професійного спілкування, використовуючи при цьому набуті знання з мови.

Студент-практикант має усвідомлювати, що результативність навчальних досягнень школярів значною мірою залежать від творчої активності вчителя, здатного по-новому застосовувати здобуту професійну мовну й лінгвометодичну підготовку в нових умовах сьогодення.

Педагогічна практика виконує функцію перевірки теорії, є елементом пізнання суті педагогічної діяльності. Тривалі спостереження за проходженням педагогічної практики студентами дають підстави для висновку, що саме на цьому етапі засвоюється найбільший обсяг мовно-методичного матеріалу. Педагогічна практика виступає основою професійної мовно-методичної підготовки студентів, оскільки саме вона зумовлює їхні пізнавальні потреби, інтереси й мотиваційно-ціннісні орієнтації в галузі викладання української мови, сприяє формуванню високої культури усного й писемного мовлення, розвитку емоційної сфери, професійно важливих здібностей (виразно читати, каліграфічно писати тощо). Педпрактика позитивно впливає на ефективність процесу засвоєння студентами методичних знань і розвитку мовнокомунікативних умінь.

Під час педагогічної практики виникають нестандартні ситуації, які репрезентують творчі дії майбутніх класоводів. Студенти-практиканти мають можливість безпосередньо спостерігати за роботою вчителів, їхніми творчими надбаннями, елементами новацій, ініціативи, що забезпечують ефективність навчання і виховання школярів. У процесі проходження практики майбутні класоводи вивчають передовий педагогічний досвід для використання його в своїй подальшій професійній діяльності; приймають участь у семінарах, педрадах, методоб'єднаннях, у дискусіях із проблем сучасної школи. Прямий контакт студентів із вчителями-практиками збагачує власний досвід майбутніх класоводів і носить творчий характер. В. Сухомлинський зазначає: "Чим більше ви вивчаєте і спостерігаєте досвід своїх старших колег, тим необхідніші вам самопостереження, самоаналіз, самовдосконалення, самовиховання. На основі самопостереження, самоаналізу у вас народжуватимуться власні педагогічні ідеї" [10: 524]. Усе це сприяє розвитку самостійності, творчого підходу до власної педагогічної діяльності.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Аналіз теоретичних і практичних аспектів педагогічної роботи на сучасному етапі свідчить, що чим вищий рівень творчості виявляє особистість при проходженні педагогічної практики, тим більша мотивація для подальшого навчання і самонавчання.

Отже, завданням професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів є активізація усіх їхніх креативних здібностей і вироблення мотивації до здійснення навчально-виховного процесу засобами творчості, тобто пошуку креативних шляхів до розвитку власного творчого потенціалу та креативності школярів.

Спираючись на психолого-педагогічні дослідження креативності майбутнього вчителя початкових класів, маємо за мету розглянути різні форми організації навчального процесу які сприятимуть формуванню мовнокомунікативної особистості вчителя-класовода, що і окреслює перспективу наших подальших досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Національна доктрина розвитку освіти / Сайт Міністерства освіти і науки України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/laws/Ukaz>.

2. Чобітько М. Г. Особистісно орієнтоване професійне навчання: зміст і структура / М. Г. Чобітько // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 3 (48). – С. 48–56.
3. Психологічна енциклопедія / авт.–упоряд. О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
4. Современный психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М. : АСТ ; СПб. : Прайм–ЕВРОЗНАК, 2007. – 490 с.
5. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Богоявленская Д. Б. – Ростов н/Д., 1983. – 173 с.
6. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – [2–е перераб. и доп. изд.]. – СПб. : Питер, 2002. – 264 с. – (Мастера психологии).
7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
8. Філософія : [підручник] / за заг. ред. М. І. Горлача, В. Г. Кременя, В. К. Рибалки. – Вид. 2–ге, переробл. та доповн. – Х. : Консум, 2000. – 548 с.
9. Савенков А. И. Современные концепции одаренности / А. И. Савенков // Обдарована дитина. – 2001. – № 6. – С. 2–10.
10. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. У 5 т. Т. 2 / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1976. – 520 с.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Natsional'na doktryna rozvytku osvity / Sayt Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny [National Doctrine of Education Development] [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <http://www.mon.gov.ua/laws/Ukaz>.
2. Chobitko M. H. Osobystisno oriyentovane profesiynne navchannya : zmist i struktura [Personally–Oriented Professional Education : Content and Structure] / M. H. Chobitko // Pedagogika i psykholohiya [Pedagogy and Psychology]. – 2005. – № 3 (48). – С. 48–56.
3. Psykholohichna entsyklopediya [Psychological Encyclopedia] / avt.-uporyad. O. M. Stepanov. – K. : Akademydav, 2006. – 424 s.
4. Sovremennyy psykholohichesky slovar' [Modern Psychological Dictionary] / sost. y obshch. red. B. H. Meshcheryakov, V. P. Zynchenko. – M. : AST ; SPb. : Praym–EVROZNAK, 2007. – 490 s.
5. Bohoyavlenskaya D. B. Yntellektualnaya aktyvnost' kak problema tvorchestva [Intellectual Activity as a Creativity Problem] / D. B. Bohoyavlenskaya. – Rostov n / D., 1983. – 173 s.
6. Kholodnaya M. A. Psykholohyya intellekta. Paradoksy yssledovannya [Psychology of Intelligence. Research Paradoxes] / M. A. Kholodnaya. – [2–e pererab. y dop. yzd.]. – SPb. : Pyter, 2002. – 264 s. – (Mastera psykholohyy).
7. Entsyklopediya osvity [Encyclopedia of Education] / Akad ped. nauk Ukrayiny ; holov. red. V. H. Kremen. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
8. Filosofiya [Philosophy] : [pidruchnyk] / za zah. red. M. I. Horlacha, V. H. Kremenya, V. K. Rybalky. – Vyd. 2–he, pererobl. ta dopovn. – KH. : Konsum, 2000. – 548 s.
9. Savenkov A. Y. Sovremennyye kontseptsyy odarennosti [Modern Concepts of Giftedness] / A. Y. Savenkov // Obdarovana dytna [Bright Child]. – 2001. – № 6. – S. 2–10.
10. Sukhomlynskyy V. O. Vybrani tvory [Selected works]. U 5 t. T. 2 / V. O. Sukhomlynskyy. – K. : Rad. shk., 1976. – 520 s.

Подгурская В. Ю. Креативность как необходимое условие формирования языковой коммуникативной личности будущего учителя начальных классов.

В статье раскрыт смысл понятий "креативность" и "творчество" в аспекте проблемы формирования языковой коммуникативной личности будущего учителя начальных классов. Выяснено, что креативные способности базируются на синтезе творческой фантазии и профессионального интеллекта.

Достаточно высокий уровень интеллекта – существенное и необходимое качество творческого процесса. Установлено, что креативность будущего учителя-классовода следует развивать в процессе педагогической практики, которая предусматривает постоянный творческий поиск, самостоятельное развитие и формирование профессиональных умений. Сделан вывод, что цель производственной практики в контексте формирования творческой языковой коммуникативной личности учителя начальных классов – научить студентов применять полученные знания по украинскому языку в конкретных ситуациях профессионального общения. Определено: студент-практикант должен осознавать, что результативность учебных достижений школьников в значительной мере зависят от творческой активности учителя, способного использовать знания и умения, сформированные в процессе языковой и лингвометодической подготовки в новых условиях сегодняшнего дня.

Ключевые слова: креативность, творчество, интеллект, педагогическая практика, языковая коммуникативная компетентность.

Pidgurska V. Yu. Creativity as a Necessary Condition for the Formation of Language Communicative Personality of the Prospective Primary School Teacher.

The article deals with the meaning of the concepts "creativity" and "creation" in the terms of the formation of language communicative personality of the prospective primary school teacher. It was found out that creativity is based on the synthesis of imagination and professional intelligence. Sufficient level of intelligence is a substantial and necessary quality of the creative process. It was found that the creativity of the prospective form master should be developed during the teaching practice, which provides a constant search for creativity, independent development and formation of professional skills. It is concluded that the purpose of teaching practice in terms of formation of language communicative personality of the prospective primary school teacher is to teach students to apply their knowledge of the Ukrainian language in specific situations of professional communication. It is defined that the students should understand that the pupils' educational achievements are largely dependent on the teacher's creativity, ability to use knowledge and skills developed in the process of modern linguistic and linguistic and methodological training.

Key words: *creativity, creation, intelligence, teaching practice, language communicative competence, methodological training.*

УДК 378.147:785

О. В. Плотницька,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

plotnic18@mail.ru

ORCID: 0000-0003-3770-977X

ЗАСТОСУВАННЯ ФЕНОМЕНУ ІНТЕГРАЦІЇ ДИСЦИПЛІН ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ЦИКЛУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглядаються основні складові частини поняття феномену інтеграції дисциплін художньо-естетичного циклу. Також розкрито сутність синергетичних принципів в сучасній освіті та мистецтві, які полягають у баченні синергетикою світу і людини як складних систем, що самоорганізуються і знаходяться в ситуації системно – цілісної єдності. Подано прийоми використання інтеграції дисциплін художньо-естетичного циклу на заняттях з основного музичного інструменту.

Ключові слова: феномен інтеграції дисциплін художньо-естетичного циклу, синергетика, музично-виконавська діяльність, професійна підготовка, майбутній учитель музичного мистецтва.

Постановка проблеми. Вчитель музичного мистецтва є унікальною особистістю, оскільки музика навчає його особливому виду пізнання – пізнання через емоційну сферу, адже саме вона перетворює всі зовнішні впливи на переживання й унікальний власний емоційний досвід. Під впливом музичного мистецтва формуються ціннісні орієнтації особистості, духовна та естетично-емоційна культура, здатність до художньо-естетичного споглядання і самозаглиблення, формується цілісність художньої картини сучасного світу. Музичне мистецтво наповнює людину не лише позитивними чи негативними емоціями і переживаннями, але у процесі музичної діяльності кожен студент має можливість ознайомитись із історичними епохами, особистостями, що творили історію і культуру кожного стилю і напрямку мистецтва, засвоює найкращі зразки поезії, літератури, синтетичних видів мистецтва, інколи навіть і деякі математичні і фізичні поняття, пов'язані зі звуком, тембром, кольором.

Мета статті – розкрити основні принципи застосування феномену інтеграції дисциплін художньо-естетичного циклу у контексті наукових підходів під час процесу музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Основний зміст статті. Інтеграція дисциплін художньо-естетичного циклу надає можливість кожній особистості відтворити погляд на сучасний світ через плюральність та еkleктичність культури, суспільства власного досвіду. Мистецтво допомагає відтворити бачення ідеального світу засобами художнього образу, особливими, тільки даній особистості властивими засобами відтворення дійсності. Кожен вид мистецтва, як правило, відбиває фрагменти дійсності відповідно власним виразним можливостям. А інтеграція мистецтв може створити цілісну художню модель явища, події, часу, простору, світу тощо.

Як зазначає в своєму дослідженні Ю. О. Хайрулліна, звернення до феномену інтеграції дисциплін художньо-естетичного циклу в контексті педагогіки мистецтва можливе за умов:

- використання інтеграції як педагогічної технології може бути порівняне з природним засобом отримання інформації, тобто чуттєвим шляхом;
- інтегрування дисциплін художньо-естетичного циклу має створити у свідомості дитини художній прототип цілісної картини світу та людини в ньому;
- звернення до інтеграції, як до принципу освіти, додає навчально-виховному процесу структурної єдності та ідейної довершеності, підтверджуючи реальні зв'язки, що існують між галузями знань. Дані зв'язки майже знехтувані традиційною освітньою системою внаслідок автономності програм навчальних дисциплін;
- значення феномену інтеграції дисциплін художньо-естетичного циклу не тільки у здатності комбінаторного поєднання деяких елементів до гіпотетичного цілого, а в потенції до оновлення змісту освіти та до засобу формування світоглядної системи дитини. За таких умов, навчально-виховний процес у загальноосвітньому закладі сприймається як цілеспрямоване прилучення особистості до світових надбань культури та як інтеграція життєвого досвіду дитини з культурним досвідом нації.

У науковій літературі, зокрема, виділяються такі напрямки інтеграції, які можемо застосовувати й у педагогіці мистецтва: формування комплексних міждисциплінарних проблем і напрямків досліджень; перенесення ідей, законів, принципів, концепцій з однієї галузі знань в іншу при їхній взаємодії; використання поняттєво-концептуального апарату, методів і засобів одного виду мистецтва іншими; універсалізація засобів мови мистецтва; виникнення блоків наук (технічних, математичних, природних, гуманітарних) і встановлення взаємозв'язку і взаємодії між науками, що складають ці блоки; зближення фундаментальних і прикладних наук, теоретичних і емпіричних; вироблення загальнонаукових і

конкретно наукових засобів, способів і форм пізнання і діяльності; посилення інтегративної ролі філософії; створення нових педагогічних технологій в галузі педагогіки мистецтва.

Педагогіка мистецтва і сучасна наука приділяє цьому питанню значну увагу, оскільки в умовах швидкого росту об'єму інформації можливість її сприйняття й осмислення різко зменшується. Вихід вбачаємо у засвоєнні структурованих знань, що становлять собою певний комплекс, систему. Майбутнє художньо-педагогічної освіти пов'язане із синтезом різних навчальних предметів, і, насамперед предметів гуманітарного циклу в парадигмі культури, розробкою інтегрованих курсів, взаємозв'язком і взаємопроникненням усіх дисциплін художньо-естетичного циклу. "Наприкінці нашого століття міждисциплінарний синтез, спрямований на вироблення нових імперативів розвитку, технологій виживання, ідеології XXI століття, став не грою розуму, не академічною програмою, що народилася в кабінетній тиші, а нагальною потребою". Ось тому "розвиток нелінійної математики, синергетики, а з ними і новий погляд на світ і умови життя в ньому – не чергова мода, а природна стадія розвитку науки і культури", стадія подолання епохи "історичної несвідомості" на користь "епохи усвідомленої необхідності", "повноліття людства" [2: 123].

Філософською основою інтеграції є синергетика (у перекладі з грецької – "сприяння", "співробітництво"). Синергетика виступає центром інтеграції самих різних наук і культури суспільства в цілому, а синергетичний підхід ініціює ідеї і методи концептуального осмислення саморозвитку і самоорганізації природного і соціального буття. У сучасних дослідженнях синергетичний принцип організації поширюється на моделі творчості і мистецтва. Ці дослідження дозволяють розглядати мистецтво як продукт процесу саморозвитку і самоорганізації суспільства. Мистецтво формує єдність свідомості людей певної епохи, загальні уявлення про світ, упорядковує міжособистісні відносини, взаємозв'язки і взаємодію людей. Разом з тим воно є необхідною умовою і засобом сходження людини до вершин культури, а також виступає своєрідним барометром, що вимірює ступінь гуманності і моральності суспільства, його розуміння краси і гармонії.

Синергетична парадигма набуває усе більшого поширення, тому що сама логіка розвитку окремих наук і їхнього предмета змушує дослідників розглядати досліджувані системні об'єкти з позиції їхньої самоорганізації. У сучасній науці йде інтенсивний процес інтеграції окремих галузей наукового знання. Самі перспективні наукові відкриття знаходяться на межі окремих наук. І в цьому процесі інтеграції, за визначенням провідних науковців сучасності, синергетична методологія, заснована на загальних закономірностях систем, що самоорганізуються, буде відігравати ключову і все зростаючу роль. Як зазначають дослідники синергетичних принципів в освіті Г. О. Котельников, І. О. Ільєєва, бачення синергетикою світу і людини як складних систем, що самоорганізуються і знаходяться в ситуації системно – цілісної єдності, дозволяє визначити наступні напрямки реалізації принципів синергетики в освіті. У змісті освіти – це формування основних понять синергетики через знайомство зі світом складних нелінійних систем, визначення цих понять і перенесення їх на інші галузі знання (соціального, економічного, гуманітарного). Тим самим стираються кордони між предметами навчального циклу, процес спрямований не на збільшення кількості інформації, а на побудову і вивчення універсальної моделі розвитку. У результаті такого підходу формується цілісна система знання, що визначає світогляд нового типу, що забезпечує успішне орієнтування учня у швидкоплинних соціальних умовах. В організації освітнього процесу принципи синергетики дозволяють – створити освітні програми як образи розвитку, як зміни відносин між суб'єктами освітнього процесу, своєрідного шляху поетапного проходження суб'єктом навчання через освітній простір. Тим самим створюється основа для безперервності освіти і наступності її етапів [2: 45].

За визначенням В. І. Аршинова, С. П. Капіці, С. П. Курдюмова, Г. Г. Малінецького, синергетика виступає центром інтеграції різних наук і культури суспільства в цілому, а синергетичний підхід ініціює ідеї і методи концептуального осмислення саморозвитку і самоорганізації природного і соціального буття. "З потреби в інтеграції наук виросла синергетика, яка припускає, що будь-яке явище треба розглядати в багатомірності, нелінійності, і в цьому значенні зрозуміти різноманіття шляхів розвитку природи і суспільства" [2: 33].

У сучасних дослідженнях синергетичний принцип організації поширюється на моделі творчості і мистецтва. Ці дослідження дозволяють розглядати мистецтво як продукт процесу саморозвитку і самоорганізації суспільства. Мистецтво формує єдність свідомості людей певної епохи, загальні уявлення про світ, упорядковує міжособистісні відносини, взаємозв'язки і взаємодію людей. Водночас, воно є необхідною умовою і засобом сходження людини до вершин культури, а також виступає своєрідним барометром, що вимірює ступінь гуманності і моральності суспільства, його розуміння краси і гармонії.

Саме тому синергетична пізнавальна парадигма відкриває можливість глибше і тонше, ніж це можна було зробити колись, розкрити закономірності становлення, розвитку сучасного динамічного стану художньої свідомості і художньої культури, оскільки тут діють ті ж самі закономірності нелінійної структури розвитку даних систем. "Ця ж методологія застосовується і є плідною при вивченні процесів

найбільш вузьких масштабів, які розглядаються естетикою і психологією художньої творчості – творчої біографії митців і "біографії" конкретного твору мистецтва, оскільки і названі процеси є формами розвитку складних систем і керуються тими ж силами – постійними переходами від набутої гармонії до її руйнування у свідомості художника й виявляються у створених ним ескізах, чернетках рукописів, репетиціях Це породжує хаос різні можливості його подолання, а вибір оптимального рішення ... постає у свідомості художника образом завершеного твору" [2: 40].

Отже, синергетичний підхід лежить в основі інтеграційних процесів у галузі освіти, що повинні допомогти розв'язати протиріччя між змістом освіти, відбитим у програмах, підручниках, навчальних посібниках, і проблемами розвитку особистості, вихованням "людини культури" [3: 15]. Зв'язки встановлюються не лише в предметності і змістовності освіти, але й у діяльнісному, соціальному, культурному контекстах. Інтеграційні зв'язки в результаті повинні встановитися в свідомості того, хто навчається, та у його предметній і розумовій діяльності. Тому є всі підстави говорити про інтегративне мислення, під яким ми розуміємо мислення з високим рівнем синтезу вербального й образного компонентів. При цьому вербальне мислення пов'язане з домінуванням лівої півкулі функцій людського мозку, образне – з перевагою функцій правої півкулі.

Інтеграційні процеси розумової діяльності вимагають від навчального процесу включення всіх рецепторів, відповідальних за сприйняття, подачу, кодування інформації у вигляді образів, форм, тощо. Взаємодія зору, слуху, нюху, дотику й інших почуттів у процесі сприйняття й аналізу мистецького твору визначається як синестезія "співвідчуття", "перетинання почуттів". Цей психолінгвістичний термін був засвоєний мистецтвознавством, культурологією, методикою викладання мистецтв і літератури і характеризується неподільністю різних форм людського існування, а також є дотичним до теорії синкретизму, психофізіологічні основи якої були концептуально розроблені в працях А. Веселовського й А. Потебні. Наприкінці XIX – початку XX ст. проблема синестезії була пов'язана з розробкою теорії звукового символізму (М. Граммон, Л. Мішель, А. Рембо, Ш. Бодлер, В. Брюсов, К. Бальмонт, А. Білий). Пізніше вона досліджувалася в роботах вітчизняних (Л. С. Виготський, А. Р. Лурія, С. В. Воронін) і закордонних психологів і психолінгвістів (Р. Якобсон, Л. Тейлор, Ж. Дарк).

Висновки. Інтеграція різних видів мистецтва, дисциплін художньо-естетичного циклу та її впровадження як структурної та смислоутворюючої технології потребує особливих умов:

- спроможність майбутнього викладача дисциплін художньо-естетичного циклу досягнути та якісно подати художньо-педагогічний матеріал, організувати інформаційний потік згідно із законами художньої драматургії, володіти практичними навичками піднесення мистецьких творів;

- інтеграція мистецьких дисциплін та дисциплін художньо-естетичного циклу може здійснюватися на базі домінуючого предмету (як наприклад, у програмі Кабалевського "Музика"), поєднання двох та більше рівноправних інтегрантів (як у програмі Б. Неменського "Образотворче мистецтво та художня праця") та на смисловому рівні, об'єднуючи декілька навчальних дисциплін у блок-модуль (як це здійснюється у програмі Л. Масол "Мистецтво", коли тематично об'єднуються дисципліни "Музичне мистецтво" та "Візуальне мистецтво");

- інтегровані заняття, присвячені культурним здобуткам народів світу, історичним епохам, культурі рідного краю мають інтегрувати не тільки дисципліни художньо-естетичного циклу, а й знання з інших галузей: історії, філософії, географії, релігієзнавства, етнографії тощо.

Виникнення інтеграції – результат високого рівня реалізації між предметних зв'язків, що припускають не просто контакти, комунікацію предметів, найчастіше в якій-небудь одній області знань, а встановлення глибинного зв'язку, оскільки вона ґрунтується на загальних для декількох предметів наукових ідеях, концепціях, які дають цілісне уявлення про людину, світ, культуру. Ціль такого поєднання – накопичення системи знань і цінностей, "занурення" у певну культурну епоху, діалог з нею, досягнення її картини світу і людини в знаках, символах, образах, моделях буття.

Застосування феномену інтеграції дисциплін художньо-естетичного циклу набуває особливого значення у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Адже важливим елементом професійної підготовки є формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва. А невід'ємною складовою художньо-образного мислення є оригінальність, яка розкривається через створення суб'єктивно нового продукту, не схожого на вже існуючі. Оригінальністю можна вважати: формулювання незвичайних відповідей, уміння інтуїтивно передбачати і пропонувати нетрадиційні підходи та методи розв'язання поставлених завдань, надавати новизни ухваленим рішенням; виявляти основні властивості об'єктів і явищ та пропонувати нові можливості їх використання, уміння доносити до слухача незвичні образи; застосовувати авторські техніки виконання творчих завдань.

Оскільки творча уява і фантазія поряд із творчим художньо-образним мисленням відіграють важливу роль у кожному творчому процесі, особливо важливе їхнє значення і в музично-інтерпретаційній діяльності, яка присутня на кожному занятті з основного музичного інструменту.

В процесі сприйняття й інтерпретації музичного твору у свідомості студента з'являються нові

комбінації думок, образів, почуттів, уявлень, асоціацій. У зв'язку з цим усі видатні музиканти-педагоги, перш за все, намагалися активізувати мисленеву діяльність учня, адже за допомогою мислення активізується і творча діяльність, яка є необхідною умовою розвитку креативних здібностей. Феномен інтеграції дисциплін художньо-естетичного циклу відіграє роль інтенсифікатора усіх набутих когнітивних умінь та навичок, надає можливість задіяти потенційні можливості особистості, увесь досвід художньо-педагогічної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Котельников Г. А. Теоретические основы синергетики : [учебное пособие] / Г. А. Котельников. – Белгород : БелГТАСМ, 1998. – 128 с.
2. Аршинов В. И. Синергетика как феномен постнеклассической науки / В. И. Аршинов. – М. : Наука, 1999. – 203 с.
3. Доманский В. А. Литература и культура : [учебное пособие] / В. А. Доманский. – М. : Флинта : Наука, 2002. – 368 с.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Kotel'nikov G. A. Teoreticheskie osnovi sinergetiki [Theoretical Foundations of Synergetics] : [uchebnoe posobie] / G. A. Kotel'nikov. – Belgorod : BelGTASM, 1998. – 128 p.
2. Arshinov V. I. Sinergetika kak fenomen postneklassicheskoi nauki [Synergetics as a Phenomenon of Post-Nonclassical Science] / V. I. Arshinov. – M. : Nauka, 1999. – 203 p.
3. Domanskyi V. A. Literatura i kultura [Literature and Culture] : [uchebnoe posobie] / V. A. Domanskyi. – M. : Flinta : Nauka, 2002. – 368 p.

Плотницкая О. В. Использование феномена интеграции дисциплин художественно-эстетического цикла в профессиональной подготовке будущих учителей музыкального искусства.

В статье рассматриваются основные составные части понятия феномена интеграции дисциплин художественно-эстетического цикла. Также раскрыта сущность синергетических принципов в современном образовании и искусстве, которые заключаются в видении синергетикой мира и человека как сложных самоорганизующихся систем, находящихся в ситуации системно – целостного единства. Поданы приемы использования интеграции дисциплин художественно-эстетического цикла на занятиях по основному музыкальному инструменту.

Ключевые слова: феномен интеграции дисциплин художественно-эстетического цикла, синергетика, музыкально-исполнительская деятельность, профессиональная подготовка, будущий учитель музыкального искусства.

Plotnytska O. V. Application Integration Phenomenon Disciplines of Artistic and Aesthetic Cycle in the Training of Future Teachers of Music.

The article examines the main components of the phenomenon concept of integration subjects of artistic and aesthetic cycle. Integration of subjects of artistic and aesthetic cycle allows each individual to recreate the look at the modern world through the eclectic culture, society and personal experience. The article focuses on the philosophical basis of integration – synergetic, also the essence of synergistic principles in modern education and art. Material research topics allowed to select these areas of integration that can be used in art pedagogy: the formation of complex interdisciplinary problems and areas of research; transfer of ideas, laws, principles, concepts and knowledge from one industry to another during their interaction; using conceptual apparatus, methods and tools of one other art form; universalization of language arts; blocks the emergence of science (engineering, mathematical, natural, humanitarian) and establishing the relationship and interaction between the sciences that make these units; convergence of basic and applied sciences, theoretical and empirical; develop general and specific research means, methods and forms of knowledge and activities; strengthening the role of integrative philosophy; the creation of new educational technologies in pedagogy of art. Integration of subjects of artistic and aesthetic cycle implements as structural and meaning creating technology requires special conditions: the ability to understand the future of teacher quality and give artistic and educational material, organize the flow of information in accordance with the laws of artistic drama, have practical skills elevation works of art; it can be based on the dominant subject, a combination of two or more equal parts and the semantic level, combining several disciplines in power module, when combined thematically discipline; integrated classes devoted to the cultural achievements of the world, historical eras and culture of his native land must integrate not only the discipline of artistic and aesthetic cycle, and knowledge from other fields: history, philosophy, geography, religious studies, ethnography.

Key words: integration of disciplines phenomenon of artistic and aesthetic cycle, Synergetic, musical performance, training, future teacher of music.

УДК 001.895:37.091.33:37.011.3-051:78

Є. М. Проворова,

докторант

(Національний педагогічний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ)

ev.provorova@gmail.com

ORCID: 0000-0003-2337-0082

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СЛУХАННЯ У МЕТОДИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ: ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

У статті окреслено завдання методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу, поняття культури слухання. Визначено, що музично-методичні заняття важливо спрямовувати на розвиток у студентів відповідних методичних знань щодо організації музично-слухацької діяльності школярів; формування у студентів умінь і навичок розвитку слухацької культури учнів шляхом вивчення передового досвіду, проведення тренінгів з організації процесу слухання музики, музикознавчого і художньо-педагогічного аналізу музичного твору, введення елементів музично-сценічної діяльності.

Ключові слова: методична підготовка майбутнього вчителя музики, музично-методичний курс, співацька діяльність, музичне сприйняття, культура слухання, педагогічна праксеологія.

Постановка проблеми. Самодостатня особистість і професіонал, здатний до інноваційного типу мислення, інноваційного типу життя і професійної діяльності, – такі вимоги інноваційного суспільства ХХІ століття. Розвиток інноваційного суспільства стимулює освіта, яка зберігає класичні здобутки і вбирає сучасні інновації. Поняття інновації (від англ. innovation – нововведення) розглядають як ідею (ідеї), пропозиції, наукові розробки, що є основою створення нових стратегій розвитку, нових видів продукції, значно поліпшують споживчі характеристики (економічні, освітні, технічні, естетичні тощо) наявних предметів, процесів, технологій, сприяють створенню нових об'єктів матеріального та ідеального буття, є суспільно значущими, характеризуються новизною, оригінальністю, виступають також як здатності до переосмислення наявних теорій, усталених істин, правил та норм у науці, політиці, культурі тощо.

В інноваційній освіті важлива роль учителя. Він є фасилітатором, помічником, наставником, який сприяє навчанню і власним прикладом стимулює розвиток школярів. Особлива місія учителя музики. Його професійна діяльність у загальноосвітньому навчальному закладі багатогранна. Зокрема, музично-виконавську діяльність учитель зосереджує на виконанні вокально-хорових творів, на пластичному інтонуванні творів для слухання та відтворення музики тощо, музично-комунікативну – на залучення учнів до опанування духовного смислу творів музичного мистецтва, на створення емоційно-духовної взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу.

Успішний урок музики значною мірою залежить від умінь учителя віртуозно користуватися голосом, адже учні особливо чутливі до звучання голосу педагога. Якісний урок – це пізнавально-творче й емоційно-естетичне спілкування учнів з музикою, це аналіз музичних творів, тому невід'ємним складником ефективної роботи учителя з учнем є також культура слухання (слухацька культура), уміння сприймати, проникати у мову музики, в її зміст та емоційно чуттєвий світ. Слух, як зазначають фахівців [1; 2; 3; 4], є фундаментом у розвитку всіх музичних здібностей людини, а особливо нашого голосу.

Формування і розвиток культури слухання в контексті загальної музичної культури значною мірою залежить від режисури педагогічної дії вчителя. Ефективне формування / виховання в учнів культури слухання музичних творів забезпечується шляхом використання учителем інтерактивних методів навчання та інноваційних підходів, у тому числі праксеологічного підходу, принципами якого визначено якість, успішність, продуктивність, результативність, ефективність.

На жаль, культурі слухання музики на уроках, як показує практичний досвід, педагогічне спостереження, учителями як у початковій, так і в середній школі приділяється недостатня увага, а іноді слухання, що формує музичну, духовну культуру учнів, відсутнє на уроці взагалі. Відбувається це в умовах зниження інтересу до класичної музики і значного посилення ролі раціонально-прагматичного, пасивного сприйняття музики як звукового фону, чому "сприяють" нові можливості комунікації музики і людини, усе ширше використання мультимедіа, цифрових технологій

Такий стан формування слухацької культури у школі має бути врахований у підготовці майбутніх учителів музики у вищому педагогічному навчальному закладі до професійної діяльності.

Особлива роль музично-методичної підготовки, основу якої становлять знання методологічних і теоретичних основ методики навчання, уміння виконувати основні професійно-методичні функції, створювати дидактичне забезпечення, залучати вихованців до процесу співтворчості, спрямовувати вивчення музики на гармонійний розвиток і саморозвиток. Методична підготовка майбутніх учителів музики до співацької діяльності, побудована з урахуванням положень праксеологічного підходу, що

передбачає цілеспрямоване розроблення засобів удосконалення для підвищення продуктивності, обґрунтоване планування, раціональне використання часу, зусиль тощо.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Концептуальні основи методичної підготовки майбутнього вчителя музики до виконавської діяльності висвітлено у працях Е. Абдулліна, Л. Арчажнікової, Н. Гребенюк, О. Єрошенко, Н. Овчаренко, Г. Падалки, О. Ростовського та ін. Про важливість співацької діяльності, вагомість культури слухання у музично-педагогічній діяльності майбутніх учителів музики розглядають Б. Афанасьєв, Т. Бессонова, Н. Зелінська, Б. Кабалевський, З. Корінець, В. Морозов, Б. Теплов та ін. Особливості педагогічної праксеології як методологічного знання про загальні принципи і способи раціональної і продуктивної педагогічної діяльності вивчають Н. Гузій, І. Зязюн, І. Колесникова, А. Ліненко, Л. Монахова, В. Савіцька, Т. Садова, О. Титова та ін. Водночас системний аналіз науково-методичних джерел засвідчує потребу конкретизувати сутність культури слухання (слухацької культури), розглянути окремі аспекти формування культури слухання в умовах методичної підготовки майбутніх учителів музики до професійної діяльності.

Мета і завдання статті: узагальнити наукові напрацювання дослідників щодо сутності культури слухання та формування слухацької культури у студентів і в цьому контексті окреслити завдання музично-методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу.

Методи дослідження. Використано теоретичні методи: аналіз, синтез, узагальнення наукових джерел; емпіричні: педагогічне спостереження, аналіз програм навчальних дисциплін; аналіз практичних занять з постановки голосу зі студентами музично-педагогічних факультетів університетів України; осмислення власного педагогічного досвіду роботи зі студентами у класі вокалу.

Виклад основного матеріалу. Методична підготовка студентів музично-педагогічних факультетів є однією зі складових всебічного розвитку особистості у вищій школі і відбувається більш ефективно, якщо враховувати поряд із особистісно орієнтованим, компететнісним, аксіологічним підходами і положення праксеологічного підходу, якісними характеристиками якого є раціональність, доцільність, оптимальність, якість, творчість, ініціативність, вправність. Важливою складовою методичної підготовки є підготовка майбутніх учителів музики до співацької діяльності у школі.

Проведена дослідно-експериментальна робота на заняттях з музично-методичних курсів у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова, Кіровоградському державному педагогічному університеті імені В. Винниченка, Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка, Полтавському державному педагогічному університеті засвідчує: виховувати загальну музичну культуру й естетичні смаки учнів на еталонних зразках українського та світового вокального мистецтва спроможний учитель-фасилітатор, котрий уміло використовує високохудожній репертуар, сучасні наочні матеріали, володіє глибокими знаннями специфіки співацької діяльності.

Успішність і продуктивність уроку залежить "від сили та яскравості музично-слухових уявлень і вміння людини свідомо оперувати ними", – наголошував Б. Теплов [5: 192]. Слухати і чути музику – значить не тільки емоційно відгукуватися на неї, а й розуміти її, зберігати її зразки у своїй пам'яті. Сприйняття музики – це здібність слухати й емоційно переживати зміст музичних образів як художню єдність, художньо-образне відображення дійсності, а не механічну суму різних звуків [5].

Невід'ємною складовою такої роботи на заняттях у вищій школі є формування культури слухання, слухацька діяльність самих студентів. Слухацька культура загалом являє собою складну систему, яка складається з взаємодії індивідуально психологічних, колективних, художньо-естетичних особливостей сприйняття, оціночних механізмів пізнання музики із соціальними і загальнокультурними умовами комунікації людини і музики [6; 3]. Термін "слухацька діяльність" підкреслює активний творчий характер слухацького осягнення музичного твору і стосується музичного сприйняття різними віковими групами, комплексу музично-пізнавальних процесів (пам'яті, уваги, мислення, уява тощо). Послідовне осягнення учнями / студентами музичних творів здійснюється, насамперед, з опорою на "живе" сприйняття, наявний життєво-музичний досвід [7; 6; 3; 8].

Мету формування культури слухання (слухацької культури) у процесі музично-методичної підготовки студентів вбачаємо у розвитку загальної музичної культури, в особистісному осягненні зразків музики, представлених в різноманітних формах, жанрах і стилях, у формуванні емоційно-почуттєвих якостей і властивостей особистості. Процес формування культури слухання розглядаємо в контексті розвитку духовності майбутніх учителів; такий процес характеризується цілісністю, гуманістичною спрямованістю і поетапністю.

Важлива робота, зокрема, з метою розвитку вокального слуху. Ідеться "не просто і не тільки про слух узагалі, – зазначає В. Морозов, а про складне музично вокальне відчуття, що ґрунтується на взаємодії слухових, м'язових, зорових, дотикових, вібраційних, а може і ще деяких видів чутливості..." [8: 88]. Сутність вокального слуху полягає в умінні усвідомлювати принцип звукоутворення. Він міцно пов'язується із м'язовими, вібраційними, зоровими та іншими почуттями не тільки у процесі формування нашого особистого голосу, а й при сприйнятті чужого голосу [9]. Виконуючи вправи, зосереджуємося на трьох голосоутворюючих факторах: диханні, гортані та резонаторах; без координації цих трьох факторів

не можливо формувати правильні вокальні звуки. Для згладжування реєстрів корисно співати гаму. Ідеальне звучання голосу буде тоді, коли всі елементи грудного й головного резонаторів зіллються між собою.

Необхідні також систематичні вправи на формування співацького слуху, який розуміють як здатність людини визначати з максимальною точністю рухами яких м'язових груп сформувати той чи інший звук, відобразити його висоту, відчути резонатори і т.ін. [8: 48]; інтонаційний слух, який характеризують як здатність розрізнити в межах інтервальної зони інтонаційні відхилення і відтворювати голосом одну з інтонацій цієї зони [8: 88]. Наприклад: послухати два різні за висотою звуки (поспідовно), потім знову послухати їх (тепер під час повторення один із них змінено) і визначити, який звук змінився і як саме; визначити, чи правильно учень співає звук порівняно з тим, що прозвучав на фортепіано (звук навмисно відтворювали неправильно); прослухати стрибкоподібну мелодію й показати, куди вона рухається; взяти участь у музичному діалозі, відповідаючи колесі низьким або високим голосом залежно від того, в кого треба перевтілитися.

З метою формування культури слухання у майбутніх учителів музики у програмі інтегрованого музично-методичного курсу "Основи музично-педагогічної праксеології" ми розробили модуль, в основу якого покладено програму І. Трофимова "Музично-педагогічний практикум: розвиток навичок слухання музики" [9] та програму Т. Бессонової [6]. Мета і завдання модуля: сприяти розвитку у студентів методичних знань з підготовки та організації слухацької діяльності зі школярами; стимулювати формування у студентів умінь і навичок розвитку слухацької культури школярів з використанням традиційних та новітніх технологій, технічних засобів навчання; використовувати авторські методики слухання музики зі школярами. Виконуємо ці завдання шляхом вивчення передового педагогічного досвіду, проведення тренінгів з організації процесу слухання музики, музикознавчого і художньо-педагогічного аналізу музичного твору, малювання музичних творів, введення елементів музично-сценічної діяльності. Корисною, як показує дослідно-експериментальна робота, виявилась робота зі слухання уривків музичних творів, що призначені для демонстрації тембру, мелодичних, структурних особливостей музики; слухання окремих елементів музичної мови (мелодійних і ритмічних інтонацій, тембрів, динаміки, артикуляції і т. п.) для того, щоб навчитися прислухатися до них і розуміти їх виразність.

Висновки. Отже, невід'ємним складником успішної роботи учнів та вчителя на уроках музики є культура слухання. Формування, виховання культури слухання значною мірою залежить від режисури педагогічної дії вчителя музики, шляхом використання учителем інтерактивних методів навчання та інноваційних підходів, у тому числі праксеологічного підходу. Структуру слухацької культури утворюють загальні і музичні здібності, музичний слух; відчуття ритму, музична пам'ять; творча уява, емоційність. Особлива роль у цьому контексті музично-методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу. Методична підготовка майбутніх учителів музики до співацької діяльності має бути побудована з урахуванням цінностей праксеологічного підходу, що передбачає цілеспрямоване розроблення засобів удосконалення для підвищення продуктивності, обґрунтоване планування, раціональне використання часу, зусиль та ін.

На основі аналізу практичного досвіду визначено, що слухацька діяльність на заняттях у вищій і загальноосвітній школі засвідчує активний творчий характер спілкування з високохудожніми зразками народної, класичної і сучасної музики, уміння емоційно і глибоко сприймати образно-смісловий зміст музичного твору. Мета і завдання музично-методичних занять – сприяти розвитку у студентів відповідних методичних знань щодо організації музично-слухацької діяльності школярів; формуванню у студентів умінь і навичок розвитку слухацької культури учнів шляхом вивчення передового досвіду, проведення тренінгів з організації процесу слухання музики, музикознавчого і художньо-педагогічного аналізу музичного твору, введення елементів музично-сценічної діяльності.

Аналіз практичних занять з формування слухацької культури студентів, створення музично-праксеологічного навчального середовища розглянемо в наступних публікаціях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Барило С. Організація музично-слухацької діяльності на уроках музичного мистецтва в початковій школі [Електронний ресурс] / С. О. Барило. – Режим доступу : irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe
2. Кабалецький Д. Б. Як розповідати дітям про музику / Д. Б. Кабалецький. – К. : Музична Україна, 1982. – 320 с.
3. Корінець Зеновій До проблеми слухової діяльності та співацького інтонування в навчальному хорі майбутнього вчителя музики / З. Корінець // Молодь і ринок. – 2011. – № 11. – С. 48–53
4. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початковій школі : [навч.-методичний посібник] / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. – 204 с.
5. Теплов Б. Избранные труды : В 2 т. / Б. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – 328 с.
6. Бессонова Т. И. Формирование слушательской культуры как педагогическое условие духовного развития личности студента : (на примере классической музыки) : автореф. дис. на соиск. учен. степ. к.п.н. : спец. 13.00.08 / Бессонова Татьяна Ивановна ; Липец. гос. пед. ун-т. – Липецк, 2002. – 23 с.

7. Афанасьев Б. В. Музыкальная форма как процесс [Электронный ресурс] / Б. В. Афанасьев. – Режим доступа : <http://mreadz.com/read343295>.
8. Морозов В. П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники [Электронный ресурс] / В. П. Морозов. – М. : Центр "Искусство и наука", 2002. – Режим доступа : http://vk.com/doc233484006_267316594.
9. Программа дисциплины "Музыкально-педагогический практикум : Развитие навыков слушания музыки"; 050100.62 Педагогическое образование [Электронный ресурс] / Сост. Трофимова И. А. – Казанский (Приволжский) федеральный университет ; Высшая школа искусств им. Салиха Сайдашева. – Режим доступа : <http://kpfu.ru/pdf/portal/oop/28420.pdf>.
10. Зелінська Н. М. Слухання музики в загальноосвітній школі : [метод. рекомендації для студентів музично-педагогічних факультетів вищих навчальних закладів, учителів музики] / Н. М. Зелінська. – К. : ІСДО, 1996. – 72 с.
11. Яворский Б. Л. Избранные труды [Электронный ресурс] / Б. Л. Яворский. – Режим доступа : <http://www.library.musicfancy.net/?p=964>.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Barylo S. Organizatsiya muzichno-slukhats'koi diyal'nosti na urokakh muzichnogo mystetstva v pochatkovii shkoli [Organization of Music and Listening to Music Lessons at Primary School] / S. O. Barylo. – Rezhym dostupu : irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?
2. Kabalevskiy D. B. Yak rozpovidaty dityam pro muzyku [How to Talk to Children about Music] / D. B. Kabalevskii. – K. : Muzichna UkraYina, 1982. – 320 s.
3. Korinets Z. Do problemy slukhovoї diyal'nosti ta spivats'kogo intonuvannya v navchal'nomu khori maybutniogo vchitelya muzyky [To the Problem of Hearing and Singers iIntoning in Chorus Training of Future Music Teacher] / Z. KorInets // Molod' i rynek [Youth and Market]. – 2011. – № 11. – S. 48–53.
4. Rostovskiy O. Ya. Metodyka vikladannya muziki u pochatkoviy shkoli [Methods of Teaching Music at Elementary School] : [navch.-metodichniy posibnik] / O. Ya. Rostovskiy. – Ternopil' : Navchal'na knyga. – Bogdan, 2000. – 204 s.
5. Teplov B. Izbrannyye trudy [Selected works] : V 2 t. / B. Teplov.– M. : Pedagogika, 1985. – T. 1. – 328 s.
6. Bessonova T. I. Formirovanie slushatel'skoi kul'tury kak pedagogicheskoe uslovie dukhovnogo razvitiia lichnosti studenta : (na primere klassicheskoy muzyki) [Formation of the Listening Culture as a Pedagogical Condition of Spiritual Development of the Student's Personality: (on the Example of Classical Music)] : avtoref. dis. na soisk. uchen. step. k.p.n. : spets. 13.00.08 / Bessonova Tatiana Ivanovna ; Lipets. gos. ped. un-t. – Lipetsk, 2002. – 23 s.
7. Afanasiev B. V. Muzyikal'naya forma kak protsess [Musical Form as a Process] / B. V. Afanasiev. – Rezhym dostupu : <http://mreadz.com/read343295>.
8. Morozov V. P. Iskusstvo rezonansnogo peniia. Osnovy rezonansnoy teorii i tehniki [Art of Resonant Singing. Fundamentals of Resonance Theory and Technics] / V. P. Morozov. – M. : Tsentr "Iskusstvo i nauka", 2002. – Rezhym dostupu : http://vk.com/doc233484006_267316594.
9. Programma distsipliny "Muzyikal'no-pedagogicheskii praktikum : Razvitie navykov slushaniya muzyki"; 050100.62 Pedagogicheskoe obrazovanie [The Program of Discipline "Musical Pedagogical Workshop: Developing Skills of Listening to Music"; 050100.62 Pedagogical Education] / Sost. Trofimova I. A. – Kazanskiy (Privolzhiyskiy) federal'nyi universitet ; Vyisshaya shkola iskusstv im. Salikha Saydasheva. – Rezhym dostupu : <http://kpfu.ru/pdf/portal/oop/28420.pdf>.
10. Zelinska N. M. Sluhannya muzyky v zagal'noosvitnii shkoli [Listen to Music in Secondary Schools] : [metod. rekomendatsiyi dlya studentiv muzichno-pedagogichnih fakultetiv vischykh navchal'nykh zakladiv, uchiteliv muzyki] / N. M. Zelinska. – K. : YiSDO, 1996. – 72 s.
11. Yavorskiy B. L. Izbrannyye trudy [Selected works] / B. L. Yavorskiy. – Rezhym dostupu : <http://www.library.musicfancy.net/?p=964>.

Проворова Е. М. Формирование культуры слушания в методической подготовке будущих учителей музыки: праксеологический поход.

В статье обозначены задачи методической подготовки будущих учителей музыки на основе праксеологического подхода, понятие культуры слушания. Определено, что музыкально-методические занятия важно направлять на развитие у студентов соответствующих методических знаний по организации музыкально-слушательской деятельности школьников; на формирование у студентов умений и навыков развития слушательской культуры учащихся путем изучения передового опыта, проведение тренингов по организации процесса слушания музыки, музыковедческих и художественно-педагогического анализа музыкального произведения, введения элементов музыкально-сценической деятельности.

Ключевые слова: *методическая подготовка будущего учителя музыки, музыкально-методический курс, певческая деятельность, культура слушания, педагогическая праксеология.*

Provorova Ye. M. Building a Culture of Listening in Methodical Preparation of Future Music Teachers: Praxeological Approach.

An integral part of the students and teachers' success in the classroom is a culture of music listening. Formation of listening to music culture largely depends on the direction of educational action of a music teacher, who uses interactive teaching methods and innovative approaches, including praxeological approach. A special role, in this context, belongs to the methodical preparation of future music teachers in the higher pedagogical educational institution. The research materials were scientific papers on methods of music, music psychology; among theoretical methods: analysis, the generalization of academic sources; among empirical: pedagogical observations, surveys, analysis of curriculum; analysis of practical training.

Based on the praxeological approach there are established objectives of methodical preparation of future music teachers, the concept of vocal, singing, the intonation of listening, listening culture. It is determined that the listening activities in the classroom and in higher secondary school certify active and creative character of communication with highly artistic samples of folk, classical and contemporary music, the ability to perceive deeply emotional and semantic content of music. It was found out that the structure of listening culture is based on musical abilities, an ear for music; rhythm, music memory; imagination, emotions. It is suggested that methodical preparation of future teachers of music for the singing activity should take into account the value of the praxeological approach that provides development of improvement features for the growth of productivity, reasonable planning, rational use of time, effort and others.

It is concluded that the purpose and objectives of music and teaching lessons are to promote the development of appropriate methodical knowledge for students according to the organization of music-listening activity of schoolboys; formation of students' skills to develop listening culture of schoolboys by learning modern experience, preparing training devoted to the organization of listening to music process, musicological, artistic and pedagogical analysis of musical works, taking into account the elements of music and theatrical activities.

Key words: *methodical preparation of future music teacher, music and methodical course, singers' activity, listening culture, educational praxeology.*

УДК 3.378.37.08:93.659.517

Г. П. Рожнова,

аспірант

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

rozhnovaanna0907@gmail.com

ORCID: 0000-0001-6909-3610

ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

У статті представлено становлення підготовки журналістів на зламі століть – кінець ХХ початок ХХІ. Саме у цей період відбулось переосмислення подання, відтворення та сприйняття інформації, а суспільство починає визнавати журналістику, як четверту владу. Тому питання підготовки висококваліфікованих журналістських кадрів постає дуже гостро. Крім того, виникає жорстка необхідність підготовки спеціалістів, які зможуть маніпулювати та користуватись, а також направляти у потрібне інформаційне русло інформацію з інформаційних каналів до народу, розробка механізмів та засобів масової інформації та комунікації, а саме інтернет-комунікації, що зумовлює появу нових видів ЗМІ та розширює функціональні обов'язки журналіста.

Ключові слова: журналістська освіта, кваліфіковані кадри, професійна підготовка, вища журналістська освіта, компетентнісна стратегія, освітньо-професійний процес.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Необхідність дослідження історії підготовки журналістських кадрів зумовлена тим, що сучасний етап розвитку суспільства вимагає пошуку нових ідей та теоретичного педагогічного обґрунтування системи підготовки журналістів в Україні як самостійної галузі освіти, яка надає можливості отримання знань і набуття вмінь для здійснення професійної діяльності в засобах масової інформації.

Аналіз основних досліджень і публікацій із зазначеної проблеми. Уже у перші роки незалежності з'явилися серйозні наукові праці: В. Здоровеги, М. Нечитайлюка, А. Москаленка, М. Подоляна, так і дещо молодших – В. Шкляра, О. Мукомели, В. Іванова, О. Мелешенка, В. Лизанчука, Й. Лося, І. Крупського та ін. Вагомий внесок у розвиток журналістської освіти і науки в Україні робить також факультет журналістики Львівського національного університету імені Івана Франка, де працює потужний науково-педагогічний колектив. Яскравими представниками львівської школи в українському журналістикознавстві стали професори М. Присяжний, В. Лизанчук, С. Кость, І. Крупський, С. Горевалов, О. Кузнецова, М. Житарюк, Й. Лось, Б. Потятиник, О. Сербенська, М. Яцимірська та ін. Їх дослідницький доробок складає сотні історико-теоретичних праць.

Окреслення невирішених питань, порушених у статті. У статті піднімаються наступні питання: аналіз рівня підготовки журналістських кадрів, напрями підготовки журналістських кадрів, проблема підготовки журналістських кадрів у вищих навчальних закладах України

Формулювання мети і завдань статті. Мета статті полягає у тому, щоб розкрити основні напрями підготовки журналістів у минулі роки та порівняти рівень підготовки журналістських кадрів на сьогоднішньому етапі. Ми ставимо перед собою наступні завдання: теоретичний аналіз педагогічної підготовки журналістських кадрів в кінці ХХ – початку ХХІ століття; теоретичний аналіз рівня підготовки журналістських кадрів на сьогоднішньому етапі розвитку та виявлення проблем підготовки журналістських кадрів.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У час розвитку інформаційних технологій, глобалізаційних процесів відбувається переоцінка системи підготовки журналістських кадрів за радянських часів, яка відзначалася консерватизмом, традиційністю форм та методів навчання, єдиною ідеологічною спрямованістю, що лежала в площині формування відповідних професійних принципів і соціальної позиції журналіста. Новий статус журналістики, ідейне, політичне протистояння, багатопартійність суспільно-політичної системи, зростаючі вимоги до якості професійної освіти змушують ВНЗ, що готують журналістські кадри, шукати сучасну модель їх професійної підготовки, яка була б найбільш оптимальною для журналістського середовища. В свою чергу, відбуваються зміни у системі освіти. "Освіта є тим фактором, який зумовлює соціально-економічний розвиток держави. Одним із найважливіших напрямів сучасної вищої освіти варто визначити компетентнісну стратегію, пов'язану з перенесенням акцентів на формування професійної компетентності майбутніх фахівців" [1: 36].

Професійна підготовка відбувається враховуючи загальні, теоретичні, методологічні та нагальні потреби роботодавців від випускників вищих навчальних закладів. Варто також додати думку, що: "Освіта є тим фактором, який зумовлює соціально-економічний розвиток держави. Одним із

найважливіших напрямів сучасної вищої освіти варто визначити компетентнісну стратегію, пов'язану з перенесенням акцентів на формування професійної компетентності майбутніх фахівців." [1: 37].

Головним фактором побудови професійної освіти на засадах компетентнісного підходу стали вимоги роботодавців, які у більшості випадків задоволені рівнем теоретичних знань випускників ВНЗ, але відзначають неготовність до практичної діяльності, відсутність досвіду. Це свідчить про наявність суперечностей та недоліків у сучасній освіті.

При дослідженні підготовки кваліфікованих журналістських кадрів в цілому, ми притримуємось думки науковця Ворони В.: "Формування професійної компетентності журналіста вибудовується з урахуванням основних методологічних тенденцій розвитку сучасної освіти. Методологічні орієнтири аналізу формування професійної компетентності журналіста, як конструкту міждисциплінарного змісту, складають системний, синергетичний, культурологічний, особистісно-діяльнісний, аксіологічний, ситуаційний, компетентнісний підходи" [2].

Нова парадигма розвитку освіти визначає стратегії змістовно – смислового наповнення визначених напрямів з метою, особистісного розвитку того, хто навчається, розкриття смислів його життєдіяльності, а також сприяє розвитку особистості як фахівця і ціннісно-смислового пошуку його професійної діяльності.

Осмислення суб'єктності як складної інтегральної якості особистості дозволяє вивчати особистісні позиції, які займає студент в освітньо-професійному процесі. Згідно вітчизняних теорій діяльності та інтеріоризації "можливість стати суб'єктом освітньої та професійної діяльності реалізується в процесі інтеріоризації зовнішніх регуляторів (норм, правил, цінностей) у внутрішні регулятори життя і діяльності студента. При цьому ефект переходу зовнішніх впливів у внутрішньо-особистісний план буде тим вище, чим більш вони адекватні різноманітним рівням розвитку суб'єктної позиції майбутнього фахівця" [3: 88].

Удосконалення й модернізація системи професійної підготовки майбутніх журналістів зумовлюється рядом комплексних чинників зовнішнього (суспільного) й внутрішнього (суб'єктного) характеру. До зовнішніх чинників, відносно системні трансформації національної освіти, які пов'язані з інтеграцією України до Європейського співтовариства та викликами соціуму. Засобом формування особистості є якісний процес навчання, у якому задіяні передові освітні технології, а продуктом діяльності – особистість випускника ВНЗ, який має бути компетентним не лише в професійній галузі, але й мати активну життєву позицію, високий рівень громадянської свідомості, бути інноваційним і компетентним під час вирішення будь-яких завдань, що ставить перед ним життя. Зовнішні фактори чинять тиск на освітню систему, що зумовлює необхідність розробки нових нормативів і програм, удосконалення правових механізмів і моделей професійної підготовки майбутніх фахівців.

Суб'єктні внутрішні (особисто зумовлені) фактори створюють зміну парадигми фахової підготовки журналістів із знанневої на компетентнісну системну модель, що гарантує трудову оперативність фахівця засобами безперервного навчання та постійного підвищення кваліфікації, як чинника конкурентоспроможності та самовиразу особистості в соціальному середовищі. При цьому освітній процес має бути спрямовано на усебічний розвиток спеціаліста, самостійність, самодостатність, креативність, здатності до творчої активності й самореалізації, задоволення соціальних і духовних потреб розвитку суспільства та економічної стабільності. Рівень компетентності є важливою характеристикою майбутнього фахівця, його конкурентоздатністю на ринку праці, а також показує самоідентифікацію нашої української спільноти й народу у цілому.

Старший викладач Кутювенко О. здійснила аналіз ключових проблем, які стосуються питань підготовки журналістів у вищих навчальних закладах України. Для цього вона провела опитування 92 респондентів у фокус-групах, серед яких були представники громадських організацій, редактори видань, викладачі факультетів журналістики, діючі журналісти, які прийшли у професію з вишів, власне випускники [4]. Опитування показало наступні результати:

1. Технічна база застаріла.
 2. Журналістська освіта в університетах – це філологія. Випускники факультетів журналістики вказували на недостатню кількість дисциплін для здобуття практичних навиків журналістики.
 3. Дисбаланс між практикою й теорією, в якому остання значно переважає. Студенти вказали на недостатню кількість здобутих практичних навиків.
 4. Застаріла наукова база.
 5. Відсутня реакція викладацького складу на зміни й тенденції медіаринку.
- Опитані респонденти зазначили, що їм не вистачає саме знань та умінь від викладачів-практиків.
6. Малопоширена практика обміну студентів журналістського спрямування між країнами.
 7. Наявність диплому деяких вишів є причиною того, що роботодавець навіть не запросить студента на зустріч.

Ця проблема зумовлена тим фактором, що престижність отримання освіти в українських вузах диплому журналіста з кожним роком падає в очах українських роботодавців, які працюють в медіа сфері.

Ті ж журналісти, які прийшли у професію без диплому з фаху, здебільшого вважають, що всіх практичних речей можна навчитися на курсах чи тренінгах із неформальної освіти.

Далі вона акцентує увагу на наступних речах: "Медіаринок звинувачує викладачів у тому, що ті погано навчають майбутніх фахівців. Дуже часто редактори констатують той факт, що випускники більшості вишів не володіють елементарними практичними навичками, не розуміють специфіки роботи в ньозрумах, не орієнтуються в нових тенденціях ринку. Викладачі ж звинувачують представників медіаринку в небажанні співпрацювати з кафедрами журналістики, фінансово їх підтримувати" [4].

Самі ж викладачі кажуть про незацікавленість держави в таких дослідженнях: на це потрібно витратити гроші, яких на освіту завжди бракує. Варто навести у приклад низькі зарплати, які отримують викладачі, а також відсутність фінансової підтримки наукових проектів. Участь у міжнародних конференціях для українських науковців практично неможлива: зазвичай плата в подібних заходах коливається від 200 до 500 євро за людину. А це для вишу – нереально велика сума. Ще однією проблемою є відсутність комунікації між кафедрами журналістики різних вишів із питань навчального процесу. Дуже рідко відбуваються спільні проекти, однак і їх недостатньо, щоби згуртувати науковців над спільною проблемою й почати зі свого боку процес реформування навчальних програм-медіаграмотність.

Крім того, Департаментом журналістської освіти Чернівецького державного університету було проведено опитування. Проаналізувавши результати опитування, респондентами якого стали близько 20 журналістів-практиків Західної України, можемо стверджувати, що більшість таки "за" освіту. І навіть тих, хто сумнівається у важливості вузівської підготовки працівника сфери медіа, можна переконати, задобривши можливість поєднання навчального процесу із професійною діяльністю (майже 48 %) та зменшенням терміну навчання (23,81 %).

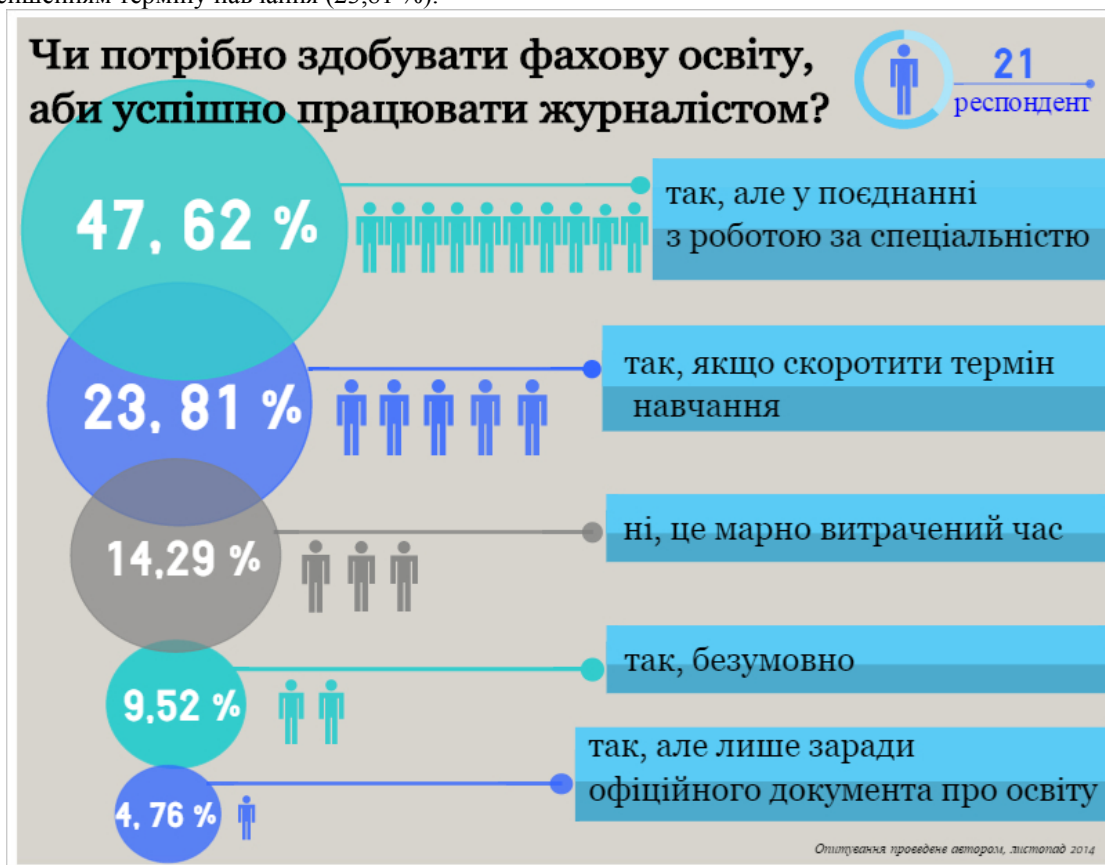


Рис. 1.1. Дані: www.reporter.cv.ua/

Опитування абітурієнтів і студентів першого курсу Чернівецького державного університету переконують у тому, що у більшості з них (близько 90 %) уявлення про журналістику склалися на підставі телебачення.

Однак, робота суб'єкта вимагає миттєвої реакції, дотепності, абсолютно вільного володіння словом, глибокої ерудиції, гарної дикції й голосу.

Якщо говорити про всесвітню статистику підготовки журналістів, станом на 2015 рік найбільше освітніх закладів, які спеціалізуються на підготовці кваліфікованих журналістських кадрів знаходиться у США – 450 університетів. Програмами вищих навчальних закладів передбачено підготовку

універсальних журналістів у спектрі репортерської діяльності, також керівників мас-медіа, редакторів он-лайн ЗМІ, друкованих, випускових редакторів. Окремо виділяють по профілю підготовки журналістів радіопрограм, теле-, друкованих видань, операторів, режисерів, фотокореспондентів, працівників інформаційних служб і прес-служб.

З кожним роком, з кожним етапом розвитку інформаційних технологій вимоги до журналістів стають дедалі вищими. Від профільного журналіста вимагають ряд навиків, не тільки у контексті профільних навиків: написання текстів, підготовка сюжетів, вчитка текстів, збір фактів та пошук інформаційних приводів, а володіння технічними знаннями, спеціальними програмами та уміння оперативно оволодівати новими технологіями. Тому дедалі більше з'являються нові напрямки, відкриваються нові галузеві, тематичні та рольові спеціалізації. Багато шкіл, зокрема школа Інституту журналістики Київського державного університету імені Тараса Шевченка вже довгий час готує універсального журналіста, який може проявити свої знання та здобуті вміння і у теле- радіо- та пресовій журналістиці.

Підготовка журналістських кадрів у новому форматі вимагає розробку та впровадження навчальних програм, курсів та тренінгів, які відповідають всесвітнім вимогам інформаційних ЗМІ. Нині, як зазначає видатний основоположник української журналістики І. Михайлин: "Теорія журналістики репрезентована курсами "Теорія журналістики", "Основи журналістики", "Теорія публіцистики", окремі її положення висвітлюються і в курсах "Етика журналістської творчості", "Психологія журналістської творчості", "Правові основи діяльності ЗМІ" та ін., вивчаються також і в спецкурсах та дисциплінах спеціалізації. Історія репрезентована курсами "Історія української журналістики", "Історія зарубіжної журналістики", "Зарубіжна журналістика". В університетах України активно вивчається практика журналістики – у курсах "Теорія та методика журналістської творчості", "Інформаційні жанри", "Аналітичні жанри", "Публіцистичні жанри", "Проблематика газетних виступів", "Журналістський маркетинг і менеджмент", "Сценарна майстерність", "Журналіст у кадрі", "Риторика" та деяких інших, а також набувається в творчих майстернях"[5: 31].

Висновки та перспективи подальшого дослідження проблеми. Якщо робити загальні висновки щодо підготовки журналістських кадрів, то варто ще зробити уклін до київської школи журналістики, яка у процесі підготовки кваліфікованих журналістських кадрів використовує елементи теорії функцій Роджера Блюма, відомого в Європі швейцарського вченого, керівника департаменту журналізму Бернського університету.

Зважаючи на стрімкий розвиток інформаційних технологій за останнє десятиріччя, ЗМІ пережили стрімкі зміни та метаморфози, що покращили якість журналістських матеріалів з кожним роком кількість та якість матеріалів – покращується. Із курсом вступу України до Євросоюзу політика держави така: журналістські матеріали відповідають головним канонам: оперативність, точність, достовірність, повнота, простота. Новою віхою у розвитку інформаційних технологій стали електронні ресурси, що трохи витіснили друковані видання, але тим не менш розширили доступ до світових та міжнародних журналістських матеріалів.

Незважаючи на важкі умови становлення української журналістики, на зламі століть та отримання незалежності держави. Україна обрала курс незалежної демократичної журналістики. Найякравіше відмічається тенденція, що ВНЗ України обирають Європейську школу журналістики.

Саме тому, журналістська освіта має формувати не тільки професійні якості, а й морально-етичні засади професійної діяльності журналіста в умовах відкритого демократичного суспільства. Внаслідок цього, зазнає суттєвих змін освітній процес у ВНЗ, що потребує застосування нових методів, прийомів та форм навчання майбутніх журналістів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Вища освіта України і Болонський процес : [навч. посіб.] / М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш,
2. В. Д. Шинкарук, В. В. Грубієнко, І. І. Бабин ; за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга, Богдан, 2004. – 384 с.
3. Ворона В. О. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх маркетологів у вищому навчальному закладі : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Ворона Вікторія Олексіївна – Київ, 2015. – 20 с.
4. Квартальнов В. А. Методика професіонального обучения и подготовка специалистов по туризму в России / В. А. Квартальнов – М., 2005. – 88 с.
5. Кутовенко О. Журналістська освіта в Україні : чому тест на придатність ще й досі не складено? [Електронний ресурс] / О. Кутовенко – Режим доступу : http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/education/zhurnalistyska_osvita_v_ukraini_chomu_test_na_pridatnist_sche_y_dosi_ne_skladeno/.
6. Михайлин І. Л. Основи журналістики. [Електронний ресурс] / І. Л. Михайлин – Режим доступу : http://shron.chtyvo.org.ua/Mykhailyn_Ihor/Osnovy_zhurnalistyky.pdf.

REFERENCES (TRASLATED & TRANSLITERATED)

1. Vyshcha osvita Ukraini i Bolons'kyi protsess [Higher Education Ukraine and the Bologna Process] : [navch. posibnyk] / M. F. Styopka, Ya. Ya. Bolyubash, V. D. Shynkaruk, V. V. Hrubiyenko, I. I. Babin ; Ed. V.G. Kremen. – Ternopil : Navchalnyy posibnyk, Bogdan, 2004. – 384 s.
2. Vorona V. A. Pedagogichni umovy formuvannya profesiynoyi kompetentnosti maybutnikh marketologiv v vyshchomy navchal'nomy zakladi [Pedagogical Conditions of Formation of Professional Competence of Marketing in Higher Education] : avtoref. dis. kand. ped. nauk. : 13.00.04 / Victoria Oleksiyivna Vorona. – Kyiv, 2015. – 20 s.
3. Qvartalov V. A. Metodyka profesiynogo obycheniya i podgotovka spetsialistov po tyrizmy Rossii [Professional Methodology and Preparation of Teaching Professionals of Tourism in Russia] / V. A. Qvartalov – M., 2005. – 88 s.
4. Kutovenko A. Zhurnalistska osvita v Ukraini : Chomy test na pridadnist do sih pir ne sladeno [Journalism Educaion in Ukraine : Why Test for Suitability are Still not Prepared?] [Elektronnyi resurs] / A. Kutovenko – Rezhym dostupu : http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/education/zhurnalistska_osvita_v_ukraini_chomu_test_na_pri_datnist_sche_y_dosi_ne_skladeno/.
5. Mykhailyn I. L. Osnovy zhurnalistyky [Basics of Journalism] [Elektronnyi resurs] / I. L. Mykhailyna – Rezhym dostupu : http://shron.chtyvo.org.ua/Mykhailyn_Ihor/Osnovy_zhurnlistyky.pdf.

Rozhnova A. P. Теоретический и историко-педагогический анализ профессиональной подготовки будущих журналистов в высших учебных заведениях Украины.

В статье раскрыто становление подготовки журналистов на рубеже веков (конец XX – начало XXI). Именно в этот период состоялось переосмысление представления, воспроизведение и восприятие информации, а общество начинает признавать журналистику, как четвертую власть. Поэтому вопросы подготовки высококвалифицированных журналистских кадров стоит очень остро. Кроме того, возникает жесткая необходимость подготовки специалистов, которые смогут манипулировать и использовать, а также, направлять в нужное информационное русло информацию с информационных каналов к народу, разработка механизмов и средств массовой информации и коммуникации, а именно интернет-коммуникаций, что приводит к появлению новых видов СМИ и расширяет функциональные обязанности журналиста.

Ключевые слова: журналистское образование, квалифицированные кадры, профессиональная подготовка, высшее журналистское образование, компетентностная стратегия, образовательно-профессиональный процесс.

Rozhnova A. P. Theoretical, Historical and Pedagogical Analysis of the Intended Journalists' Professional Training in the Higher Educational Institutions of Ukraine.

The article presents the formation of the journalists' training process at the turn of the century (the end of XX – the beginning of XXI). During this period, there was a rethinking of representation, reproduction and perception of information, and journalism was recognized as fourth power. Therefore, the preparation of the highly-qualified journalistic personnel rises essentially. Besides that, there are the urgent need in specialists who could manipulate, use and guide the information to the particular channels from media channels to society, develop media and communication mechanisms, such as Internet communication, which leads to the emergence of new types of media and extends the journalistic areas of responsibility has appeared. In the article the main problems of training of journalistic personals in higher educational establishments of Ukraine are illuminated The comparative analysis takes the information of training of journalistic personnel from the point of view of employers, teachers and shown how journalistic education is supported on state level. Works of scientists and teachers who occupied study of this question are analyzed. The comparative analysis forwards the information to the particular channels from media channels to society. In the article the theoretical recommendations of the improvement of professional preparation of journalists in higher education institutions in accordance with technological, financial and political processes, which take place in a country are stated.

Key words: journalistic education, qualified personnel, professional training, higher journalistic education, competency strategy, education and professional process.

УДК 378.016:7.01

Т. М. Руденька,

здобувач

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Elisey_r@mail.ru

ORCID: 0000-0002-8817-9599

ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАСАДАХ АРТ-ПЕДАГОГІКИ В УМОВАХ НАВЧАННЯ У КОЛЕДЖІ

У статті проаналізовано особливості змістового та структурного наповнення професійної компетентності майбутніх фахівців мистецького профілю з урахуванням специфіки коледжу культури і мистецтв. З'ясовано співвідношення завдань діяльності коледжу культури і мистецтв із засобами арт-педагогіки в їх реалізації. Виокремлено кілька основних компонентів означеної компетентності: перцептивний, мотиваційно-емоційний, когнітивний, організаційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний.

Обґрунтовано зміст та особливості кожного з компонентів професійної компетентності з урахуванням можливостей арт-педагогіки.

Ключові слова: арт-педагогіка, компоненти професійної компетентності, майбутні фахівці, мистецький профіль.

Постановка проблеми дослідження. Особливості формування професійної компетентності майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей у коледжі визначається специфікою коледжу як навчального закладу, який (за новим Законом України "Про вищу освіту", 2014) має на меті підготовку фахівців мистецького профілю за допомогою широкого спектру можливостей, закладених у самому змісті освіти в коледжі культури і мистецтв. У коледжах культури і мистецтв традиційно готують фахівців за спеціальностями: "Бібліотечна справа", "Народна художня творчість", "Хореографія", "Образотворче мистецтво", "Декоративно-прикладне мистецтво", "Дизайн", "Кіно-, телемистецтво" тощо, залежно від специфіки регіонального запиту на певні мистецькі потреби та соціокультурної специфіки регіону.

Професійна підготовка фахівців мистецьких спеціальностей стала предметом активного дослідження в професійній педагогіці, а саме, в роботах Н. Миропольської, Л. Масол, О. Щолокової, О. Пономарьової, О. Рудницької та ін. Дослідники справедливо звертають увагу на дегуманізований стан сучасного суспільства та незадовільний стан мистецької освіти, покликаної означену дегуманізацію зупинити. Як зазначає О. Пономарьова, найважливішими завданнями мистецької освіти є формування гуманістичного світогляду фахівців мистецьких спеціальностей; розвитку у них системи мистецьких знань, умінь і навичок; інтеграція мистецьких завдань, формування системи професійних компетенцій; розвиток здатності до професійного саморозвитку і самовдосконалення [1: 178].

Проте поза увагою науковців, на нашу думку, залишилися питання співвідношення професійної компетентності означених фахівців та можливостей арт-педагогіки у їх професійній підготовці. Тому **мета статті** полягає у визначенні змістових та структурних особливостей професійної компетентності майбутніх фахівців мистецького профілю в умовах їх підготовки у коледжі культури і мистецтв з урахуванням потенціалу арт-педагогіки.

Виклад основного тексту. Коледжі культури і мистецтв виконують низку провідних функцій, серед яких найважливішими в контексті проблеми нашого дослідження вважаємо такі: підготовка фахівців мистецького профілю відповідно до регіональної соціокультурної ситуації та відповідних соціокультурних потреб регіону; здійснення в регіоні культурно-освітньої і культурно-просвітницької діяльності силами викладачів і студентів коледжів культури і мистецтв; навчально-методичне забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців мистецького профілю; здійснення регіональної та міжнародної співпраці в мистецькій галузі; підготовка та атестація педагогічних кадрів, які забезпечують професійну підготовку фахівців мистецького профілю.

На підставі аналізу провідних завдань коледжу культури і мистецтв та можливостей арт-педагогіки у формуванні їх професійної компетентності ми виклали це співвідношення у таблиці 1.

Таблиця 1.

Співвідношення завдань діяльності коледжу культури і мистецтв із засобами арт-педагогіки в їх реалізації

Провідні завдання діяльності коледжу	Співвідношення завдань діяльності коледжу культури і мистецтв із засобами арт-педагогіки в їх реалізації
Формування професійної компетентності майбутніх фахівців мистецького профілю за рівнями "бакалавр" та "молодший бакалавр"	Арт-педагогіка виконує низку завдань з формування професійної компетентності майбутніх фахівців мистецького профілю, пов'язаних з розвитком художньо-естетичної компетентності, мистецьких здібностей, художніх умінь тощо

Творча, мистецька, культурно-освітня та культурно-просвітницька діяльність в соціокультурному середовищі	В соціокультурному середовищі регіону можуть бути реалізовані арт-педагогічні форми, методи і засоби, засвоєні майбутніми фахівцями мистецького профілю під час навчання у коледжі
Культурний і духовний розвиток особистості, національно-патріотичне виховання особистості майбутнього фахівця	Арт-педагогіка виконує місію залучення мистецтва і художньо-творчої діяльності для вирішення завдань професійної підготовки фахівців, їх виховання на кращих зразках національного мистецтва тощо
Створення атмосфери доброзичливості і взаємної поваги у стосунках між учасниками освітнього процесу, формування високих етичних норм у комунікаціях	Арт-педагогіка впливає на почуттєво-емоційну сферу майбутнього фахівця, тому тісно пов'язана з психологією професії, а її засобами можна впливати на процеси емоційної децентрації, емоційно-вольову регуляцію, невербально-комунікативну культуру та ін.
Набуття студентами комплексу професійних знань, умінь та навичок за відповідними освітньо-професійними програмами	Арт-педагогіка використовує потенціал мистецтва, педагогіки і психології для гуманістичного вирішення завдань розвитку особистості, в тому числі і професійного. Якщо йдеться про підготовку фахівців мистецького напрямку, то арт-педагогіка стає водночас особливою технологією професійної підготовки, яка забезпечує формування належного рівня професійних знань, умінь та навичок
Забезпечення належного культурно-освітнього рівня як у середовищі коледжу, так і поза його межами	Арт-педагогіка може використовуватися і обов'язково має використовуватися для реалізації спеціальних цілей художньої освіти і для підготовки фахівців мистецьких спеціальностей, які, в свою чергу, повинні реалізувати завдання соціокультурного розвитку середовища

Проблема змісту професійної компетентності фахівця у вітчизняній педагогіці не є новою; численні науковці прагнули встановити основні компоненти професійної компетентності з метою їх детального аналізу та визначення способів впливати на розвиток цього феномена. Так, А. К. Маркова виділяє такі провідні компоненти професійної компетентності – соціально-правову компетентність, спеціальну, персональну, екстремальну та ауто компетентність [2]. У працях І. Бега професійна компетентність розглядається в єдності мотиваційного, аксіологічного, гностичного, практичного, особистісного та творчого компонентів [3].

О. І. Тищенко пропонує розглядати такі компоненти професійної компетентності – професійно-правовий, соціально-правовий, соціально-перцептивний, соціально-психологічний, комунікативний, персональний, спеціальний, екстремальний та ауто компетентність [4]. Розглядаючи психологічну компетентність фахівця як систему, Н. Кузьміна виділила в ній такі підсистеми: соціально-перцептивну, соціально-психологічну, ауто психологічну, комунікативну, психолого-педагогічну [5]. О. Гандрабура виокремила в складі професійної компетентності ціннісно-мотиваційний, діяльнісний, когнітивний, рефлексивно-оцінний [6]. Розглядаючи проблему формування професійної компетентності хореографів, О. Філімонова пропонує ввести до складу цього поняття ціннісно-мотиваційний, когнітивний, творчо-діяльнісний та регулятивний компоненти [7].

На підставі аналізу наукових джерел можемо дійти висновку, що переважна більшість науковців до структури професійної компетентності майбутнього фахівця вводять компоненти, що стосуються процесу його комунікацій (комунікативний компонент), особливостей майбутньої професійної діяльності (спеціальний), наявності критичних чи екстремальних ситуацій, які треба буде вирішувати (екстремальний), зв'язку компетентності з особистісними характеристиками (персональний компонент) та ін. Менше уваги науковцями приділяється компонентам професійної компетентності, пов'язаними з мотивацією до професійної діяльності, та з професійною рефлексією.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження, отже, дає можливість виділити в структурі професійної компетентності майбутнього фахівця мистецької спеціальності такі **компоненти**: перцептивний, мотиваційно-емоційний, когнітивний, організаційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний.

Перцептивний компонент дає можливість, з одного боку, визначити місце і роль фахівця мистецької спеціальності у системі професій мистецького спрямування на основі його професійно-мистецьких особистісних якостей, з іншого – визначити специфіку сприйняття майбутніми фахівцями мистецьких спеціальностей оточуючого культурного простору. Щодо специфіки майбутніх фахівців мистецького профілю, то про неї досить вдало сказано в дослідженні Н. Бакланової, яка виділяє такі відмінні риси: "професійна компетентність у сфері культури; творча обдарованість, високий рівень розвитку професійних здібностей: організаторських, комунікативних, педагогічних, художніх і якостей, які дають можливість працювати у сфері художньої творчості, емоційна чуйність, естетичний смак, артистизм;

високі духовно-моральні якості; доброзичливість і чуйність до людей, людяність, порядність, чесність, інтелігентність" [8: 80–81]. Для реалізації перцептивного компонента вважаємо важливим те, що перцепція включає дві сторони – суб'єктивну ("я сприймаю інших") та об'єктивну ("інші сприймають мене"). Механізми соціальної перцепції, таким чином, дають можливість творчого досягнення майбутньої професійної діяльності, її учасників, а також передбачають рефлексію власної художньо-творчої діяльності у мистецькій галузі.

Перцептивний компонент, крім того, дає можливість усвідомити специфіку професійної діяльності фахівця мистецької спеціальності серед інших мистецьких професій, оскільки випускник коледжу культури і мистецтв має стати керівником художніх колективів, а не лише безпосереднім виконавцем музичних творів, автором художніх полотен та ін. Тому перцепція в діяльності означеного фахівця набуває характеру професійного вміння, спрямованого на осмислення уточнення й перевірку своїх уявлень про інших учасників творчого процесу.

Мотиваційно-емоційний компонент професійної компетентності майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей умовно складається з *мотиваційної* (вміщує мотиви, цілі, потреби, інтереси майбутнього фахівця) та *емоційно-ціннісної* (передбачає комплекс професійних та особистісних цінностей, творчу навчально-професійну діяльність) складових. Стосовно мотивації фахівця мистецької спеціальності, то це поняття напряду пов'язане з його професійною спрямованістю. Професійна спрямованість розглядається науковцями (Л. Новікова, В. Богословський, С. Рубінштейн та ін.) [9–11] як стійкий мотив, який визначає діяльність людини щодо реалізації певних цілей і завдань. У змісті професійної спрямованості закладено: інтерес до майбутньої професійної діяльності та цілеспрямованість в оволодінні нею; схильність займатися саме цією професійною діяльністю; реалізацію потреби в самовираженні через оволодіння професією; стрижневе поняття, навколо якого формуються основи професіоналізму [12].

Як стверджують результати наукових досліджень (Г. Андрєєва, Д. Богиня, А. Вербицький, Л. Долгова, Л. Колесникова, Г. Куліков, Л. Лисогор та ін.), основними факторами мотивації до будь-якого виду діяльності є економічний (що ґрунтується на певних економічних символах стану і статусу особистості), соціальний (розвиток професійної спрямованості залежно від ідентифікації свого життя з обраною професією чи видом діяльності), моральний (наявність соціально-значущих цінностей в обраному виді діяльності, віра в загальнолюдський смисл діяльності) та індивідуальний (професійна діяльність як соціально схвалюваний спосіб життя, наявність вільного часу та можливість їм розпоряджатися та ін.).

Емоційний підкомпонент мотиваційно-емоційного компонента професійної компетентності майбутнього фахівця мистецької спеціальності дає можливість сумістити мистецький характер майбутньої професійної діяльності з основами професійної підготовки та формування професійної компетентності під час навчання у коледжі. Зміст цього компонента включає альтруїстичні емоції, гуманістичне ставлення до оточуючого світу, а також емпатійне ставлення до інших як здатність емоційно відгукуватися на почуттєвий світ іншої людини. Як зазначає О. Плотницька, результатом дії емоційно-чуттєвого компонента є розвиток *емосфери* особистості, значущою для фахівця мистецької спеціальності [12]. З іншого боку, художні твори кодують світ емоцій та почуттів, тому розвиток емоційної культури особистості є соціально й особистісно зумовленим.

Проблема реалізації емоційно-чуттєвого компонента професійної компетентності майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей полягає у втіленні емоційної насиченості змісту професійної підготовки, рівня емоційної культури викладачів, емоційного фону діалогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, емоційної підтримки ("емоційного погладження") студентів, – що в сумі сприятиме зростанню інтересу до творчих професій, пробуджуватиме потребу в осмисленні їх специфіки, відчувати насолоду від професійно виконаної роботи.

Емоційна складова мотиваційно-ціннісного компонента професійної компетентності майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей тісно пов'язана з його аксіологічною сферою, тобто відображає процес формування професійних цінностей означеного фахівця. Професійні цінності фахівця мистецької спеціальності нерозривно пов'язані з цінностями мистецької сфери загалом; у свою чергу, мистецтво є практично-духовною діяльністю з оволодіння естетичними цінностями. Естетичні категорії прекрасного, піднесеного, комічного, трагічного, потворного тощо є своєрідними "окулярами", через які людина бачить світ, емоційно сприймає його й оцінює. Специфіка естетичних цінностей полягає в їх емоційній насиченості, в задоволеності естетичним переживанням.

Формування мотиваційно-ціннісного компонента нерозривно пов'язане з комплексом професійних знань, які відображаються в змісті **когнітивного компонента** професійної компетентності фахівців мистецьких спеціальностей. *Комплекс професійних знань* майбутнього фахівця мистецької спеціальності вміщує: знання предметів психолого-педагогічного циклу та способів їх отримання; знання основ історії та теорії культури; знання специфіки народної художньої творчості; знання основ композиції та рисунка; основ дизайну; знання основ режисури, акторської майстерності, основ хореографії, технологій

соціально-культурного проектування та художньо-видовищних методик; знання особливостей роботи зі сценічними та іншими творчими колективами в якості художнього керівника.

Складність процесу формування професійних знань у майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей полягає у тому, що цей процес повинен виходити одразу на творчий рівень, минаючи репродуктивний, адже репродуктивна діяльність фахівця у сфері культури і мистецтв призводить до переважання шаблонів, до уніфікації результатів діяльності; наукові дослідження підтверджують, що в такому разі професійні знання втрачають свою сутність як художні засоби, за допомогою яких студент має здатність змінювати свій духовний світ та світосприйняття.

Отримані в процесі професійної підготовки знання невіддільні від професійних умінь та навичок, які формуються залежно від рівня організації навчального процесу та всього процесу професійної підготовки майбутнього фахівця мистецької спеціальності. **Організаційно-діяльнісний компонент**, за яким майбутній фахівець мистецької спеціальності набуває компетентності в процесі квазіпрофесійної чи власне професійної діяльності, передбачає формування вмінь і навичок майбутнього фахівця мистецької спеціальності. Організаційно-діяльнісний компонент реалізується у процесі практичної навчальної діяльності студентів коледжу з опанування змісту професійної освіти, і продовжується під час виробничих практик, передбачених навчальним планом. Формування професійних вмінь і навичок майбутніх фахівців мистецького профілю в межах організаційно-діялісного компонента залежить від рівня суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів. Застосування методів арт-педагогіки сприяє формуванню професійних знань та вмінь, оскільки арт-педагогіка є і засобом і змістом майбутньої професійної діяльності фахівців мистецьких дисциплін.

Грунтуючись на аналізі наукових джерел (І. Зязюн, М. Лещенко, О. Пометун, Л. Пироженко, С. Смирнов та ін.) та практиці підготовки майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей у коледжах культури і мистецтв, можемо дійти висновку, що арт-педагогіка дає можливість сформувати у означених фахівців:

1) *креативні вміння* – вміння виявляти специфіку художнього та культурного простору, застосовувати власний рівень креативності для реалізації професійних завдань. Для реалізації цих умінь студентів необхідно розвивати емоційно-образні якості – нагхненість, емоційний підйом у творчих ситуаціях, образність мислення, розвинену уяву і фантазію; здатність до відчуття новизни в художній творчості. Креативність майбутнього фахівця мистецької спеціальності передбачає володіння нетрадиційними евристичними вміннями – інтуїцією, інсайтом, медитацією.

2) *інтуїцію* як особливе явище у психічній діяльності людини, коли істина досягається без обґрунтування за допомогою доведень. У психології виділяють кілька типів інтуїції, наголошуючи на тому, що вона формується під впливом сформованих уже знань з обраного предмета діяльності: безпосередня миттєва оцінка об'єктів сприйняття (так зване почуття мови, почуття стилю, почуття образу та ін.); безпосереднє вирішення творчих завдань (інтуїтивне створення художніх образів та ін.); інтуїтивні рішення, за яких результат виходить як протилежне задуманому автором.

3) *інсайт* як креативний механізм передбачає інтуїтивне розуміння художнього чи мистецького явища і знаходження проблеми.

Застосування арт-педагогіки у процесі реалізації організаційно-діялісного компонента дає можливість: гуманітаризувати професійну підготовку фахівців мистецьких спеціальностей, забезпечити пріоритет людського над вузькопредметним, реалізувати ціннісно-сміслові пріоритети оволодіння студентами професійним змістом освіти; розвивати діалоговий рівень навчальної взаємодії; оптимізувати педагогічну взаємодію в процесі професійної підготовки: розвивати зацікавленість людинознавчими предметами; забезпечити психофізіологічний і психологічний комфорт у навчальному процесі, включеність студентів у навчальний процес, створення позитивної емоційної атмосфери в студентській групі; надати можливість творчої самореалізації у вигляді активного творчого самовираження, розширення репертуару рольових можливостей, розвиток професійного інтересу та особистісне зростання студентів.

Знання, уміння й навички майбутнього фахівця мистецької спеціальності знаходяться в прямому взаємозв'язку з його емоційно-чуттєвим світом, тому вважаємо необхідним ввести до складу професійної компетентності емоційно-чуттєвий компонент.

Таким чином, отримані в процесі професійної підготовки знання, вміння, навички, а також особистісні характеристики майбутнього фахівця мистецької спеціальності (які включають його емоційно-чуттєвий світ) мають бути певним чином оцінені самим фахівцем, що дасть йому можливість будувати перспективу свого професійного розвитку. **Рефлексивно-оцінний компонент** професійної компетентності майбутнього фахівця мистецької спеціальності передбачає, з одного боку, потребу в самоаналізі, самоспостереженні й само вивченні своєї професійної діяльності та підготовки до неї; з іншого – стійку мотивацію на самовдосконалення, адекватну оцінку рівня своїх творчих здібностей та професійних можливостей. Особистісно-професійна рефлексія співвідносить поставлені перед студентом завдання з формування професійної компетентності, виходячи з професійних мотивів майбутнього

фахівця. Вона доповнюється мистецькою (художньою) рефлексією, яка виступає як трансформація змісту (музичні образи, художні символи, літературні твори тощо). Для ефективної професійної і мистецької рефлексії важливим є рівень сформованості у студентів навичок аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння, абстрагування та ін. Як свідчать наукові дослідження (О. Кузьміна, О. Лушпаєва, І. Семенов, Н. Французова та ін.), професійна рефлексія – це здатність особистості співвіднести свої знання, вміння, навички, особистісні якості з вимогами професії та уявленнями про неї. Професійна рефлексія може бути інтелектуальною, комунікативною, соціально-перцептивною, особистісною, – тобто фактично рефлексивний компонент професійної компетентності виконує об'єднавчу функцію щодо всіх інших компонентів. Складність особистісної рефлексії майбутнього фахівця мистецької спеціальності полягає у тому, що вона фактично поєднує професійну і мистецьку, тобто є складним динамічним утворенням, яке підлягає постійним змінам залежно від власних уявлень про професію з боку фахівця та суспільних очікувань від неї. Професійна рефлексія дає можливість поліпшити рівень знань, умінь і навичок майбутніх фахівців мистецького напрямку та підвищенню їх потреби в самоосвіті.

Висновок. Таким чином, у процесі наукового аналізу проблеми формування професійної компетентності майбутнього фахівця мистецької спеціальності нами було виокремлено кілька основних компонентів означеної компетентності: перцептивний (яким визначається місце і роль фахівця мистецької спеціальності у системі професій мистецького спрямування на основі його професійно-мистецьких та особистісних якостей); мотиваційно-емоційний компонент (обґрунтовує мотивацію студентів та діяльність у галузі культури і мистецтва та усвідомлення емоційно-чуттєвого аспекту означеної професії); когнітивний компонент (забезпечує необхідну сукупність знань та умінь майбутнього фахівця мистецької спеціальності, сформованих на засадах арт-педагогіки); організаційно-діяльнісний компонент (за яким майбутній фахівець мистецької спеціальності набуває компетентності в процесі квазіпрофесійної чи власне професійної діяльності); рефлексивно-оцінний компонент (завдяки йому відбувається творча рефлексія отриманого рівня професійної компетентності та оцінюється місце і роль арт-педагогіки у процесі формування професійної компетентності). Обґрунтована нами структура професійної компетентності майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей лягла в основу арт-педагогічних технологій формування означеної професійної компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Пономарьова О. М. Проблемне поле сучасної мистецької освіти України / О. М. Пономарьова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2012. – № 4 (239). – Ч. 1. – С. 175–179.
2. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
3. Бех І. Д. Від волі до особистості / І. Д. Бех. – К. : "Україна-Віта", 1995. – 202 с.
4. Тищенко О. І. Загальнонаукові засади дослідження поняття професійної компетентності [Електронний ресурс] / О. І. Тищенко. – Режим доступу : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp10/tishenko.pdf.
5. Кузьміна Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования : [монографія] / Н. В. Кузьміна. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.
6. Гандрабура О. На шляху до компетентності / О. Гандрабура // Директор школи. – 2008. – № 46. – С. 21–26.
7. Філімонова О. До питання про критерії професійної компетентності майбутніх хореографів [Електронний ресурс] / О. Філімонова. – Режим доступу : <http://conferences.neasmo.org.ua/node/538>.
8. Бакланова Н. К. Профессиональное мастерство специалиста культуры : [учебное пособие для аспирантов, слушателей курсов повышения квалификации, преподавателей, студентов] / Н. К. Бакланова. – М. : МГУКИ, 2003. – 112 с.
9. Новикова Л. И. Школа и среда / Л. И. Новикова. – М. : Знание, 1985. – 79 с.
10. Богословский В. В. Общая психология : [учебное пособие] / В. В. Богословский. – М. : Просвещение, 1973. – 383 с.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
12. Лепіхова Л. Соціально-психологічна компетентність у психологічній взаємодії / Л. Лепіхова // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 2. – С. 65–69.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Ponomariova O. M. Problemne pole suchasnoi mystets'koi osvity Ukrainy [Problem Board of Modern Artistic Education in Ukraine] / O. M. Ponomariova // Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka [Lviv Taras Shevchenko National University Journal]. – 2012. – № 4 (239). – Ch. 1. – S. 175–179.
2. Markova A. K. Psikhologiya professionalizma [Psychology of the Professional Behaviour] / A. K. Markova. – M. : Znaniie, 1996. – 308 s.
3. Bekh I. D. Vid voli do osobystosti [From Liberty to Personality] / I. D. Bekh. – K. : "Ukraina-Vita", 1995. – 202 s.
4. Tyshchenko O. I. Zagal'nonaukovi zasady doslidzhennia poniattia profesiinoi kompetentnosti [General Scientific Principles Concerning the Investigation of the Notion Professional Competence] [Elektronnyi resurs] / O. I. Tyshchenko. – Rezhym dostupu : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp10/tishenko.pdf.

5. Kuz'mina N. V. Akmeologicheskaia teoriia povysheniia kachestva podgotovki spetsialistov obrazovaniia [Acmeological Theory of Specialists' Training Improving] : [monografiia] / N. V. Kuz'mina. – M. : Issledovatel'skii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2001. – 144 s.
6. Gandrabura O. Na shliakhu do kompetentnosti [On the Way toward Competence] / O. Gandrabura // Dyrektor shkoly [Headmaster]. – 2008. – № 46. – S. 21–26.
7. Filimonova O. Do pytannia pro kryterii profesiinoi kompetentnosti maibutnikh khoreografiv [The Question of Professional Competence Criterias of Prospective Choreographers] [Elektronnyi resurs] / O. Filimonova. – Rezhym dostupu : <http://conferences.neasmo.org.ua/node/538>.
8. Baklanova N. K. Professional'noie masterstvo spetsialista kul'tury [Professional Skills of the Culture Expert] : [uchebnoie posobiie dlia aspirantov, slushatelei kursov povysheniia kvalifikatsii, prepodavatelei, studentov] / N. K. Baklanova. – M. : MGUKI, 2003. – 112 s.
9. Novikova L. I. Shkola i sreda [School and Surroundings] / L. I. Novikova. – M. : Znaniie, 1985. – 79 s.
10. Bogoslovskiy V. V. Obshchaia psikhologiya [General Psychology] : [uchebnoie posobiie] / V. V. Bogoslovskiy. – M. : Prosveshcheniie, 1973. – 383 s.
11. Rubinshtein S. L. Osnovy obshchei psikhologii [The Fundamental Concepts of the General Psychology] / S. L. Rubinshtein. – Spb. : Piter, 2002. – 720 s.
12. Lepikhova L. Sotsial'no-psykhologichna kompetentnist' u psykhologichnii vzaiemodii [Social-Psychological Competence while Psychological Cooperation] / L. Lepikhova // Praktichna psykhologiya ta sotsial'na robota [Practical Psychology and Welfare Work]. – 2006. – № 2. – S. 65–69.

Руденька Т. Н. Содержание профессиональной компетентности будущих специалистов в сфере искусства на основе арт-педагогике в условиях обучения в колледже.

В статье проанализированы особенности содержательного и структурного наполнения профессиональной компетентности будущих специалистов в сфере искусства с учетом специфики колледжа культуры и искусств. Определено соотношение задач деятельности колледжа культуры и искусств со средствами арт-педагогике в их реализации. Выделено несколько основных компонентов указанной компетентности: перцептивный, мотивационно-эмоциональный, когнитивный, организационно-деятельностный, рефлексивно-оценочный. Обосновано содержание и особенности каждого компонента профессиональной компетентности с учетом возможностей арт-педагогике.

Ключевые слова: арт-педагогика, компоненты профессиональной компетентности, будущие специалисты, художественный профиль.

Rudenka T. N. Content of the Prospective Experts' Professional Competence in the Sphere of Art Based on Art Pedagogics under the Conditions of College Education.

The article deals with the main issues of the professional competence in the field of education. As the title implies the article describes and analyzes the special characteristics of the informative and the structural filling of the prospective teachers' professional competence concerning the area of art in the light of specific features of the College of culture and arts. It is specially noted the structure of the prospective specialists professional competence. Much attention is drawn to Art Pedagogy. It gives a detailed analysis of the tasks correlations between the work of the college and the means of Art Pedagogy in their implementation. Several principle components of the specified competence such as perceptive, emotional and motivational, cognitive, organizational, reflexive-estimative are described and examined.

It is described in short the content and peculiarities of each component of the professional competence taking into account the capacity of Art Pedagogics. Attempts are made to analyze and formulate the significance of the professional competence role in the sphere of art.

Key words: Art Pedagogics, components of the professional competence, prospective experts, artistic profile.

УДК [378.147:332.2]:378.4(438)

Н. Г. Русіна,

кандидат педагогічних наук, викладач
(ВСП "Рівненський коледж НУБіП України")

RusinaN@i.ua

ORCID: 0000-0001-5826-8788

КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНЦІЇ ЯК ВАЖЛИВИЙ ФАКТОР СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ (НА ПРИКЛАДІ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩІ)

У статті представлено сутність ключових компетенцій, які набувають випускники польських вищих навчальних закладів. З'ясовано, що термін "ключові компетенції" розглядаються у польських наукових кругах як: важливі та корисні для людини і суспільства; що дозволяють успішну інтеграцію різних соціальних груп; одночасне збереження незалежності; що означають здатність до ефективної роботи як у відомому, так і невідомому оточенні; що уможливають постійне оновлення знань і навичок відповідно до швидкого розвитку цивілізації. Обґрунтовано важливість набуття студентами таких компетенцій для подальшого професійного життя.

Ключові слова: професійна кваліфікація, компетентність, ключові компетенції, підприємництво.

Постановка проблеми. Сучасна епоха розвитку цивілізації характеризується бурхливими інтеграційними процесами в галузі культури й освіти. За умови глобалізаційних тенденцій та переходу до використання новітніх науково-інформаційних технологій суттєво змінюються парадигми суспільного прогресу. Конкурентоспроможність кожної держави залежить, передусім, від людського фактора, у формуванні якого освіта відіграє провідну роль. Саме ця обставина вимагає визнання галузі освіти загальнонаціональним пріоритетом розвитку. Інтернаціоналізація освітнього простору, культурне зближення країн за умови збереження власної ідентичності стають головними тенденціями суспільного розвитку європейських країн на початку третього тисячоліття [1; 2]. У контексті інтеграційних процесів, що відбуваються сьогодні в світі, перед системою вищої освіти України постають нові завдання, шляхи розв'язання яких можливі за умови достатнього знання систем вищої освіти різних зарубіжних країн, а саме Республіки Польщі як члена європейського освітнього простору, найближчого територіального сусіда та колишньої соціалістичної країни. Для нас важливим є її досвід у розробленні загальних принципів організації вищої освіти та покращення якості університетської освіти й реального доступу до світових ринків праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз джерельної бази показав, що особливості освітньої системи Польщі ґрунтовно досліджували Ф. Андрушкевич, А. Васелюк, О. Коваленко, Ю. Кузнецов, Н. Петрук. Різні аспекти професійної підготовки республіки розглядали В. Астахов, І. Беганська, О. Васюк, Н. Головатий, Ю. Плиска, Н. Садовська, С. Сисоєва, Н. Шеверун та ін. Разом з тим, проблему формування ключових компетенцій як важливого фактора в процесі професійної підготовки у вищих навчальних закладах Польщі, розроблено недостатньо.

Мета статті. Головною метою цієї статті є виявлення особливостей формування ключових компетенцій студента вищого навчального закладу Республіки Польщі.

Виклад основного матеріалу. Вступ Польщі до Європейського Союзу став відправною точкою для розвитку польської освітньої політики, заснованої на автономії вищих навчальних закладів і правових документах, що відносяться до галузі освіти країн-членів Європейського Союзу. Правові акти європейської освітньої політики визначають виняткове право на самовизначення держав-членів у системі освіти і професійної підготовки та змісту навчання. Загальні цілі освітньої галузі Польщі як країни-члена Європейського Союзу визначають положення Лісабонської стратегії: "європейська економіка, яка заснована на знаннях – здатна до стійкого зростання, постійного збільшення робочих місць і підвищення соціальної згуртованості" [3: 69].

Метою польської освіти, а особливо професійної є підготовка молодих людей до праці. Праця визначає конкретну поведінку, рівень досягнень, які характеризуються різним ступенем складності. Ряд досягнень, що направлені на виконання професійного завдання, прирівнюються до професійних навичок, що, в свою чергу, потребують набуття професійної кваліфікації.

Професійна кваліфікація трактується як "... сукупність очікуваних результатів навчання: знання, професійні навички та особисті і суспільні компетенції, які дозволяють незалежно виконання професійних завдань" [4].

Компетентність відноситься до поведінки працівника, яка проявляється в тій чи іншій ситуації, піддається зовнішньому спостереженню і дозволяє оцінити його рівень. Поняття компетенція розкривається як адаптаційний потенціал особи, що використовується у діяльності, до умов, визначених характером оточення [5: 693].

Компетентності, що дають можливість узгодити дві суспільні суперечності у відповідності до сучасних тенденцій суспільства: суперництво, яке виражається у змаганні високої якості і ефективності, а також співробітництво, яке проявляється в прагненні до соціальної справедливості, рівності, солідарності і терпимості. Поєднання цих двох категорій відбувається завдяки ключовим компетенціям, які з однієї сторони передбачають незалежність, підприємництво, здатність сприймати ризики та нові ініціативи, а з іншого боку – роботу в команді, увагу, солідарність, здатність до діалогу та активної громадянської позиції.

Ключові компетенції постали на рубежі століть. Вони не тільки впливають на відносини між освітою і робочим місцем, а й на соціальні відносини, що призводять до, так званої, соціальної згуртованості. Група європейських та польських дослідників розглядають термін "ключові компетенції" як [4: 45]: важливі та корисні для людини і суспільства; що дозволяють успішну інтеграцію різних соціальних груп; що дозволяють одночасне збереження незалежності; що означають здатність до ефективної роботи як у відомому, так і невідомому оточенні; що уможливають постійне оновлення знань і навичок, відповідно до швидкого розвитку цивілізації.

Дана категорія набула значної уваги в польському суспільстві з прийняттям рекомендацій Європейським парламентом і Радою Європейського Союзу від 18 грудня 2006 року про ключові компетенції, їх роль в процесі навчання протягом життя. У даному нормативному документі компетенції визначені як сукупність знань, умінь і навичок відповідних до ситуацій. Встановлено вісім ключових компетенцій: (нижче висуває на перший план чотири сили, реалізовані в проекті школи ключових компетентностей) [6: 10]: знання рідної мови; комунікація на іноземних мовах; математична компетентність і базові компетенції в галузі науки та техніки; інформаційна компетентність; уміння вчитися; соціальні та громадські компетенції; ініціативність і підприємництво; свідомість і культура поведінки. Їх придбання і розвиток, дасть сучасній людині шанс для саморозвитку, бути зайнятим і відповідальним громадянином своєї країни і отримати працевлаштування.

Всі ключові компетенції вважаються однаково важливими, адже кожна з них може сприяти успішному житті людини в суспільстві. Хороші базові навички мови, грамотність, математичні навички й навички в області інформаційних технологій та спілкування є важливою основою для навчання, і вміння вчитися, що підтримується всіма видами освітньої діяльності. Відзначимо, що креативність, критичне мислення, творчість, ініціатива, рішення проблем, оцінка ризику, прийняття рішень і конструктивне управління, відіграють важливу роль у всіх восьми ключових компетенцій. Так, наприклад, математична компетентність об'єднує здатність розвивати і застосовувати математичне мислення для вирішення проблем у повсякденних ситуаціях, а наукова забезпечує здатність й готовність використовувати сукупність знань і методологій для формулювання питань і вироблення висновків, які ґрунтуються на фактичних даних.

Ініціативність та підприємництво втілюють ідеї людей у життя. Адже у своєму контексті дана ключова компетенція, містить такі характеристики як: творчість, інноваційність та здатність до ризику, а також планувати проекти і проводити їх у життя з метою досягнення цілей, як і в особистому так і в суспільному, і в професійному житті. Хочемо додати, що К. Siwak у своєму дослідженні "Роль ключових компетенцій підприємництва в здійсненні бізнес-стратегії" вказує на ключові компетенції, як на частину ресурсів нематеріальних активів, які створюють стратегічний потенціал підприємства, визначають сфери майбутніх стратегічних планів. Бо особа, яка володіє такими характеристиками, здатностями і вміннями може називатися підприємцем, але насправді може і не бути підприємцем [7].

Можливості освіти в обзорі підприємництва розглядали U. Nytti і С. O'Gormana [8]. Згадані автори вказують на три напрямки освіти підприємництва: навчання аби зрозуміти підприємництво (що це є, для чого воно потрібне, ким є підприємець?), навчання аби набути підприємництва (брати на себе відповідальність за свій власний розвиток, кар'єру, життя, пізнання шляхів розвитку) і навчання аби стати підприємцем (як це зробити, як розпочати власну справу?).

Адже європейські та польські роботодавці приділяють особливу увагу на: стиль спілкування, виховання, уміння працювати в команді, рівень відповідальності і мотивація, а також на бажання відповідати моделі якості, представленій компанією та на пропозицію її стратегії розвитку. Так, один з роботодавців підкреслив, що під час прийому на роботу, він звертає увагу на бажання людини розвивати компанію. Інший заявив, що він шукає людей, які є особистостями. На підтвердження цього М. Jasińska та К. Podgórska пишуть, що роботодавці хочуть бачити на ринку праці самовмотивованих та самодисциплінованих випускників вищих навчальних закладів, які вміють логічно мислити та працювати в колективі [9].

Відзначимо, що студенти набувають "м'яких" компетенцій під час занять-симуляцій. Як зазначає М. Pietrzak, на даних заняттях розігрують ситуації, які можуть зустрітися випускнику вузу у майбутній професійній діяльності. Під час занять-симуляцій використовують індивідуальні (аналіз проблем, документів, презентацій) та групові (дискусія, рольові ігри, командні ігри) завдання. Студенти знайомляться з різними типами кваліфікаційних випробувань, виконують "самодіагностику" і тест

"Белбіна", дізнаються про умови працевлаштування, набувають навички підготовки до співбесіди з роботодавцем (методи пізнання компетентностей працівника, типи професійних розмов, актуальні питання, причини відмови кандидату і помилки під час співбесіди). Також використовують відео-вправи, суть яких полягає у запису діалогу на камеру, а потім кандидати (студенти) оцінюють їх групою, тобто виступають у ролі оцінювачів [10: 68].

Із наших досліджень випливає, що ключові компетенції є елементом нематеріальних засобів і творчим, потенціалом підприємства, який визначає сферу його стратегічних напрямків. Вони є тим стратегічним запасом людського капіталу, який формує специфічні ознаки стратегії, технології, продукту чи системи управління. З уваги на специфічну їх конструкцію, можна сказати, що цикл життя ключових компетенцій довший ніж цикл життя технологій. Це підкреслює їх важливість і значимість.

Висновки. Підводячи підсумки, можна зауважити, що ключові компетенції є органічною частиною людського життя. Молоді люди повинні мати навички самостійного мислення, розв'язання проблем, планування освіти та інших видів діяльності, пошуку інформації та перевірки їх рівня розвитку. Адже їх відсутність може істотно позначитися на подальшому професійному і суспільному житті випускника вишу.

Перспективами подальшого дослідження є розуміння психологічної природи ключових компетенцій, що дозволить викладачам та педагогам визначити стратегію формування таких компетенцій. Саме ця стратегія або методика допоможе подолати інструментальний підхід до розвитку знань та навичок, і таким чином, надасть можливість молодій людині стати вільною, відповідальною й моральною особистістю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Журавська Н. С. Європейська система університетської освіти / Н. С. Журавська // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції "Сучасні напрями теоретичних і прикладних досліджень (15–25 квітня 2006 р.)". – Одеса. – 2006. – Т. 10. – С. 76–77.
2. Максименко А. П. Становлення і розвиток системи університетської освіти Франції (XIX–XX століття) [Електронний ресурс] : дис... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Максименко Анатолій Петрович. – 2008. – Режим доступу : <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/349644.html>.
3. Szablewska E. Relacje między umiejętnościami kluczowymi a umiejętnościami zawodowymi uczniów szkoły ponadgimnazjalnej (analiza z badań) / E. Szablewska // *Rozwój kompetencji kluczowych uczniów w gospodarce opartej na wiedzy: doświadczenia, najlepsze praktyki, perspektywy*. – Lublin : Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji, 2012.
4. Felczak J. Kompetencje kluczowe uczniów w europejskim badaniu trajektorii edukacyjnych GOETE / J. Felczak // *Rozwój kompetencji kluczowych uczniów w gospodarce opartej na wiedzy: doświadczenia, najlepsze praktyki, perspektywy*. – Lublin Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji, 2012.
5. Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku t. II. (2003). – Warszawa : Wydawnictwo Akademickie "Żak".
6. Białach M. Kompetencje kluczowe a planowanie kariery zawodowej przez uczniów w gospodarce opartej na wiedzy / M. Białach // *Rozwój kompetencji kluczowych uczniów w gospodarce opartej na wiedzy: doświadczenia, najlepsze praktyki, perspektywy*. – Lublin : Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji, 2012.
7. Siwak K. Rola kluczowych kompetencji organizacji w realizacji strategii biznesu / K. Siwak // *E-mentor*. – 2015. – № 5 (62). – S. 34–39.
8. Hytti U. What Is "Enterprise Education"? An Analysis of the Objectives and Methods of Enterprise Education Programmes in Four European Countries [Electronic resource] / U. Hytti, C. O'Gorman // "Education+Training". – 2004. – Vol. 46. – 13 s. – Access mode : <http://dx.doi.org/10.1108/00400910410518188>.
9. Jasińska M. Między oczekiwaniami rzeczywistością – umiejętności miękkie osób wchodzących na rynek pracy / M. Jasińska, K. Podgórska // *E-mentor*. – 2015. – № 5 (62). – С. 16–20.
10. Kozak J. Cele i program studiów "e-gospodarka przestrzenna" w Instytucie Geografii i Gospodarki Przestrzennej Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie [Electronic resource] / J. Kozak, K. Piotrowicz, A. Szablowska-Mido. – Access mode : <http://www.geo.uj.edu.pl/~egeo/Nowe%20konceptcje%20studiow.pdf>.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Zhuravska N. S. Yevropeis'ka systema universytetskoi osvity [The European System of Education] / N. S. Zhuravska // *Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii "Suchasni napriamy teoretychnykh i prykladnykh doslidzhen (15-25 kvitnia 2006 r.)"* [The Materials of International Research to Practice Conference "Current Trends of the Theoretical and Applied Researches (on 15–25 April, 2006)]. – Odesa. – 2006. – Т. 10. – S. 76–77.
2. Maksymenko A. P. Stanovlennia i rozvytok systemy universytetskoi osvity Frantsii (XIX–XX stolittja) [Establishment and Development of University Education] [Elektronnyi resurs] : dys... d-ra ped. nauk : 13.00.01 / A. P. Maksymenko. – 2008. – Rezhym dostupu : <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/349644.html>.
3. Szablewska E. Relacje między umiejętnościami kluczowymi a umiejętnościami zawodowymi uczniów szkoły ponadgimnazjalnej (analiza z badań) / E. Szablewska // *Rozwój kompetencji kluczowych uczniów w gospodarce opartej na wiedzy: doświadczenia, najlepsze praktyki, perspektywy*. – Lublin : Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji, 2012.

4. Felczak J. Kompetencje kluczowe uczniów w europejskim badaniu trajektorii edukacyjnych GOETE / J. Felczak // Rozwój kompetencji kluczowych uczniów w gospodarce opartej na wiedzy: doświadczenia, najlepsze praktyki, perspektywy. – Lublin Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji, 2012.
5. Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku t. II. (2003). – Warszawa : Wydawnictwo Akademickie "Żak".
6. Białach M. Kompetencje kluczowe a planowanie kariery zawodowej przez uczniów w gospodarce opartej na wiedzy / M. Białach // Rozwój kompetencji kluczowych uczniów w gospodarce opartej na wiedzy: doświadczenia, najlepsze praktyki, perspektywy. – Lublin : Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji, 2012.
7. Siwak K. Rola kluczowych kompetencji organizacji w realizacji strategii biznesu / K. Siwak // E-mentor. –2015.– № 5 (62). – S. 34–39.
8. Hytti U. What Is "Enterprise Education"? An Analysis of the Objectives and Methods of Enterprise Education Programmes in Four European Countries [Electronic resource] / U. Hytti, C. O'Gorman // "Education+Training". – 2004. – Vol. 46. – 13 s. – Access mode : <http://dx.doi.org/10.1108/00400910410518188>.
9. Jasińska M. Między oczekiwaniami rzeczywistością – umiejętności miękkie osób wchodzących na rynek pracy / M. Jasińska, K. Podgórska // E-mentor. – 2015.– № 5 (62). – C. 16–20.
10. Kozak J. Cele i program studiów "e-gospodarka przestrzenna" w Instytucie Geografii i Gospodarki Przestrzennej Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie [Electronic resource] / J. Kozak, K. Piotrowicz, A. Szablowska-Mido. – Access mode : <http://www.geo.uj.edu.pl/~egeo/Nowe%20konceptcje%20studiow.pdf>.

Русина Н. Г. Ключевые компетенции как важный фактор становления будущего специалиста (на примере Республики Польша).

В статье представлены сущность ключевых компетенций, которые приобретают выпускники польских высших учебных заведений. Выяснено, что понятие "ключевые компетенции" рассматривается в польских научных кругах, как: важные и полезные для человека и общества; позволяющие успешную интеграцию различных социальных групп; позволяющие одновременное сохранение независимости; что означает способность к эффективной работе, как в известном, так и неизвестном окружении; позволяющие постоянное обновление знаний и навыков в соответствии с быстрым развитием цивилизации. Обоснована важность приобретения студентами данных компетенций для дальнейшей профессиональной жизни.

Ключевые слова: профессиональная квалификация, компетентность, ключевые компетенции, предпринимательство.

Rusina N. G. Key Competencies as an Important Factor in the Formation of Future Specialist (in the Case of Poland).

In the context of integration processes occurring in the world today, Ukrainian system of higher education faces new tasks, solutions of which are possible only in the condition of providing sufficient knowledge of the higher educational systems of different foreign countries, especially the Republic of Poland. The main aim of this article is to identify the peculiarities of the key competencies formation of a student of higher educational establishment in the Republic of Poland. The essence of key competencies acquired by graduates of Polish universities is demonstrated in the article. It was found out that the term "key competencies" is considered in Polish scientific circles as: important and useful for the individual and society; allowing successful integration of various social groups; allowing simultaneous preservation of independence; meaning the ability to work effectively in both known and unknown surrounding; enabling constant updating of knowledge and skills in accordance with the rapid development of civilization. The importance of students' acquirement of such competencies for further professional life is proved. Key competencies are an integral part of human life. Young people must have the skills of independent thinking, problem solving, planning of education and other activities, information search and check of their development. The absence of these can significantly affect future professional and social life of university graduate.

Key words: professional qualifications, competence, key competencies, entrepreneurship.

О. В. Рябова,

аспірант, викладач

(Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова,

Київська дитяча Академія мистецтв)

olga.ryabova2002@gmail.com

ORCID: 0000-0002-4582-8712

КОЛЕКТИВНЕ МУЗИКУВАННЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-СТИЛЬОВИХ УЯВЛЕНЬ ПІДЛІТКІВ

У статті висвітлюються особливості колективного музикування з точки зору структурних властивостей музично-стильових уявлень підлітків. Автор підкреслює важливе значення підліткового віку для формування музично-стильових уявлень особистості. Аналіз досягнень сучасної музичної педагогіки дозволив дійти висновку, що гра в камерному струнному оркестрі найбільш задовольняє властиву підліткам потребу у спілкуванні і є ефективним засобом формування їх музично-стильових уявлень.

Ключові слова: музично-стильові уявлення, підлітковий вік, колективне музикування, оркестр.

Вступ. Сучасна музична педагогіка приділяє велику увагу питанням виховання інструментально-виконавської майстерності юних музикантів, але малодослідженою ще залишається проблема формування музично-стильових уявлень підлітків засобами колективного музикування.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Як зазначають науковці, музично-стильові уявлення – це синтезований комплекс художньо-звукових образів, що утворюється в результаті операцій музичного мислення, підґрунтям якого служать первинні образи сприймання широкого спектру. Слід зауважити, що музично-стильові уявлення особистості функціонують у діяльності музиканта-виконавця як єдність емоційної та раціональної її складових у вигляді цілісної структури, яка, на наш погляд, складається з потребово-пізнавального, операційно-технологічного та регулятивно-оцінного компонентів. На нашу думку, зважаючи на особливості підліткового віку, як періоду активного міжособистісного спілкування, формування всіх компонентів музично-стильових уявлень найбільш ефективно може здійснюватися саме в умовах колективного музикування.

Спираючись на дослідження вчених, ми зазначаємо, що колективне музикування – це форма колективної музичної діяльності, яка виявляє знання, вміння і навички всіх учасників колективу у процесі емоційно-виразного, інтерпретаційно визначеного виконання музики. Колективне музикування є однією з форм спілкування, що збагачує емоційну сферу особистості у спільному сприйманні, засвоєнні та відтворенні явищ музичного мистецтва. Окрім того, колективне музикування ефективно розвиває музичні здібності підлітків, адже "сприяє розвитку поліфонічного мислення, навчає чути і розуміти зміст музики" [1: 154]. Важливо зауважити, що у колективній музичній діяльності закріплюються вміння і навички, набуті в процесі індивідуального навчання, а у намаганні досягти емоційного забарвлення звучання учасники колективу отримують задоволення від спільного музикування.

А отже, спираючись на дослідження науковців у галузі психології та музичної педагогіки, ми ставимо на меті розглянути у нашій статті особливості колективного музикування як ефективного засобу формування музично-стильових уявлень учнів підліткового віку.

Виклад основного матеріалу. Як стверджують психологи, підлітковий вік охоплює часові межі від 11 до 15 років і є одним із найскладніших етапів життя особистості, адже відрізняється глибокими змінами в організмі і психіці людини, які супроводжують перехід від дитинства до дорослості. Слід зазначити, що основним психічним новоутворенням підлітка є самосвідомість, яка виявляється у формуванні його "Я-концепції", особистісної рефлексії і почуття дорослості. Також у підлітковому віці спостерігається становлення системи саморегуляції психіки як здатності до всіх видів самоконтролю, і закінчується формування самооцінки [2: 178]. Слід зауважити, що у підлітків зазнають значного розвитку загальні та спеціальні здібності, увага, пам'ять і мислення, які спрямовуються на довільне сприймання, усвідомлення та відтворення музичного матеріалу. Також вдосконалюються процеси аналітико-синтетичної діяльності, і формується теоретичне мислення як здатність до оперування поняттями та уявленнями, в тому числі і в галузі музичного мистецтва.

Слід зазначити, що для розвитку особистості важливе значення має ігрова діяльність, яка у підлітковому віці відрізняється прагненням до результативності дій, підвищенням майстерності їх виконання, особливо у колективних формах. Популярність колективних ігор серед підлітків пояснюється характером їх провідної діяльності, яка у цей період життя людини виступає як інтимно-особистісне спілкування з однолітками. Важливо зауважити, що у підлітковому віці саме спілкування сприяє найбільш активному розвитку особистості і стає ефективним засобом впливу на засвоєння знань, вмінь і навичок, необхідних для становлення музиканта-виконавця. Таким чином, як зазначає Г. Костюк,

"колектив відіграє винятково важливу роль у формуванні свідомості й самосвідомості особистості в підлітковому віці" [3: 242] і сприяє реалізації прагнення до самоствердження у формі співробітництва з однолітками і дорослими. Означені особливості в повній мірі притаманні і музичному колективу, який для підлітка стає не тільки засобом задоволення потреби у спілкуванні, але й виконує навчальні функції у процесі виховання музиканта-виконавця. Окрім того, колективна музична діяльність стає джерелом емоційних переживань особистості, формує життєвий і професійний досвід і відіграє важливу роль у становленні внутрішньої регуляції поведінки підлітка, як результату засвоєння ним моральних суспільних норм.

Найвищою і найдосконалішою формою колективного музикування ми вважаємо гру в оркестрі, яка, на наш погляд, сприяє активному розвитку особистісних якостей підлітків і закріпленню професійних вмінь та навичок виконавців-інструменталістів.

Як зазначає С. Коробецька, оркестр – це "цілісний об'єкт музично-художньої культури, який є засобом створення, інтерпретування та виконання оркестрової музики та являє собою функціональну єдність кількох тембро-інструментальних груп" [4: 55]. Показником кількісної та якісної характеристики оркестру служить його склад, який може бути самим різноманітним: від великого симфонічного і народно-інструментального до малого духового і камерного. Камерний струнний оркестр складається з кількох груп однорідних музичних інструментів: скрипка, альт, віолончель, контрабас, які є спорідненими за способом звукоутворення і наближеними за тембром. Це дозволяє вирішувати виконавсько-технологічні проблеми спільно з усіма учасниками колективу і сприяє більш ефективному перебігу музично-навчальної діяльності. Особливість камерного оркестру – невелика кількість оркестрантів, кожний з яких відповідає особисто за якість спільного звучання. Поєднання сольного виконання з ансамблевим дає можливість підліткам реалізувати потребу у самоствердженні в межах музичного колективу. На наш погляд, саме гра камерному струнному оркестрі найбільш відповідає віковим особливостям музичної діяльності підлітків і сприяє ефективному формуванню всіх компонентів їх музично-стильових уявлень: потребово-пізнавального, операційно-технологічного, регулятивно-оцінного.

Потребово-пізнавальний компонент музично-стильових уявлень включає в себе такі складові, як потреба у стилевідповідному виконанні музичних творів і широке коло музично-історичних та музично-теоретичних знань.

Загальновідомо, що умовою успішного перебігу будь-якої діяльності служить інтерес до неї, який проявляє пізнавальні потреби людини, "забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення цілей діяльності і сприяє ознайомленню з новими фактами дійсності" [5: 450]. Важливо зауважити, що учні підліткового віку зацікавлені у колективних формах музикування, які задовольняють потребу у спілкуванні і дозволяють у спільному стилевідповідному виконанні музичних творів усвідомлювати свій особистий внесок. Також участь підлітків у роботі камерного оркестру дає їм можливість ознайомитися з творчістю композиторів різних епох і стилів і на власному досвіді переконатися у важливості набуття широкого кола музично-історичних знань для кращого розуміння ідейно-змістових особливостей кожного твору.

Слід зазначити, що гра в камерному струнному оркестрі передбачає наявність музично-теоретичних знань, необхідних для кращого усвідомлення властивостей музично-стильових систем Середньовіччя, Бароко, Класицизму, Романтизму, Модернізму, Постмодернізму. На наш погляд, у спільному музикуванні практичне застосування знань особливостей форми, жанру, мелодики, гармонії, фактури, динаміки, тембру, музичної мови виявляється набагато ефективнішим, ніж індивідуальні спроби учнів втілити музично-теоретичні знання у власну виконавську діяльність.

Безперечно, що для стилевідповідного виконання музичних творів необхідні не лише знання, а й професійні вміння і навички, які відображають художній та технічний рівень музично-виконавської майстерності інструменталіста. Слід зазначити, що у підлітковому віці, за умови цілеспрямованого музичного навчання, вже в достатній мірі мають бути сформовані музично-аналітичні вміння, здатність до інтонаційно-сміслового втілення музичного стилю відповідними засобами виразності та виконавсько-рухові навички, тобто всі складові операційно-технологічного компоненту музично-стильових уявлень. Музично-аналітичні вміння як здатність аналізувати явища музичного мистецтва на основі їх сприймання та розуміння з метою визначення їх стильових ознак цілком залежать від музично-слухового досвіду виконавця. На нашу думку, саме у колективному музикуванні стає можливим досягти успіхів у музично-аналітичній діяльності, спрямованій на виявлення стильової приналежності музичних творів, завдяки поєднанню особистого досвіду учнів у досягненні спільного результату.

За визначенням музикознавців, найважливішою складовою музичного стилю є інтонація, яка відображає особливості музичного мислення особистості у соціокультурному аспекті історичного розвитку людства. Слід зазначити, що вміння інтонувати, тобто здатність до інтонаційно-сміслового втілення музичного стилю засобами виразності, є важливішою складовою художньої майстерності музиканта-виконавця. На наш погляд, усвідомлення інтонаційної ідеї як увиразнення музичного стилю

здійснюється успішніше у колективному музикуванні, ніж у сольному, завдяки спільним зусиллям виконавців, спрямованим на сприймання, засвоєння та відтворення висотно-ритмічних структур музичної тканини, у яких "закодований узагальнюючий зміст типізованих зворотів музичного мовлення" [6: 78].

Важливою складовою операційно-технологічного компоненту музично-стильових уявлень є виконавсько-рухові вміння і навички, що відображають процес "перекодування звукових образів у моторні" [7: 92] і визначають здатність особистості до виконання конкретних практичних завдань в межах виконавсько-технологічних моделей, характерних для кожного стилю. Слід зазначити, що у процесі стилевідповідного виконання музичних творів у колективному музикуванні застосовуються координаційно-рухові навички, що були відпрацьовані на індивідуальних уроках учня з викладачем і закріплені в самостійних заняттях. Але у колективній формі роботи виконавсько-рухові вміння, що відображають здатність до оперування технічними засобами професійної майстерності, вдосконалюються значно ефективніше. Адже, колективне музикування вимагає однакових прийомів звуковидобування, штрихової техніки, аплікатури, артикуляції, вібрації і змушує всіх учасників оркестру докласти зусиль для досягнення спільного якісного результату у рухово-ігровій діяльності.

Важливе місце у структурі музично-стильових уявлень займає регулятивно-оцінний компонент, який в цілому відображає рівень сформованості здатності до адекватного оцінювання результатів власної діяльності музиканта-виконавця, спрямованої на стилевідповідне виконання музичних творів. Емоційно-регулятивна складова регулятивно-оцінного компоненту музично-стильових уявлень виявляє ставлення до актуальних чи можливих результатів своєї діяльності [7: 370], що проявляється у задоволенні або незадоволенні, спрямованому на коригування та видозмінювання власних дій. У підлітковому віці емоційна регуляція музичної діяльності здійснюється ефективніше саме у колективних формах у процесі спілкування під час музикування. Отже, емоційне ставлення до результатів власних дій базується на здійсненні взаємовпливів емоційних станів всіх учасників колективу.

У музично-виконавському процесі важливе місце займає самоконтроль, який здійснюється у вигляді випередженого уявлення власних дій, порівняльного аналізу уявного та реального результату та координації емоційних станів у відповідності до образного змісту твору. У колективному музикуванні здатність до самоконтролю у підлітків формується ефективніше завдяки спільним діям всіх оркестрантів, спрямованим на взаємоконтроль за дотриманням правил стилевідповідного виконання музичних творів.

Слід зазначити, що у музичній діяльності критерієм оцінювання власної виконавської майстерності служить самооцінка, яка визначає шляхи подальшого вдосконалення умінь і навичок. У колективному музикуванні існують певні критерії спільного виконання музичних творів у контексті певних стильових моделей, що впливає на формування самооцінки дій кожного оркестранта. Враховуючи великий вплив спілкування на психічні процеси особистості підлітка, ми можемо стверджувати, що у колективному музикуванні самооцінка формується ефективніше під впливом взаємного оцінювання результатів діяльності учасниками колективу.

Таким чином, гра в камерному струнному оркестрі спонукає до спільного стилевідповідного виконання музичних творів, яке передбачає наявність широкого кола знань з історії та теорії музики і вимагає усвідомлення властивостей музичних стилів задля втілення інтонаційної ідеї засобами виконавсько-рухової техніки. Окрім того, у колективному музикуванні здійснюється спільна емоційна регуляція стилевідповідного виконання музичних творів і активно впроваджується самоконтроль, як взаємоконтроль всіх учасників ігрового процесу. Також слід зазначити, що у колективному музикуванні, як активному спілкуванні в результаті взаємного оцінювання один одного всіма учасниками колективу ефективно формується самооцінка підлітків.

Висновки. Отже, гра у струнному оркестрі, як одна з найвищих і найскладніших форм колективного музикування, задовольняє властиву підліткам потребу у спілкуванні і є ефективним засобом формування всіх компонентів музично-стильових уявлень: потребово-пізнавального, операційно-технологічного, регулятивно-оцінного. У колективному музикуванні активно розвиваються музичні здібності підлітків, і закріплюються знання, вміння та навички, набуті під час індивідуальних занять на інструменті з педагогом і самостійно.

Численні праці науковців переконують нас у необхідності подальшого глибокого вивчення питань колективної діяльності особистості в рамках музичного мистецтва та спонукають до активного пошуку надійних способів педагогічного впливу на формування музично-стильових уявлень учнів підліткового віку засобами колективного музикування у складі камерного струнного оркестру.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Свирская Т. Опыт работы в классе скрипичного ансамбля / Т. Свирская // Вопросы музыкальной педагогики : [сборник статей]. – Вып. 2. – Ред.-сост. В. И. Руденко. – М. : Музыка, 1980. – С. 137–154.
2. Власова О. І. Педагогічна психологія : [навч. посібник] / О. І. Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.
3. Вікова психологія / За ред. Г. С. Костюка. – К. : Рад. шк., 1976. – 269 с.

4. Коробецька С. Ю. Оркестровий стиль : теорія, історія, сучасність : [монографія] / С. Ю. Коробецька. – К. : Видавництво НПУ ім. М. Драгоманова, 2011. – 332 с.
5. Савчин М. В. Загальна психологія : [навч. посіб.] / М. В. Савчин. – К. : Академвидав, 2012. – 464 с. (Серія "Альма-матер").
6. Берлянич М. М. Основы воспитания начинающего скрипача : Мышление. Технология. Творчество : [учебное пособие] / М. М. Берлянич. – СПб. : Изд-во "Лань", 2000. – 256 с. (Учебники для вузов. Специальная литература).
7. М'ясоїд П. А. Загальна психологія : [навч. посіб.] / П. А. М'ясоїд. – К., Вища школа, 1998. – 479 с. : іл.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Svirskaja T. Opyt raboty v klasse skripichnogo ansamblya [Experience In the Class of Violin Ensemble] / T. Svirskaja // Voprosy muzykal'noy pedagogiki [Issues of Music Pedagogy] : [sbornik statei]. – Vyp. 2. – Red.-sost. V. I. Rudenko. – Sb. – M. : Muzyka, 1980. – S. 137–154.
2. Vlasova O. I. Pedagogichna psikhologiya [Pedagogical Psychology] : [navch. posibnik]. – K. : Lybid, 2005. – 400 s.
3. Vikova psikhologiya [Developmental Psychology] / Za red. G. S. Kostiuka. – K. : Rad. Shk., 1976. – 276 p.
4. Korobets'ka S. Y. Orkestrovyy styl' : teoriya, istoriya, suchasnist' [The Orchestral Style : Theory, History and Contemporaneity] : [monohrafiia]. – K. : Vydavnutstvo M. P. Drahomanova, 2011. – 332 s.
5. Savchyn M. V. Zahal'na psykhohohiya [General Psychology] : [navch. posib.]. – K. : Akademvydav, 2012. – 464 s.
6. Berlyanchik M. M. . Osnovy vospitaniya nachinayushchego skripacha : Myshlenie. Tekhnologiya. Tvorchestvo [The Essentials of The Beginning Violinist Education : Thinking. Technology. Creativity] : [uchebnoe posobie]. – SPb. : Lan', 2000. – 256 s.
7. Myasoid P. A. Zahal'na psykhohohiya [General Psychology] : [navch. pos.]. – K., Vyshcha Shkola, 1998. – 479 s.

Рябова О. В. Коллективное музицирование как эффективное средство формирования музыкально-стилевых представлений подростков.

В статье освещаются особенности коллективного музицирования с точки зрения структурных свойств музыкально-стилевых представлений подростков. Автор подчеркивает исключительно важное значение подросткового возраста для формирования музыкально-стилевых представлений личности. Анализ достижений современной музыкальной педагогики позволяет сделать вывод о том, что игра в камерном струнном оркестре наиболее удовлетворяет свойственную подросткам потребность в общении и является эффективным средством формирования их музыкально-стилевых представлений.

Ключевые слова: музыкально-стилевые представления, подростковый возраст, коллективное музицирование, оркестр.

Riabova O. V. Collective Music Making as an Effective Means of Teenage Music and Style Notions Shaping.

The article deals with the collective music making as an effective means of teenage music style notions shaping.

The author emphasizes the importance of teen age for music and style notions shaping of a person that is effectively implemented exactly under conditions of collective music making. The article states that the joint efforts of each team member achieve much better common results than individual attempts to implement their own musical style in performing activities of a teenager. The author stresses the importance of collective music for learning musical-historical, musical and theoretical knowledge, intonation and auditory and instrumental performing skills needed to perform style relevant music. The author believes the orchestra performance to be the highest and the most advanced form of collective music-making which is an effective means of forming professional skills of young musicians. The article states that playing in a chamber string orchestra corresponds the most to teen age peculiarities of music activity and promotes effective formation of all components of music and style notions.

Thus, collective music making realizes inherent need of teenagers for communication and is an effective means of formation of their music and style notions. As the highest form of collective music making, a performance in a chamber string orchestra is the most favorable way to master instrumental and technical qualities of musical styles and the most effective means of forming all components of music and style notions of teenage students.

Key words: music and style notions, teen age, collective music making, orchestra.

УДК 7.072.2

Л. М. Свіридовська,

кандидат мистецтвознавства, доцент

(Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського)

sofiabyedakova@gmail.com

ORCID: 0000-0001-9620-1971

МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СТИЛІСТИКИ КЛАСИКІВ УКРАЇНСЬКОЇ ФОРТЕПІАННОЇ МУЗИКИ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті аналізуються стилістико-естетична, образно-смілова і фактурна еволюція жанрів фортепіанної музики в Україні першої третини ХХ століття. З'ясовано особливості становлення національної стилістики в контексті розвитку слов'янської та європейської музичних культур. Розкрито специфіку формотворчих процесів та музичної мови українських композиторів-класиків. Сформульовано та обґрунтовано необхідність вивчення майбутніми вчителями музичного мистецтва національної стилістики класиків української фортепіанної музики.

Ключові слова: жанр, національна стилістика, національна музична мова, формотворчі процеси, образність.

Вступ. В сучасних умовах національної спрямованості освіти особливого значення та актуальності набуває вивчення українського класичного репертуару у підготовці майбутніх вчителів музичного мистецтва. Адже лише вчитель, який сам ретельно вивчав національну культурно-мистецьку спадщину, спроможний у майбутньому реалізувати концепцію музичного виховання школярів на основі української національної культури, формувати уявлення учнів щодо причетності до свого народу та його традицій.

Постановка проблеми. Цілеспрямоване і систематичне музичне виховання здійснюється в школі на уроках музичного мистецтва. Музика є одним із видів мистецтв, який і складає основний зміст предмету. За словами В. Сухомлинського "Пізнання світу почуттів неможливе без розуміння й переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати музику й діставати насолоду від неї. Без музики важко переконати людину, яка вступає в світ, у тому, що людина прекрасна, а це переконання, по суті, є основною емоційної, естетичної, моральної культури"[1: 37].

Метою уроків музичного мистецтва в ЗОШ є – виховання музичної культури учнів як необхідної частини їх духовної культури. Тут велика заслуга належить учителеві. Розвиваючи здібність розуміти мову музики, відчути її виразність, вчитель дає учням необхідні знання. Навички, вміння, виховує інтерес для музики, формує естетичні смаки. Підготовка і проведення уроку завжди вимагає від учителя творчого підходу, активного прояву його музично-теоретичних знань, умінь та професійності. Саме тому глибокі знання з розуміння еволюції жанрів фортепіанної музики кінця ХІХ – початку ХХ ст. необхідне для майбутніх вчителів вкрай важливого предмету "Музичне мистецтво".

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми національної стилістики не залишалися осторонь уваги українських дослідників, таких як Г. Аншюц, М. Ільницький С. Людкевич, А. Рудницький та ін.. Окремих аспектам цієї проблеми присвячували свої праці Л. Архімович, М. Дремлюга, Т. Каришева, А. Шреер-Ткаченко, Т. Шиффер та ін.

Дослідження еволюції жанрів фортепіанної музики здійснювалося в наукових працях Н. Рябухи, О. Мартиненка, Р. Стельмащукта ін. Окремі аспекти теоретичної проблеми аналізуються в монографіях Н. Горюхиной, Л. Кияновської Л., Б. Каца.

Риси національної музичної мови достатньо повно описані у працях українських музикознавців (Т. Булат, М. Бялик, Н. Гордійчук, С. Лісецький, М. Загайкевич, Г. Степанченко та ін.), присвячених чільним композиторським постатям 20-х – 30-х років: М. Леонтовичу, К. Стеценку, Я. Степовому, С. Людкевичу, Л. Ревуцькому, Б. Лятошинському, В. Барвінському, М. Вериківському, В. Косенку.

Метою статті є розкриття стилістико-формотворчих особливостей української фортепіанної музики першої третини ХХ століття. У цьому контексті досліджується музична мова та еволюція жанрів фортепіанного мистецтва українських композиторів, що сприяли формуванню національної музичної культури в контексті важливості вивчення цих особливостей на формування високопрофесійних майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Незаперечно, що жанрове розмаїття і лексичне багатство тієї чи іншої національної музичної культури свідчать про її належність до кола загальносвітових мистецьких процесів. Особливу роль у цьому контексті відіграє інструментальна музика, оскільки інструменталізм як принцип музичного мислення починає формуватися лише на достатньо високому рівні розвитку національної музичної культури. А розвиненим на концертному рівні піаністичним репертуаром, як відомо, можуть "похвалитися" музичні культури лише небагатьох країн.

Музична творчість ХХ ст. позначилася вагомими творчими здобутками. На рівні двадцятих-тридцятих років спостерігаємо вже досконалу галузь вітчизняної музики. Детермінантою національного музично-історичного процесу наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. є, на нашу думку, глибинна консеквентна тенденція до максимально адекватної звукореалізації етносу через вироблення національного стилю в музиці та його осердя, систематизуючої складової – національної музичної мови.

У цьому сенсі визначальним етапом в історії української музики стала творчість М. В. Лисенка, в якій органічно зімкнулися традиції та новаторство. Із музикою Лисенка закінчився період національної своєрідності у вітчизняному музичному мистецтві і почався період національного музичного стилю. Ним сформовані засадні принципи та конститутивні ознаки національної музичної мови, однією з яких є спосіб побутування і вияву, а саме – як музичної мови конкретного автора.

Одразу слід зазначити, що тенденції розвитку та характеристики національної музичної мови, які спробуємо окреслити далі, виявляють спадкоємність до основоположних принципів організації музичної матерії, закладених творчістю М. В. Лисенка. Підтверджуються слова О. Кошиця про те, що в музиці М. Лисенка "як в жолуді, заховується вся будучність... української музики" [2: 493].

Романтичний тип світовідчуття, як спосіб естетичного осягнення дійсності, залишився визначальним у національній музичній культурі впродовж усього описуваного періоду. Та вже безпосередні послідовники Лисенка започаткували нову тенденцію, що згодом стала однією з визначальних. Це мало своїм наслідком зростання ролі поліфонічного начала у музичній тканині та формування згодом змішаного гомофонно-поліфонічного типу викладу, що було суголосним до глобальних тенденцій розвитку музичної матерії у ХХ ст.

Ще одним наслідком інтелектуалізації письма став примат інструменталізму як типу мислення. Якщо у Лисенка ми можемо знайти майже всі прийоми імітаційної поліфонії, зразки варіантно-підголоскового типу багатоголосся, гетерофонії, у Лятошинського поліфонія із одного із засобів письма стає типом мислення – звідси така виняткова строгість і артистизм у використанні окремих конструктивних поліфонічних ідей і загалом симфонізації фортепіанних жанрів.

Особливо потрібно вказати на вплив вокального начала на український інструменталізм. Це явище – тотальна мелодизація усіх фактурних пластів. Цим пояснюється оригінальність фортепіанного стилю Я. Степового, В. Косенка, Б. Лятошинського, В. Барвінського, М. Колесси та ін. Таке балансування між мелодичним та інструментальним началами в українській музиці, гадається, має в основі тонку взаємодію між емоційним та раціональним началами в українській психічній структурі.

Зовнішнім виявом ускладнення звукової матерії стало поступове розмивання чіткої ладотональності, вихід у політональність. Причиною цього, з одного боку, була необхідність узгодити звучання все більшої кількості голосів (поліфонізація фактури), а з іншого – хроматизація (інструменталізація) горизонтальних ліній. Якщо у Лисенка хроматизм горизонталі був скоріше винятком із переважаючого діатонізму мелодики (і використовувався для відтворення емоційних спалахів, "додавання жалощів"), то згодом музична тканина хроматизується настільки, що часом уявляє собою переплетення, "клубок" повзучих хроматизованих ліній – непомилну ознаку європейського модерну.

Цікавою видається історія окремих звукокомплексів, зокрема збільшених гармоній в національній музичній мові. Згодом С. Людкевич немов "потовщує" мінорними трізвуками кожен із звуків збільшеного тріззвуку, що виникає від використання ним ІІІ високого та VI низького ступенів у поєднанні з тонікою, і кладе цю систему в основу своєї модуляційної техніки [3: 28]. Лятошинський немовби йде далі – додає до цього утворення ще одну терцію і утворену таким чином септакордову гармонію кладе в основу своєї музичної мови 20-х років.

Ускладнення мелодики, що було частковим проявом загального ускладнення звукової матерії, відбувалося у двох напрямках: з одного боку, через доповнення традиційної пісенності декламаційністю, речитативністю, наближенням до емоційно збудженої людської мови; а з іншого боку – ускладненням самого мелодичного контуру. Інтонаційна лінія утворювалася через розгортання дисонуючих гармонічних комплексів по горизонталі.

Окремим випадком є використання елементів додекафонії для утворення мелодичних контурів (тема середнього розділу Сонати-балади Б. Лятошинського). Та навіть такі крайні вияви ускладнення мелодичних побудов мають "олюднений" характер – українська пісенна природа і в умовах додекафонної техніки виявляє свій ліризм.

Декламаційність, речитативність, проникаючи у музичну тканину, приводять до прискорення й ускладнення її ритмічного пульсу; відбувається своєрідна емансипація ритму в самодостатній і дієвій засіб виразності. З іншого боку, загальне ускладнення музичної тканини спричинює розмивання диференціації окремих її складових та злиття у згустки музичної матерії, що конденсують мелодику, гармонію, ритм і фактуру в єдиному цілісному утворенні, яке і є новим типом тематизму (головна тема "Відображень" Б. Лятошинського).

Своєрідною реакцією на тотальне ускладнення національної музичної мови є тенденція, що заявила себе в цей таки період, та по-справжньому розгорнута значно пізніше ("нова простота" 60-х – 80-х років

XX ст.). Слід зазначити однак, що українські композитори запропонували інший підхід опрацювання так званих "примітивів". Діатонічні три- і тетракордові структури в діапазоні квати або квінти відіграють велику роль у мелодичних структурах Людкевича. Однак, при діатонізмі кожного фрагменту ціле відзначається комплементарною хроматикою [3: 30–33].

Інший спосіб розробки діатонічних мелодій фольклорного походження запропонував Л. Ревуцький, зіставляючи просту діатонічну мелодію із хроматизованим рухом інших голосів, що утворюють часом складні багатозвучні акордові послідовності [4: 74]. Цим автор досягає свіжості та барвистості гармонічних рішень. Подібного методу у роботі з мелодіями давнього фольклорного походження дотримувались В. Барвінський та Б. Лятошинський.

Жанри української фортепіанної музики зазнають також значних впливів європейського модернізму, що в українській композиторській практиці позначилось на розширенні традиційної образної та тематичної сфер, значно збагативши виражальні засоби. На творчість С. Людкевича та Н. Нижанківського плідно впливали австро-німецькі музичні традиції, на Л. Ревуцького та Б. Лятошинського – західноєвропейські, імпресіоністичні, експресіоністичні й неокласичні тенденції.

Найпотужнішими факторами розвитку тогочасної української композиторської творчості були психологічно-образні засади національної естетики, поєднані з розмаїттям європейських, передусім, модерністських стилів початку XX ст. Модерновими у музиці є такі течії, як імпресіонізм, символізм, експресіонізм, додекафонія тощо. До модернових явищ належали твори, вишукані за мовою, формою й способом вияву світовідчуття авторів, індивідуалізованої образності, що помітно вирізняло їх на тлі мистецтва минулого століття.

Ряд нових мистецьких напрямів (неокласицизм, необароко, постромантизм і ін.) з'явилися на ґрунті творчого запозичення мистецьких стилів попередніх епох. "Небачена строкатість й багатозначність світового музичного процесу детермінувала множинність стилів від цілком поміркованих, традиційних до радикальних... Але тогочасна художня практика висунула головну, визначальну лінію у розвитку музичної мови. Йдеться про розширення меж тональної системи, про наполегливе прагнення компенсувати певну вичерпаність, "зертність" звукових систем, застосовуваних композиторами попередніх епох. Шляхи подолання цієї творчої "інерції" були різними. Одна тенденція вела до розриву з багатомістовими традиціями, інша ж, спрямована на подолання реально існуючої стилістичної кризи, вела до збагачення класичного тонального мислення, до продовження й оновлення традицій" [5: 43]. Водночас український модернізм вирізнявся на тлі аналогічних європейських течій, передусім завдяки його національній визначеності.

Окремі прояви модерністської естетики у загальному мейнстрімі посткласицизму та пізнього романтизму свідчили про розмивання меж між традиційністю та не традиційністю. Поряд зі збереженням стилістичних відмінностей між ними отримали чіткий вияв тенденції деталізації, зокрема внутрішнього світу людини. Іншим важливим моментом, що потребує наголошення, стало збагачення простору вільних асоціацій, використання все контрастніших образів, посилення ролі інтонаційно-фонічного чинника тощо. "Не проголошуючи розриву із школою "старого" реалізму ..., прагнули поєднати національну традицію із новими західноєвропейськими віяннями" [6: 18].

Формування традицій модерну у фортепіанній творчості відбувалося за допомогою нових виразових засобів, співзвучних національному музичному мисленню. Фортепіанній музиці доби модерну властивий високий ступінь фольклорного впливу. Так, провідним мотивом творчості одного з відомих представників пізньоромантичної течії в українській музиці С. Людкевича була національна своєрідність. З цієї метою композитор використовував у своїй роботі як традиційні фольклорні мотиви, так і сучасні йому літературні сюжети.

Натомість вельми своєрідний стиль його сучасника В. Барвінського виник на основі поєднання характерної національної образності з тогочасною модерною (передусім імпресіоністською) музичною стилістикою. Серед творів М. Колесси найвагомішою є тематика, образність і стихія виключно карпатського фольклору, що дозволяє певним чином проводити паралель з пошуками угорця Б. Бартока. В той же час створювалися музичні композиції, які ні своєю тематикою, ні образністю, ні колоритом не пов'язані з традиційною фольклорною сферою. Серед них – "Фуга на тезу ВАСН" Н. Нижанківського.

Музичні твори, виростаючи з традиції, збагачувались новими мотивами, образами та формами. Хоча авторські переживання були невіддільними від досвіду середовища, відображеної у музичних творах атмосфери ("Картинки з Гуцульщини" М. Колесси). Музичні композиції вже не орієнтовувалися на реальну однозначну образність, натомість простежується можливість до різноманітного її тлумачення, що передбачало індивідуалізацію асоціативних планів та модифікацію традиційної жанрової семантики.

Провідною ознакою музичного виміру українського модернізму стала свідомо апелююча до національних традицій як джерела музичної творчості та їхнього синтезу з новочасною технікою. Жанрове урізноманітнення української інструменталістики, своєрідність неокласичних проявів в українській музичній творчості визначалися не тільки технікою викладу матеріалу, а й естетичними

засадами новітньої європейської стилістики, що потребувало вироблення академічного підґрунтя композиторського мислення без втрати чуттєвості як домінанти національного музичного стилю.

Неоромантична образність у музичній творчості зазначеного періоду органічно поєднується з елементами символізму, а прийоми її відтворення спрямовані на індивідуалізацію форм. Важлива роль у засобах виразності відводилася колористиці, елементи якої рельєфно простежуються не лише у фактурних та ладо-гармонічних засобах, але й у мелодиці. Посилювалося синтезування експресивних та ілюстративних елементів.

Прагнення вийти за межі традиційних інтонацій, ритміко-мелодичних зворотів, характерних для домінування пісенної стихії, реалізувалась шляхом інтенсифікації значення елементів музичної конструкції. Так, оригінальний за звучністю "Жаб'ячий вальс" (музичний жарт) В. Барвінського з його кластерними звукоімітаціями виглядав як сміливий експеримент на тлі тогочасної інструментальної музики.

Виникнення в українській фортепіанній музиці жанру циклів пов'язане з європейськими (Ф. Шопен, Ф. Шуберт) та російськими П. Чайковський, О. Скрябін) традиціями. Як драматургічний прийом циклічність характерна і для галицьких авторів (В. Барвінський, Н. Нижанківський), і для композиторів Наддніпрянщини (В. Косенко, Л. Ревуцький). Причому кожна з п'єс циклу символізує певний образ-почуття й одночасно підпорядкована цілісній драматургічній концепції циклу.

Так, цикл "Романтичних" Етюдів оп. 8 (1922 р.) В. Косенка поєднали в себе типово етюдні риси з образною глибиною, масштабністю форм та яскравою картинністю. Композитор вирішує завдання – здійснення органічного синтезу національно-інтонаційного матеріалу й класичних композиційно-структурних форм, пов'язаних з традиціями старовинної клавірної та органної музики. Щоправда, зв'язки з українською музичною лексикою в "Етюдах" В. Косенка не прямі, а опосередковані, вони відчутні в гавоті *сі* мінор, менуеті *мі-бемоль* мажор, куранті, бурре та рігодоні.

Деякі імпресіоністичні та експресіоністичні стильові ознаки спостерігаються у циклі фортепіанних п'єс "Відображення" оп. 16 Б. Лятошинського (1925 р.). Цей витвір є яскравим зразком жанрового новаторства. Це творчо переосмислений принцип мистецтва гри на лютні у XV ст.; це і варіаційність – як метод створення різних образів, і взаємодія принципів поліфонічного розвитку матеріалу та монотематизму, необхідних для циклоутворення [7: 74].

Мистецтвознавець і виконавець творів Б. Лятошинського В. Деменко стверджує, що у музичному циклі 20-х років "Відображення" концентровано, в художній формі провісницьки відображено трагічну епоху духовного й історичного розвитку України та всього слов'янства більш ніж за 70 років страшного двадцятого сторіччя.

Висновки. Українська музика на зламі XIX–XX ст. перетерпіла великі зміни. Незважаючи на жорстку реакцію та утиски, які зазнавала в цей період українська культура, в музичному мистецтві продовжувався розвиток потужного фольклорного струменя, який живила творчість видатних українських композиторів. Формування особливостей стилістичного оновлення фортепіанної музики композиторів-класиків відбувалося, з одного боку, засвоєнням загальних закономірностей європейських мистецьких тенденцій, з іншого – суто національними особливостями, які знайшли своє втілення в їх творах та урізноманітненням способів та форм композиторського мислення. Це виявилось в фактурній багатоплановості композиційно-виражальних засобів мелодичної структури, колоритній й емоційно наповненій гармонічній мові, активному характеристичному ритмі та широкій палітрі динамічних фарб.

Перспективним, на нашу думку, є оволодіння музично-теоретичним підходом до розуміння національної стилістики класиків української фортепіанної музики. Саме це повинно забезпечити якісну підготовку високопрофесійних майбутніх вчителів музичного мистецтва, які мають формувати морально-естетичні почуття і переконання, музичні смаки і запити наступного покоління українців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5 т. – К. : Радянська школа. – 1976. – Т. 2. – С. 149–416.
2. Кошиць О. Спогади про М. В. Лисенка / О. Кошиць // Лисенко у спогадах сучасників. – К. : Муз. Україна, 1968.
3. Лядов Я. В. Про мелодику С. Людкевича / Я. Лядов // Творчість С. Людкевича : [збірка статей]. – Львів, 1995.
4. Клиш В. Українська радянська фортепіанна музика (1917 – 1977) / В. Клиш // Наук. думка – К. : 1980. – 316 с.
5. Михайлов М. М. М. Вілінський. / М. Михайлов // Сов. Композитор. – К. : 1962. – 103 с.
6. Ільницький М. Від "Молодої музи" до "Празької школи" / М. Ільницький // – Львів, 1996. – 238 с.
7. Вахранёв Ю. Фортепианные пьесы и циклы фортепианных пьес в творчестве украинских советских композиторов : автореф. дисс... канд. искусствovedения / Ю. Вахранёв. – Киев. гос. консерв. им. П. И. Чайковского. – К., 1971. – 27 с.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Sukhomlyns'kyi V. O. Yak vykhovaty spravzhnyu lyudynu [How to Bring Up a Real Person] / V. O. Sukhomlyns'kyi // Vybrani tvory : u 5 t. [Selected Works : in 5 Volumes]. – K. : Radyans'ka shkola. – 1976. – V. 2. – S. 149–416.
2. Koshyts' O. Spohady pro M. V. Lysenka [The Memorials about M. V. Lysenko] / O. Koshyts' // Lysenko u spohadakh suchasnykiv [Lysenko in the Memorials of Coevals]. – K. : Muz. Ukrayina, 1968.
3. Lyadov Ya. V. Pro melodyku S. Lyudkevycha [About the Melodic of S. Lyudkevych] / Ya. Lyadov // Tvorchist' S. Lyudkevycha [The Oeuvre of S. Lyudkevych] : [Zbirka statey]. – Lviv, 1995.
4. Klyn V. Ukrayins'ka radyans'ka fortepianna muzyka (1917–1977) [Ukrainian Soviet Piano Music (1917–1977)] / V. Klyn // Nauk. dumka [Scientific Thought]. – K., 1980. – 316 s.
5. Mykhaylov M. M. M. Vilins'kyi [M. M. Vilinskyi] / M. Mykhaylov. – K. : Sov. kompozytor. – K., 1962. – 103 s.
6. P'nyts'kyi M. Vid "Molodoyi muzy" do "Praz'koyi shkoly" [From "Young Muse" to "the Prague School"] / M. P'nyts'kyi. – L'viv, 1996. – 238 s.
7. Vakhraniov Yu. Forteputyannye piesi y tsykli forteputyannikh pies v tvorchestve ukraynskykh sovetskykh kompozytorov [Piano Plays and Cycles of Piano Plays in the Oeuvre of Ukrainian Soviet Composers] : avtoref. dyss... kand. yskusstvovedenyya / Y. Vakhraniov / Kyev. hos. konserv. im. P. Y. Chaykovskoho [P. I. Chaikovsky Kyiev State Conservatory]. – K., 1971. – 27 s.

Свиридовская Л. М. Музыкально-теоретический подход к изучению национальной стилистики классиков украинской фортепианной музыки будущими учителями музыкального искусства.

В статье анализируются стилистико-эстетичная, образно-смысловая и фактурная эволюция жанров фортепианной музыки в Украине первой трети XX века. Выявлены особенности становления национальной стилистики в контексте развития славянской и европейской музыкальных культур. Раскрыта специфика формообразующих процессов и музыкального языка украинских композиторов-классиков. Сформулирована и обоснована необходимость изучения будущими учителями музыкального искусства национальной стилистики классиков украинской фортепианной музыки.

Ключевые слова: жанр, национальная стилистика, национальный музыкальный язык, формообразующие процессы, образность.

Sviridovskaia L. M. Musical Theoretical Approach to Studying the National Stylistics of Classics of Ukrainian Piano Music for Future Musical Art Teachers.

Stylistic aesthetic, imaginative sensual and texture evolution of piano music genres in Ukraine in the first third of XX century are analyzed in the article.

It is noted that Ukrainian music experienced great changes at the sharp bend of XIX–XX centuries. Despite a tough reaction and oppressions, which Ukrainian culture suffered in that period, the development of a strong folklore stream, which nourished the oeuvre of famous Ukrainian composers, kept proceeding in the musical art.

The peculiarities of formation of national stylistics in the context of Slavonic and European musical cultures development are figured out. The forming of stylistic renovation features of piano music by classical composers was progressing in the way of assimilation the general legitimacies of European art tendencies on one hand and by the very national features, which found their embodiment in their works on the other hand. The authorial reconsideration of traditional methods of work with the folklore material is inherent in the oeuvre of the majority of Ukrainian composers of the beginning of XX century.

The evidence of the early modernism and its later streams are organically combined in their oeuvre.

The specificity of form-making processes and musical language of Ukrainian classical composers is disclosed. The very national peculiarities found their embodiment in their works and in the variety of ways and forms of composers thinking. It was shown in the texture diversity of compositionally expressive means of melodic structure, picturesque and emotional harmonic language, active characteristic rhythm and wide palette of dynamic colors.

The necessity of studying the national stylistics of Ukrainian piano music classics by future musical art teachers is formulated and grounded. In our opinion, the acquisition of musical theoretical approach for understanding the national stylistics of Ukrainian piano music classics should provide the qualitative training of highly qualified future musical art teachers, which are called to form moral aesthetic feelings and beliefs, musical tastes and needs of future generation of Ukrainians.

Key words: genre, national stylistics, national musical language, form-making processes, imagery.

УДК 378(09)(477.4/7)

Н. А. Сейко,

доктор педагогічних наук, професор
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)
sejkona.zdu@gmail.com
ORCID: 0000-0002-6197-9553

ФОРМУВАННЯ ПРАКТИКО ОРІЄНТОВАНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ "СОЦІАЛЬНИЙ ФАНДРАЙЗИНГ"

У статті з'ясовано мету і завдання курсу "Соціальний фандрайзинг" у зв'язку з необхідністю формування комплексу практико орієнтованих умінь майбутніх соціальних педагогів, що можуть бути розвинені у процесі вирішення низки практичних завдань \ задач під час вивчення означеного курсу. Визначено провідні практико орієнтовані вміння соціального педагога ЗНЗ та їх зв'язок з розв'язанням практичних завдань у процесі вивчення соціального фандрайзингу. Наведено приклади практико орієнтованих завдань з соціального фандрайзингу з досвіду викладання цієї навчальної дисципліни у ВНЗ.

Ключові слова: соціальний фандрайзинг, соціальний педагог, практико орієнтовані вміння.

Постановка проблеми. Підготовка соціальних педагогів в умовах ВНЗ передбачає формування у них системи професійних знань, умінь, навичок та особистісних якостей, що відповідають освітньо-кваліфікаційній характеристиці та освітньо-професійній програмі фахівця, покликаного працювати в сфері соціалізації особистості дитини в межах освітніх соціальних інститутів та інституцій.

Питання формування практико орієнтованих умінь соціальних педагогів розглядаються в наукових працях О. Безпалько [1], Р. Вайноли [2], А. Капської [3], Ф. Мустаєвої [4], В. Поліщук [5], П. Шептенка [6] та інших вітчизняних і зарубіжних науковців. Водночас зазначимо, що поза увагою науковців почасти залишаються проблеми практичної орієнтованості значної частини навчальних дисциплін, особливо тих, які обираються самими студентами, тобто дисциплін за вибором, до яких відноситься і "Соціальний фандрайзинг".

Мета статті полягає у встановленні можливостей формування практико орієнтованих умінь майбутніх соціальних педагогів під час вивчення курсу "Соціальний фандрайзинг" в умовах ВНЗ.

Виклад основного тексту. Соціальний фандрайзинг як діяльнісний феномен і як навчальна дисципліна має свою специфіку, що визначається станом розвитку соціальної відповідальності у суспільстві, рівнем розвитку соціальних еліт та їх прагнення до благодійної підтримки окремих груп дітей, що потребують соціального захисту й опіки. Начала соціального фандрайзингу закладалися в Україні ще у XVIII-XIX століттях, коли складалася система доброчинності на користь найбільш незахищених груп дітей і сімей, які не могли забезпечити дітям достатній рівень освіти внаслідок певних соціально-деструктивних чинників.

Кризові явища в системі освіти України та необхідність її постійного реформування є свідченням глибокої суперечності між змінними умовами соціального середовища та освітньою системою країни, її цільовими установками, змістом та технологіями навчання. До найважливіших чинників, що спричинили кризові явища у сучасній системі освіти і потребують втручання фандрайзера, ми відносимо:

- зростаючий попит на якість освіти на будь-якому рівні;
- нові вимоги до суб'єктів освітнього процесу;
- консерватизм соціального інституту освіти порівняно з іншими соціальними інститутами держави;
- недостатній рівень адаптованості системи освіти до постійно змінних соціальних запитів;
- необхідність формування соціально відповідального професійного мислення випускників ЗОШ та ВНЗ та їх активності й самодіяльності в здобутті знань та майбутній професійній сфері.

Соціальний фандрайзинг є, на нашу думку, соціально-педагогічною інновацією; так само інноваційною з боку соціального педагога є фандрайзингова діяльність в умовах загальноосвітнього навчального закладу, тісно пов'язана із зовнішньою соціальною ситуацією та наявністю соціально незахищених груп дітей у школі. Інновація – це процес введення нових перетворень у різноманітні сфери людської діяльності. Результатом таких нововведень є новації. Новації – необхідне й неминуче соціокультурне явище в освіті, вони є свідченням поступального еволюційного (або ж революційного) розвитку системи освіти на будь-якому етапі. У ході введення інновацій виникає, як правило, три групи суперечностей:

- 1) головна і об'єктивна діалектична суперечність між новим і старим;
- 2) суперечності, пов'язані з глибиною інноваційних процесів (наприклад: вдосконалення традиційної системи навчання чи докорінні зміни у науково-методичних підходах до змісту та форм навчального процесу);
- 3) суперечності, пов'язані з перебудовними процесами у свідомості суб'єктів освітнього процесу в сучасній школі, що впливає на зміну ціннісно-орієнтаційних позицій та мотиваційних установок [7: 400–401].

Серед глобальних новацій, що викликають необхідність створення системи соціально-педагогічних інновацій, на першому місці знаходиться перехід всієї соціальної системи української держави на ринкові стосунки, що змінює соціальні ролі учасників освітнього процесу: викладач стає технологом-інноватором, а студент – замовником і споживачем освітніх послуг; учень так само виступає як замовник на певний рівень освітніх послуг; місцеве співтовариство виступає замовником регіональної специфіки змісту та рівня освітньої підготовки випускників. При цьому всі суб'єкти такої взаємодії залишаються рівноправними суб'єктами загального процесу навчання і виховання дітей та молоді. Якщо соціально-педагогічні інновації не реалізуються у системі освіти, то на перше місце виходять суто технічні й організаційні процеси реформування, які не дають можливості змінювати сутність соціального інституту освіти і його взаємозалежність від інших соціальних інститутів.

Наслідком цієї глобальної новації – введення ринкових відносин у системі освіти – стала й інша, яка полягає у необхідності діяти в соціально невизначених умовах, коли неможливо оцінити результативність сьогоденної системи освіти, її нагальні проблеми й перспективи, які будуть реалізуватися лише згодом. Наукова розробка соціально-педагогічних інновацій, орієнтованих на майбутнє (що має прораховані соціокультурні й соціально-економічні характеристики) стає інструментом достовірності діяльності навчального закладу в нинішніх умовах. Однією з таких соціально-педагогічних інновацій у сучасній системі освіти є соціальний фандрайзинг [7: 401].

Фандрайзинг – калька з англійської, що дослівно означає "знаходження засобів" (fund – кошти, засоби, фінансування; raise – збір, віднайдення). Становлення фандрайзингу як виду професійної діяльності пов'язане з розвитком третього сектора і зростанням кількості неприбуткових організацій, які реалізують неприбуткові знову-таки проекти [8]. Фандрайзинг може бути внутрішнім і зовнішнім; внутрішній фандрайзинг здійснюють самі члени організації (загальноосвітнього навчального закладу, наприклад); для здійснення ж зовнішнього фандрайзингу запрошують спеціаліста-консультанта чи експерта.

Серед найбільш розповсюджених суб'єктів у площині реалізації фандрайзингу – міжнародні і вітчизняні добродійні фундації й донорські організації. Їх на сьогодні класифікують таким чином: асоційовані (корпоративні) добродійні фундації, які створюються певною комерційною структурою (банком, технологічною чи виробничою корпорацією тощо); державні (або міждержавні) добродійні фонди, що створюються і фінансуються урядом певної країни (країн); незалежні (приватні) фундації, що створюються приватною особою чи групою осіб (найчастіше, пов'язаних родинними зв'язками).

Фандрайзинг – сучасна галузь наукового знання і практичної діяльності, яка стала розвиватися в Україні на початку ХХ століття. Його тлумачать як комплекс методів і процедур знаходження ресурсів для реалізації соціально значущих проектів. Як галузь наукового знання, фандрайзинг має міждисциплінарний статус і розвивається на стику психології і менеджменту освіти. У процесі вивчення соціального фандрайзингу як навчальної дисципліни студент повинен:

1) *знати*: історичні засади фандрайзингової діяльності; основи соціальної політики держави на загальному та локальному соціальному рівні; зміст та специфіку діяльності державних та недержавних організацій у сфері соціального захисту; закономірності соціалізації особистості та можливості сприяння соціалізації за допомогою благодійності; способи соціально-педагогічної діагностики та розв'язання соціально-педагогічних ситуацій методами фандрайзингу; сучасний стан та тенденції фандрайзингової діяльності в Україні та за кордоном;

2) *вміти*: застосовувати набуті теоретичні знання в професійній діяльності; інтерпретувати отриману інформацію в соціально-педагогічному контексті; створювати нормативні документи фандрайзингової діяльності соціального педагога; визначати найбільш важливі завдання соціально-педагогічної діяльності в контексті фандрайзингу; структурувати отриману інформацію та використовувати її для організації фандрайзингової діяльності; конструктивно оцінювати й самооцінювати власні особистісні якості та професійні вміння, а також професійні вміння інших студентів відповідно до кваліфікаційних вимог; розробляти проекти та програми соціальної опіки і профілактики відхилень; організувати взаємодію суб'єктів благодійної діяльності; конструювати і використовувати на практиці діагностичні методи; організувати діагностику соціальної проблеми для подальшої фандрайзингової діяльності; визначати ресурс і організаційні можливості фандрайзингової діяльності в умовах ЗНЗ; планувати реалізацію грантових проектів в умовах ЗНЗ; аналізувати й обговорювати ідеї соціальних проектів для їх реалізації в умовах ЗНЗ; залучати донорів та волонтерів до участі в фандрайзингових проектах;

3) *розвинути у собі якості*: емоційну врівноваженість, творче мислення, послідовність, наполегливість, стриманість, уважність, гуманність, терпимість, емпатійність, відповідальність, патріотизм.

Формування практико-орієнтованих умінь студентів у процесі вивчення соціального фандрайзингу відбувається за допомогою спеціально розробленого комплексу завдань і задач, переважно творчого

характеру, які дають можливість ефективно засвоїти теоретичний курс фандрайзингу і здобути необхідні навички соціального проектування, грантової діяльності, організації благодійності тощо.

Комплекс практико орієнтованих завдань з курсу соціального фандрайзингу формувався нами відповідно до робочої програми навчальної дисципліни, яка вміщує кілька основних тем (загальний обсяг дисципліни – 36 годин, тобто 1 кредит). Тематика соціального фандрайзингу охопила такі питання:

1. **Сутність, принципи та основні завдання фандрайзингу в соціальній сфері:** визначення сутності фандрайзингу, його основних понять; принципи, завдання та напрями діяльності у сфері фандрайзингу; донори та способи взаємодії з ними; правила успішного фандрайзингу.

2. **Благодійність XIX – початку XX століття як історична основа соціального фандрайзингу:** нормативно-правові засади становлення та розвитку благодійності у XIX – на початку XX століття; сутність та особливості едукативних фондів в Україні на початку XIX століття; благодійна підтримка закладів соціальної опіки дітей в Україні; перспективи використання історичного досвіду добровільної підтримки сфери освіти в сучасних умовах.

3. **Благодійні фонди та гранти. Використання PR-технологій у соціальному фандрайзингу:** визначення та класифікація фондів, основні особливості їх пошуку; сутність поняття "грант" та класифікація грантів; грантодавці та їх особливості; комп'ютерні технології у соціальному фандрайзингу; пошук грантів та PR-технології в сучасному фандрайзингу.

4. **Розробка грантових проєктів у соціальній сфері та їх реалізація в діяльності соціального педагога ЗНЗ:** вироблення стратегії соціального фандрайзингу; визначення проблем і потреб грантових проєктів у соціальній сфері; формулювання мети та завдань фандрайзингового проєкту; логічна схема фандрайзингового проєкту, план та оцінка його ефективності; бюджет та результати здійснення проєктів у сфері соціального фандрайзингу.

5. **Специфіка фандрайзингової діяльності соціального педагога ЗНЗ:** загальний огляд напрямків професійної діяльності соціального педагога ЗНЗ; фандрайзинг як компонент професійної діяльності соціального педагога ЗНЗ; організація благодійної допомоги соціально незахищеним групам дітей як різновид соціального фандрайзингу; волонтерська діяльність як різновид фандрайзингової діяльності в умовах ЗНЗ.

Означені вище п'ять тем курсу "Соціальний фандрайзинг" визначають перелік ймовірних практико орієнтованих завдань для студентів. Їх практична орієнтованість обумовлена нами і вміщена в таблиці 1.

Таблиця 1.

Зміст практико орієнтованих умінь майбутніх соціальних педагогів відповідно до виконаних завдань і задач курсу "Соціальний фандрайзинг"

№	Зміст завдання \ задачі з курсу "Соціальний фандрайзинг"	Практико орієнтовані вміння майбутнього соціального педагога
1	Сформулюйте нестандартні визначення провідних понять і термінів фандрайзингу (на вибір 3 поняття): бенефіціар, благодійна діяльність, благодійний грант, благодійник, благодійна пожертва, волонтер, грант, донори, заявка, заявник, контрибутор, контрибуція, культивация, меценатська діяльність, некомерційна (неприбуткова) організація, програма, проєкт, спонсор, філантроп	соціально-творчі вміння – вміння застосовувати набуті теоретичні знання в професійній діяльності; вміння інтерпретувати отриману інформацію в соціально-педагогічному контексті
2	Складіть власний етичний кодекс фандрайзера (5-6 позицій, виходячи з реальної соціальної і фандрайзингової ситуації в Україні). Результати подайте у таблиці	Проектувальні вміння – вміння створювати нормативні документи фандрайзингової діяльності соціального педагога
3	Визначте Ваш особистий рейтинг основних рис, які повинен мати фандрайзингер (від 1 до 10). Результати подайте у таблиці. Поясніть Ваш рейтинг, виходячи з власного бачення діяльності фандрайзингера. Основні особистісні риси, які мають бути притаманні фандрайзингеру: ентузіазм; агресивність; гнучкість; врівноваженість; терпіння; чіткість; оптимізм; власний стиль; талант слухання; патріотизм	Вміння конструктивно оцінювати й самооцінювати власні особистісні якості та професійні вміння, а також професійні вміння інших студентів відповідно до вимог рейтингу
4	Складіть перелік найважливіших, на Вашу думку, можливих донорів для фандрайзингера, який переслідує мету збору коштів для визначеної Вами соціальної мети. Виконане завдання подайте у вигляді таблиці: 1. Мета збору коштів (мета отримання гранту чи благодійної	Конструктивно-проектуювальні та організаторські вміння – вміння визначати найбільш важливі завдання соціально-педагогічної діяльності в контексті фандрайзингу; вміння

	пожертви). 2. Історія для отримання благодійної підтримки. 3. Перелік можливих донорів – регіональні, всеукраїнські, зарубіжні, міжнародні, громадські організації, гранти, стипендії, одноразові благодійні внески тощо)	структурувати отриману інформацію та використовувати її для організації фандрайзингової діяльності
5	Оберіть п'ять ефективних, на Вашу думку, ідей для фандрайзингової кампанії. Опишіть означені ідеї обсягом до 300 знаків (2 речення)	Соціально-творчі вміння – вміння формулювати основні ідеї фандрайзингової кампанії; вміння аналізувати перелік ідей та визначати їх ефективність
6	Визначені Вами у попередньому завданні ідеї внесіть до таблиці і охарактеризуйте ці ідеї за поданими в таблиці характеристиками (Чому це є проблемою? Коли з'явилася ця проблема? Кого стосується ця проблема? Як проявляє себе ця проблема?)	Вміння застосовувати отримані знання в практичній діяльності, вміння розробляти проекти та програми соціальної опіки і профілактики відхилень, вміння організувати взаємодію суб'єктів благодійної діяльності
7	Для розробки грантового проекту Вам необхідно провести опитування, яке б дало змогу визначити, наскільки актуальною є Ваша ідея та яким чином можна зібрати ресурси для її реалізації. Складіть опитувальник на п'ять питань для визначеної Вами групи респондентів за схемою: 1) Звернення до респондентів (до 300 знаків); Питання 1 закритого типу; Питання 2 закритого типу; Питання 3 закритого типу; Питання 4 відкритого типу; Питання 5 рейтингового типу.	Вміння конструювати і використовувати на практиці діагностичні методики; вміння організувати діагностику соціальної проблеми для подальшої фандрайзингової діяльності
8	Для підтримки Вашого проекту в громаді Вам необхідно вміти розробляти інформаційні продукти – веб-сторінки, інформаційні буклети, газетні й журнальні статті, блоги тощо. Розробіть флаєр для роздачі під час масового міського свята з метою інформування населення про благодійну акцію, присвячену реалізації ідеї Вашого проекту. Нижче подайте макет такого флаєра	Соціально-творчі вміння – вміння проектувати і конструювати продукти соціально-педагогічної діяльності; вміння організувати спеціальні акції фандрайзингового змісту
9	Для розробки успішного проекту Вам необхідно уявляти реальний стан поінформованості суспільства й місцевої громади про обрану Вами проблему та ідею. З цією метою виконайте такі завдання: 1) З'ясуйте, які Інтернет-сайти прямо стосуються обраної Вами мети фандрайзингового проекту і подайте їх список і назви; 2) Визначте, наскільки активно обговорюється обрана Вами ідея в соціальних мережах і як її оцінюють учасники обговорення. Подайте характеристику цього обговорення; 3) Визначте, які місцеві чи загальноукраїнські засоби масової інформації висвітлюють матеріали, прямо пов'язані з Вашою ідеєю і проблемою. Прокоментуйте 2 статті в ЗМІ, присвячені цій ідеї.	Комунікативні й організаторські вміння; вміння моніторити зовнішню інформацію та добирати тематику фандрайзингових проектів на фінансування міжнародних грантових організацій
10	Викладіть коротку анотацію фандрайзингового проекту за такою структурою: 1) на яку цільову групу орієнтований проект; 2) в чому полягає його суспільна \ регіональна \ місцева \ особистісна значущість; 3) які власні ресурси і досвід Вашої організації або Вас як фандрайзера дадуть можливість успішно реалізувати мету і завдання проекту	Проектувальні й організаторські вміння; вміння визначати ресурс і організаційні можливості фандрайзингової діяльності в умовах ЗНЗ; вміння планувати реалізацію грантових проектів в умовах ЗНЗ
11	Складіть робочий план фандрайзингового проекту, використовуючи основні етапи його реалізації, і викладіть цей план у таблиці за такою схемою: 1. Основні заходи проекту. 2. Час реалізації проекту. 3. Вартість проекту.	Проектувальні і конструктивні вміння: вміння змістово наповнити основні етапи фандрайзингової діяльності; вміння оцінити необхідні ресурси для реалізації фандрайзингових проектів в

		умовах ЗНЗ
12	Спроектуйте бюджет Вашого проекту за основними статтями витрат ресурсів. Внесіть статті витратків у нижче подану таблицю й оцініть їх відповідно до мети, завдань, етапів проекту та планованих заходів під час його реалізації за такою схемою: 1) перелік статей витрат і ресурсів; 2) складові означених статей витрат; 3) орієнтовні кошти, очікувані від донора (гранту)	Проектувально-конструктивні вміння; вміння оцінити вартість фандрайзингового проекту в діяльності соціального педагога ЗНЗ; вміння проектувати ресурси проекту та необхідність залучення учасників на засадах оплати та волонтерської діяльності до виконання проекту
13	Розгляньте соціальні ситуації (з досвіду діяльності соціальних педагогів ЗНЗ) на предмет розробки й можливостей реалізації фандрайзингової кампанії щодо їх вирішення	Соціально-правові, організаторські, комунікативні вміння; вміння аналізувати й обговорювати ідеї соціальних проектів для їх реалізації в умовах ЗНЗ; вміння залучати донорів та волонтерів до участі в фандрайзингових проектах

Висновок. Таким чином, нами з'ясовано, що мета і завдання курсу "Соціальний фандрайзинг" визначають необхідність формування комплексу практико орієнтованих умінь майбутніх соціальних педагогів, що можуть бути розвинені у процесі вирішення низки практичних завдань \ задач під час вивчення означеного курсу. Визначено провідні практико орієнтовані вміння соціального педагога ЗНЗ та їх зв'язок з розв'язанням практичних завдань у процесі вивчення курсу "Соціальний фандрайзинг".

Перспектива подальших досліджень вбачається нами у розробці комплексу практичних завдань для студентів – майбутніх соціальних педагогів – для організації волонтерської діяльності в умовах ЗНЗ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка : схеми, таблиці, коментарі : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Безпалько. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 207 с.
2. Вайнола Р. Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : [монографія] / Р. Х. Вайнола ; за ред. С. О. Сисоєвої ; М-во науки і освіти України ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во ХНРБЦ, 2008. – 460 с.
3. Капська А. Й. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи : модульний курс дистанційного навчання : [навч. посіб.] / А. Й. Капська, О. В. Безпалько, Р. Х. Вайнола ; заг. ред. А. Й. Капської. – К. : ДЦССМ, 2002. – 129 с.
4. Мустаева Ф. А. Социальная педагогика : [учебник для вузов] / Ф. А. Мустаева. – М. : Академический проект, 2008. – 528 с.
5. Поліщук В. А. Теорія і методика підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : [монографія] / В. А. Поліщук. – Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. В. Гнатюка, 2006. – 424 с.
6. Шептенко П. А. Введение в специальность "Социальный педагог" : [учеб. пособ.] / П. А. Шептенко ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Флинта МПСИ, 2008. – 80 с.
7. Сейко Н. А. Добродійність у сфері освіти України (XIX – початок XX століття) : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.05 – "Соціальна педагогіка" / Наталія Андріївна Сейко. – Житомир, 2008. – 668 с.
8. Азарова Т. В. Теорія та методика корпоративного спонсорства / Т. В. Азарова, Л. К. Абрамов. – Кіровоград : ЦПТІ, 2001. – 98 с.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Bezpalko O. V. Sotsial'na pedagogika : skhemy, tablytsi, komentari [Social Pedagogy : the Diagrams, Tables and Comments] : [navch. posib. dlia stud. vyshch. navch. zakl.] / O. V. Bezpalko. – K. : Tsentr uchbovoi literatury, 2009. – 207 s.
2. Vainola R. Kh. Osobystisnyi rozvytok maibutniogo sotsial'nogo pedagoga v protsesi profesiinoi pidgotovky [The Future Social Teacher's Personal Development in the Process of the Professional Preparation] : [monografiia] / R. Kh. Vainola ; za red. S. O. Sysoievoi ; M-vo nauky i osvity Ukrainy ; Natsional'nyi pedagogichnyi universytet imeni M. P. Dragomanova. – K. : Vyd-vo KhNRBTs, 2008. – 460 s.
3. Kaps'ka A. Y. Aktual'ni problemy sotsial'no-pedagogichnoi roboty : modul'nyi kurs dystantsiinogo navchannia [Current Problems of the Social-Pedagogical Work : Modular Distance-Learning Course] : [navch. posib.] / A. Y. Kaps'ka, O. V. Bezpalko, R. Kh. Vainola ; zag. red. A. Y. Kaps'koi. – K. : DTSSM, 2002. – 129 s.
4. Mustaieva F. A. Sotsyal'naia pedagogika [Social Pedagogy] : [uchebnik dlia vuzov] / F. A. Mustaieva. – M. : Akademicheskii proekt, 2008. – 528 s.
5. Polishchuk V. A. Teoriia i metodyka pidgotovky sotsial'nykh pedagogiv v umovakh nepererвної osvity [Theory and Methodology of the Social Care Teachers under the Conditions of the Lifelong Education] : [monografiia] / V. A. Polishchuk. – Ternopil' : Ternopil's'kyi natsional'nyi pedagogichnyi un-t im. V. Gnatiuka, 2006. – 424 s.

6. Sheptenko P. A. Vvedeniie v spetsyal'nost' "Sotsial'nyi pedagog" [Introduction to the Course a "Social Care Teacher"] : [ucheb. posob.] / P. A. Sheptenko ; pod red. V. A. Slastienina. – М. : Flinta MPPI, 2008. – 80 s.
7. Seiko N. A. Dobrochynnist' u sferi osvity Ukrainy (XIX – pochatok XX stolittia) [Charity in the Sphere of Education of Ukraine (in XIX – the Beginning of the XX c.)] : dys. ... dokt. ped. nauk : 13.00.05 – "Sotsial'na pedagogika" / Nataliia Andriivna Seiko. – Zhytomyr, 2008. – 668 s.
8. Azarova T. V. Teoriya ta metodyka korporatyvnoho sponsorstva [Theories and Principles of Corporate Sponsorship] / T. V. Azarova, L. K. Abramov. – Kirovohrad : TsPTI, 2001. – 98 s.

Сейко Н. А. Формирование практико-ориентированных умений будущих социальных педагогов в процессе изучения курса "Социальный фандрайзинг".

В статье определена цель и задачи курса "Социальный фандрайзинг" в связи с необходимостью формирования комплекса практико-ориентированных умений будущих социальных педагогов, развивающихся в процессе решения ряда практических заданий \ задач во время изучения этого курса. Определены основные практико-ориентированные умения социального педагога школы и их связь с решением практических заданий в процессе изучения социального фандрайзинга. Приведены примеры практико-ориентированных заданий по социальному фандрайзингу из опыта преподавания этой учебной дисциплины в вузе.

Ключевые слова: социальный фандрайзинг, социальный педагог, практико-ориентированные умения.

Seiko N. A. Formation of the Practice-Oriented Skills of the Prospective Social Care Teachers while Studying the Course "Social Fundraising".

The article deals with the purpose and objectives of the course "Social Fundraising" which is necessary to form a complex of practice-oriented skills of the prospective social care teachers, which are developed completing several case studies or tasks while learning this course.

The fundamental practice-oriented skills of the prospective social care teachers and connections with the decision of practical assignments in the process of exploring the social fundraising are analyzed in the article. The author provides vivid examples of practice-oriented assignments for the Social Fundraising by teaching experience of this academic discipline at the university. The main principles of modern fundraising in educational sphere, such as professional character, axiological correspondence, purposefulness, systematicity and information richness are defined. It has been found out that modern fundraising facilitates the opportunity to attract welfare funds and private individuals to educational sphere in such main forms: general support welfare, project or grant welfare, fundamental, corporate, natural, prospective and intermediate welfare. The proposals concerning fundraising development in the system of education (at regulatory, career-oriented, informative and technological, scientific and technical levels) are formulated. The supplement to social care teachers' professional training content for the purpose of training the fundraising activity is formulated.

Key words: social fundraising, a social care teacher, practice-oriented skills.

УДК [371.124:7.071.2:001] (477)

В. В. Тушева,

доктор педагогічних наук, доцент
(Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди)
Tusheva70@mail.ru
ORCID: 0000-0002-9451-0532

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

В статті обґрунтовується перспективність і продуктивність застосування культурологічного підходу як концептуального і теоретичного фундаменту розв'язання проблеми формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики. На основі теоретичного аналізу культурологічних і педагогічних джерел розкриваються такі методологічно значущі принципи культурологічного підходу, як культуровідповідність, полікультурність, культуротворчість, інтегративність. Окреслені можливі зміни у змісті вищої музично-педагогічної освіти у контексті культурологічної парадигми.

Ключові слова: культурологічний підхід, культурологічна освіта, людина культури, науково-дослідницька культура майбутнього вчителя музики як особистісний феномен, творчість, культуродоцільні педагогічні технології.

Постановка проблеми. Серед актуальних проблем розвитку вищої музично-педагогічної освіти, які мають фундаментальне значення і набули зараз найбільшого суспільного резонансу, на передній план можна винести проблему відповідності освітніх систем потребам розвитку культурних процесів. Сьогодні очевидна необхідність принципово нового підходу до освіти як до надскладної самоорганізуючої системи, що взаємодіє з іншими соціальними системами й складає з ними в межах держави єдиний організм.

У сучасних соціокультурних умовах освіта набуває якісно нового стану, переставши бути жорстко детермінованою системою. Для такого стану характерні інша логіка існування, інші закономірності розвитку, а саме саморозвиток і самовибудовування, у першу чергу внаслідок актуалізації внутрішніх духовних резервів. Перехід сучасної освіти у новий культурний вимір, її культурна домінанта змінили традиційне уявлення про сутність і функції освіти в контексті культуродоцільного й культуротворчого середовища, культурного мікрокосму. Отже, удосконалення будь-якої педагогічної системи з метою забезпечення адекватної їй відповідності умовам сучасної культури актуалізує проблему застосування культурологічного підходу в педагогіці, зокрема, музичній і мистецькій.

Теоретичне осмислення закономірностей взаємозв'язку освіти і культури, їх ізоморфної тотожності дозволяє висунути припущення про перспективність і продуктивність застосування культурологічного підходу як концептуально-методологічного підґрунтя формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів у галузі музично-педагогічної освіти. Окреслене проблемне поле репрезентує коло питань, що охоплюють проблематику теоретико-методологічної культурологічної інтеграції концептів "культура", "наука" і "освіта".

Ці педагогічні виклики підтверджуються головними вимогами Болонського процесу щодо необхідності створення Європейського простору вищої освіти, яке має відбуватися одночасно та паралельно зі створенням простору наукових досліджень, і мають відображення у державних документах – Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Законах України "Про освіту", "Про вищу освіту", "Про професійний розвиток працівників", Державній національній програмі "Освіта" ("Україна XXI століття"), "Плані дій щодо поліпшення якості художньо-естетичної освіти на 2009–2012 рр." та ін., де як концептуальна закладена ідея інтеграції науки і освіти, "онаучнення" сучасного освітнього і мистецького простору.

Аналіз актуальних досліджень. Питання щодо підготовки майбутніх вчителів музики у контексті професійно-педагогічної діяльності знайшли своє висвітлення в роботах Е. Г. Абдулліна, Л. Г. Арчажнікової, Б. А. Бриліна, О. В. Єременко, А. В. Козир, О. В. Михайличенка, Г. Ю. Ніколаї, О. М. Олексюк, В. Ф. Орлова, Г. М. Падалки, А. М. Растригіної, О. Є. Ребрової, Т. Й. Рейзенкінд, О. Я. Ростовського, В. Г. Ражнікова, О. П. Рудницької, О. П. Щолокової та ін. Проблемам моделювання змісту вищої педагогічної освіти були присвячені наукові праці таких вітчизняних вчених як В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, О. А. Дубасенюк, Є. С. Барбіна, І. М. Богданова, В. І. Бондар, С. У. Гончаренко, М. Б. Євтух, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, Н. Г. Ничкало, О. М. Пехота та ін. Проблема культурологічної освіти, її змістові і процесуально-функціональні аспекти досліджувалися В. С. Біблером, Є. В. Бондаревською, Б. С. Гершунським, С. І. Гессеном, І. А. Зязюном, Н. Б. Криловою, В. В. Серіковим, В. О. Сластьоніним, О. Л. Шевнюк, І. С. Якиманською та ін.

У музичній педагогіці проблема формування науково-дослідницької культури вчителя (окрім її аспекти) була започаткована в роботах Е. Г. Абдулліна, Н. А. Сегеди, О. П. Щолокової (методологічний

аспект дослідницької діяльності вчителя музики, викладача мистецьких дисциплін), Л. Г. Арчажнікової, О. В. Єременко, О. М. Олексюк (дослідницький компонент у професійній підготовці вчителя музики), Г. М. Падалки (методи науково-педагогічного керівництва підготовкою магістерської роботи), Г. Ю. Ніколаї, О. П. Рудницької (наукове дослідження як дидактична категорія у мистецькій освіті), В. Ф. Орлова, О. М. Отич, Т. Й. Рейзенкінд, О. Я. Ростовського (досвід вчителя музики в оволодінні дослідницькими технологіями в межах поліхудожньої і науково-пізнавальної діяльності). Питання щодо дослідницьких вмінь і якостей майбутніх вчителів музики висвітлювалися у дисертаційних дослідженнях В. А. Лісового, М. І. Фалько.

Проте культурологічні аспекти формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів музики залишаються мало вивченими і потребують подальшої наукової рефлексії.

Отже, **мета статті** – розкрити питання щодо культурологічного підходу як теоретико-методологічної основи стратегії формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів музики.

Виклад основного матеріалу. Сучасні соціокультурні реалії, необхідність домінування культурологічного підходу в педагогічній і мистецькій освіті визначають актуальність розробки інноваційних підходів до проектування освітньо-педагогічних систем, зокрема моделі формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів музики як особистісного феномену.

Осмилення культурологічних, наукознавчих, психолого-педагогічних і мистецтвознавчих аспектів означеної проблеми уможливило визначити науково-дослідницьку культуру майбутнього вчителя музики як складну, динамічну якість особистості, що виявляється у здатності до синтезування аналітико-синтетичної, індуктивно-дедуктивної мисленнєвої діяльності і емоційно-образного осягнення музичних творів, втілення наукового, педагогічного і художньо-естетичного ідеалу у дослідницький пошук, застосування наукових знань у педагогічній діяльності в якості науково-теоретичної (пояснювальної) та конструктивно-технологічної (перетворювальної) функції.

Особливістю науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики є його здатність до поєднання різних способів наукового пізнання як реалізації наукових методів дослідницького пошуку, поняттєво-категоріального апарату педагогіки музичної освіти у розроблених педагогічних моделях або стратегіях, і способів художнього пізнання, що звернене до пошуку художніх образів і співвідносяться з художньою ідеєю творів, виявляються у конкретно-чуттєвій, естетично визначеній формі. Як особлива форма пізнання дійсності у мистецтві, художній образ має свої специфічні особливості, серед яких виділяються метафоричність, асоціативність, парадоксальність. У цьому контексті художній образ розглядається як індивідуалізоване узагальнення, яке розкривається в індивідуальному і через індивідуальне, яке подається у емоційно-чуттєвій формі. У цьому контексті, що науково-дослідницька культура вчителя музики виступає як єдність педагогічної думки, дослідницького пошуку і художнього світовідношення, що виявляється у сукупності певних якостей, спрямованих на творче здійснення дослідницьких завдань у галузі мистецької освіти. Науково-дослідницька культура визначається єдністю методологічної культури, наукового стилю мислення й дослідницької діяльності вчителя-музиканта, які зумовлюють розвиток, становлення й збагачення суб'єктно-особистісної домінанти дослідника, формування його професійно-педагогічного кредо. Осягнення художніх реалій світу на наукових засадах активізує здатність особистості дослідника-музиканта відводитися до широких творчих узагальнень, застосовуючи метод наукового і естетичного аналізу [1; 2].

Змістова і функціональна своєрідність науково-дослідницької культури майбутніх вчителів музики як якості особистості визначає специфіку формувального процесу, проектування освітнього процесу на засадах культурологічної парадигми, що є найбільш ефективним в умовах мистецької освіти.

Як свідчить аналіз наукових праць, апарат культурології набуває статусу метанауки, яка намагається осмислити світ культури як єдине ціле, пояснити суть культурних феноменів, людського буття й історичне призначення людини культури. Поняття "культурологія", застосовуване до вивчення педагогічної дійсності, включає в себе два основних значення: знання про культуру й теорію культури. Це дозволяє визначити головні *засади культурологічного підходу*, тобто розглядати культуру як джерело змісту музично-педагогічної освіти і як метод його дослідження й проектування.

Цікава еволюція поглядів на виявлення сутності поняття "культура" в історії філософії. Так, принцип "гуманітарної" культури Ренесансу "людина – творець культури" був замінений раціонально-гуманістичним тлумаченням культури епохи Просвітництва як результату і мети суспільно-просвітницької виховної діяльності людини. У контексті філософії нового часу культурно-просвітницька діяльність розглядалася як необхідна умова залучення людини до культури. Надалі поняття "культура" вживатиметься в значенні освіченості, обізнаності, вихованості людини, і з цими початковими значеннями воно увійде майже до всіх європейських мов, у тому числі й слов'янських.

Теоретична дедукція поняття "культура" дозволяють акцентувати увагу на дефініціях, які розширюють розуміння сутності культури, наповнюють її новим смислом і змістом, а саме:

- культура – це якісна визначеність явища, що дозволяє не тільки ідентифікувати і відрізнити його від інших, а й вказати на ступінь сформованості, розвиненості і відносної досконалості;

- культура – це ціннісна значущість і "наповненість" будь-якого явища, що дозволяє розглядати його з точки зору включення у сукупність досягнень у галузях науки, освіти, мистецтва, способу життя; у цьому сенсі культура сама стає соціальною метацінністю, поєднуючи у собі цінності в їх культурно-історичному і національно-культурному контекстах;

- культура – це процес і механізм як збереження і трансляції цінностей, так і їх постійного породження і перетворення у галузі пізнання, спілкування і творчості;

- культура – це середовище соціально значущого зрощування людяності і простір вільного виникнення нових елементів творчого досвіду, його самоорганізації, саморозвитку і самопоновлення.

Не дивлячись на розширення поля культурологічних досліджень, відмінностей концептуальних, теоретико-методологічних положень щодо феномена культури, вчені доходять загального висновку: за своєю суттю культура є розгорненим у часі самоздійсненням людини, її буття. Свідченням цьому є праці А. І. Арнольдова, А. М. Артановського, В. С. Біблера, М. К. Мамардашвілі, В. М. Межуєва, М. С. Розова, Ю. М. Лотмана та ін. Доречним стає введене В. М. Межуєвим [3] поняття "цілісне поле культури", що дозволяє не протиставляти, а "пов'язувати" в одне ціле ціннісно-аксіологічні й онтологічні аспекти людської соціально-історичної діяльності. Нам видається цілком логічним підхід науковця до цілісності культури, який вказує на її цілісність за умови, що ця цілісність виявляється не відносно різних видів діяльності, в яких вона проводиться, а відносно людини як суспільного суб'єкта діяльності. У цьому сенсі розвиток людини, її творчих сил, відносин є внутрішнім стрижнем культури, а дійсність, предметне багатство суспільства – зовнішньою формою існування культури. Тому культура постає і цілісною (на рівні сутності), і структурованою (на рівні дійсності). Однак цілісність не виключає структурності, так само як структурність культури передбачає її цілісність, визначається нею.

У контексті культурологічної проблематики *суть культури* розуміється як специфічна форма концентрації ідеально-духовної енергії людини і людства, як сукупність "проектних" (тобто ідеальних) способів і результатів засвоєння і перетворення світу (природи, суспільства, людини) [4]. Ці основоположні характеристики культури простежуються на різних рівнях і зрізах її функціонування: процесуальному, результативному (матеріальному), ідеальному та інституціональному. Саме у смислово-полі культурологічної парадигми підкреслюється унікальність людини, а її інтелект і творчий потенціал розглядається як головна продуктивна сила суспільства, що означає посилення ролі людського фактора, особливо таких якостей людини, як її самобутність і самоцінність.

Сучасне розуміння освіти (Є. С. Барбіна, В. С. Біблер, І. М. Богданова, Є. В. Бондаревська, Н. В. Бордовська, І. Ф. Ісаєв, І. А. Зязюн, Н. Б. Крилова, В. І. Луговий, Л. І. Міщенко, С. О. Сисоєва, В. О. Сластьонін) актуалізує її розгляд як соціально зумовлене становлення людини, яка набуває свого особистісного образу, детермінованого наявним станом культурного буття. Як наголошує В. С. Біблер [5], має по-новому розумітися сам зміст освіти, у центрі якої має стати освіта людини культури, людини, здатної не тільки включатися у наявні форми мислення і діяльності, а й переформулювати самі їх засади, поєднанні з різними культурними смислами.

Культурологічний підхід у *мистецькій освіті* як такий, що сприяє розвитку людських ресурсів, необхідних для використання їх ціннісного культурного капіталу, пропонується ЮНЕСКО у розробленій Дорожній карті мистецької освіти (2006 р.). Визначення сутності мистецької освіти як поєднання інтелекту і почуттів ми знаходимо в роботах І. А. Зязюна. На думку вченого, в сучасних умовах така єдність має бути основою естетичного розвитку особистості, разом з формуванням культури методологічного мислення, стимулюванням пізнавальної й творчої активності у різних видах життєдіяльності людини. Для нас важливе виділення науковцем у мистецькій освіті єдності естетичного (художнього) начала і пізнавального процесу, методологічних якостей й творчості.

Наукова рефлексія у напрямку мистецької і музично-педагогічної освіти дозволяє визначити наступні дослідницькі вектори, які відображають різні її концепції, теоретичні міркування щодо її функціонування на рівні середньої і вищої школи:

- етико-естетичний контекст педагогічної майстерності вчителя музики, його акмеологічний потенціал, оволодіння художньо-естетичною і педагогічною компетентностями як своєрідними орієнтирами професійного розвитку педагога-музиканта, різні аспекти його професіогенезу (Т. Д. Грінченко, О. В. Єременко, Ж. Ю. Каташова, А. В. Козир, О. Д. Критська, І. М. Левицька, М. А. Михаськова, Т. Й. Рейзенкінд, З. В. Сафроній, Н. А. Сегеда, Л. В. Школяр, Г. В. Яківчук);

- духовні і моральні кореляти у мистецькій освіті, її ціннісно-смілова домінанта, діалогічні освітні моделі у музичному процесі, пошук різноманітних модусів досягнення музичного мистецтва (В. С. Вергунова, Л. М. Радковська, О. М. Олексюк, В. А. Подрезов, О. Я. Ростовський);

- розвиток творчо-креативних ресурсів особистості у музично-освітньому просторі, активізація її сутнісних сил, чуттєво-емоційне самовиявлення і самостворення в освітньо-мистецькому просторі, визначення стратегій розвитку музичної обдарованості вихованців (Г. О. Білозерська, Е. Б. Брилін, Л. О. Жорняк, К. В. Завалко, О. М. Отич, Л. С. Руденко);

○ формування аксіосфери особистості, естетичного спрямованого світобачення, світовідчуття у мистецькій культурі, художньо-естетичного світогляду і виявлення взаємовпливу і залежностей між ними (В. Г. Бутенко, С. В. Грозан, О. В. Михайличенко, Н. Є. Міропольська, Л. Д. Ороновська, Г. М. Падалка, О. П. Рудницька, С. О. Соломаха, І. О. Цюряк);

○ формування інтелектуального, аналітичного, рефлексивного потенціалу у мистецькій діяльності, логіко-ейдетичне осмислення художнього тексту, експлікування музичного твору, визначення інтерпретаційних вмінь в умовах виконавської практики, поліхудожнього виховання, генералізація художніх знань (О. Д. Бузова, І. П. Грінчук, О. З. Довгань, Ю. М. Клименюк, Л. М. Масол, Н. В. Новикова, І. П. Парфентьева, О. П. Щолокова);

○ використання в навчально-виховному процесі надбань театральної педагогіки, реалізація потенціалу театральних засобів у музично-педагогічному процесі, особливості гри-драматизації і гра-інсценізації (Л. Г. Дубина, А. А. Кікоть, М. М. Барактян, О. В. Гордова, М. А. Дергач, М. А. Ларіонова, Н. А. Рачковська);

○ формування і розвиток національної, етнічної культури засобами музичного мистецтва, український музичний фольклор як засіб навчального впливу та формування національної свідомості учнів, його навчальна, організаторська, дидактична, виховна і виконавська складові; полікультурна освіта у музично-педагогічному процесі (В. В. Гура, І. В. Єгорова, Е. І. Койкова, М. В. Мартинюк, Р. О. Осипець, О. В. Хоружа);

Означені дослідницькі віднайдення слугують теоретичним підґрунтям у наукових пошуках майбутнього вчителя музики – дослідника, розробці дидактичного і методичного супроводження наукової проблеми, що вивчається, засобом переосмислення музично-педагогічного досвіду.

Метою освіти як соціокультурного феномена стає *переорієнтація її культурної функції*, яка має бути пріоритетною, відповідати новим позитивним тенденціям соціокультурного розвитку, орієнтуватися на такі культурні домінанти сучасності: антропоцентризм, гуманізм, демократизм, духовність, моральність, варіативність, енциклопедичність, інтегрованість. Таке розуміння сучасної освіти, зокрема вищої музично-педагогічної, відповідає тенденціям і динаміці сучасної культури, змінює характер дій в освітньо-педагогічному просторі і розширює межі його проектування, допомагаючи його суб'єктам ставити та розв'язувати ціннісні, інноваційні, смислопошукові, дослідницькі завдання. Для нас є знаковим висловлювання А. С. Запесоцького [4] щодо культурно-освітньої діяльності, яка розуміється як процес "зборки" духовного світу особистості шляхом активної і діяльнісної проєкції якостей (елементів), що формуються, на зовнішній персоніфікований образ, який інтеріоризується і стає своєрідною "духовною домінантою", що об'єднує і підпорядковує усі складові внутрішнього світу особистості.

Методологічно значущим принципом культурологічного підходу, як теоретико-методологічної основи стратегії формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики, стає принцип *культуровідповідності освіти*. Усвідомлення взаємозв'язку культури і освіти, отожднення культури і освіченості було характерно ще мислителям минулого (Ж. Руссо, І. Канту, И.-Г. Гердеру, І. Песталоцці, Г. Гегелю, А. Дістервегу та ін.). При всій різноманітності підходів і визначень, освіта, на думку філософів-мислителів, виступала важливішим аспектом розгляду культури (на соціальному і особистісному рівнях).

Послідовниками (С. І. Гессен, С. Ю. Курганов, Ю. М. Лотман, Б. М. Неменський, Г. Г. Шпет) культуровідповідної освіти, які наповнюють трактування її змісту культурним смислом, пропонують розглядати культуру і освіту у діалектичній єдності. Так, за твердженням С. І. Гессена, розвиток культури і освіти – процеси, які багато в чому відбуваються паралельно, синхронно й взаємопов'язано. Мету життя сучасного культурного суспільства науковець визначає як "мету освіти", підкреслюючи, що "між освітою і культурою є, таким чином, точна відповідність" [6: 25]. Справжня освіта, на думку вченого, полягає не у передаванні новому поколінню готового культурного змісту, а лише у повідомленні йому руху, продовжуючи який воно могло б вибудовувати свій власний новий зміст культури.

Для теоретичного обґрунтування власної наукової позиції ми звертаємося до педагогічної концепції Є. В. Бондаревської, головним месіджем якої є необхідність переходу у педагогіці від просвітницької парадигми до культуротворчої, від "людини освіченої" до людини культури. Культурологічна парадигма реалізується в рамках професійної особистісно зорієнтованої освіти, основним методом проектування якої стає культурологічний підхід, спрямований на "поворот усіх компонентів освіти до культури й людини як її творця й суб'єкта, здатного до культурного саморозвитку" [7: 87].

Взаємозв'язок освіти й культури виявляється, перш за все, через людину, яка є системно єдиною ланкою культурно-освітньої системи. Виділення підсистеми "людина" як окремого системного елемента є принциповим і суттєвим моментом, який підкреслює той факт, що у загальній цілісній гуманітарній культурно освітній системі людина виступає суб'єктом як відносно культури, так і відносно освіти. За твердженням Е. В. Соколова [8], культура і особистість – поняття, що співвідносяться не зовнішньо, а внутрішньо. Особистість діє в умовах культури, яка, у свою чергу наповнює особистість, стаючи її

системно-інтегративним утворенням. Саме унікальність, оригінальність, самотність, творче створення самого себе і навколишнього світу складають найбільш істотні риси культури людини як особистості.

У цьому аспекті культурологічний підхід перетинається з антропологічним, як таким, що передбачає органічний взаємозв'язок людини, суспільства й Універсуму і виявляється у сукупності підходів до проблеми людини в контексті різних філософських систем осмислення світу і шляхів його еволюції, домінуванні у науковому пізнанні "суб'єктивного полюсу". У цьому сенсі освіта розуміється як антропна практика культури, фактор розвитку особистості, що апелює, насамперед, до гуманістичних категорій. Розуміння творчості як атрибутивної якості особистості і діяльності, що супроводжується ускладненням всього культурного, духовного "поля" особистості, цілком відповідає прагненню утвердити культурно-антропологічний контекст культури, забезпечити процес утвердження соціальної значимості творчої діяльності особистості як форми самотуття людини, як вияву її духовності.

Пропонуємо звернутися до сформульованих у педагогічній концепції Н. Б. Крилової [9] *принципів культурологічної освіти*, в яких концентруються фундаментальні властивості культури і освіти в їх взаємозв'язку:

- *культуrowідповідність* – метапринцип, який вказує на адекватність освіти сучасній культурі, її особливостям і вимогам; здатність освіти до соціального реконструювання, що організує культурні форми, а не тільки транслює норми і цінності культури;

- *продуктивність* – принцип, що розкриває створюючий діяльнісний характер освіти, її здатність забезпечувати активність людини, її творчу практичну діяльність; головним критерієм продуктивності є творчий продукт діяльності особистості вихованця, його особистісне культурне досягнення на даному освітньому рівні;

- *мультикультурність* – принцип виражає домінуючу орієнтацію на множинність та різноманітність культурних цінностей і норм, зразків поведінки, форм діяльності у освітніх системах, їх збереження і примноження, становлення культурної ідентичності особистості, тобто усвідомлення власної належності до певної культури та інтеріоризація її цінностей.

Формування *традицій полі(мульти) культурної освіти* характерне для сучасного соціокультурного простору, коли визначається необхідність діалогу різноманітних культур і організації умов для їх співпраці, взаєморозуміння і взаємодії. *Полікультурність* ми розглядаємо як важливий методологічний принцип, згідно з яким людина є перетином багатьох культур, і тому можна говорити про наявність у індивіда декількох ідентичностей, тобто людина багато- або поліідентична. Кожна людина є представником певної культури, культурної епохи, але усвідомити це можна тільки в процесі спілкування-діалогу з людьми (або творами) різних культур, результатом якого є вільний вибір індивідом духовних цінностей, способу життя і мислення, його "самодетермінації в горизонті особистості" (Є. В. Бондаревська).

У цьому контексті полікультурність виявляється не тільки як певна стратегія освітнього простору, його метапринцип, а й своєрідна властивість свідомості вчителя-дослідника-музиканта, що спрямовує на розпізнання культурної конотації різних понять, інтегрування знання на міжпредметній основі, застосування поліпарадигмального підходу у створених освітніх моделях. Перехід до полісистемного різноманіття педагогічних теорій і практик, їх рівноправ'я є необхідною умовою в ситуації вільного вибору майбутнім вчителем музики власної стратегії і тактики, педагогічних технологій і методів навчання, осмислення педагогічних теорій як взаємопов'язаної численності різних "логік", які існують і взаємозбагачуються у вільній взаємодії.

Культурологічна парадигма дає розуміння плюралістичності в освіті (С. Ф. Клепко), що передбачає рух від "моно" до "полі", "мозаїчності" у сучасних культурах, об'єктивно породжує поглиблення інтеграції у соціальному культурно-освітньому розвитку. Інтегративність, як важлива характеристика і засада освіти розуміється як: досягнення цілісності світогляду особистості; бачення головного інтегративного начала в особистісних смислах; інтегроване знання, що виявляється у нових полідисциплінах. Але такі засади є частковою тенденцією інтеграції як естетичної якості. Естетичний вимір освіти полягає у встановленні в ній принципу поліцентричної інтеграції, що вимагає перебудови архітектури освітнього простору, яка у прямому значенні слова і в переносному, покликана гармонізувати суперечливий світ людського буття. І це становить одну з особливостей методології мистецької освіти, покликання якої у культивуванні гармонії, творчо-естетичних ідеалів засобами мистецтва.

Отже, окреслимо можливі зміни у змісті вищої музично-педагогічної освіти в контексті культурологічної парадигми, що спричиняють корегування освітніх технологій, які спрямовані на ефективне формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики. Так, на нормативному рівні це виявляється у вимогах до змістового компоненту як "культуромісткого"; процесуальної сторони, що відрізняється цілісністю, єдністю і взаємодією усіх компонентів; керування науково-пізнавальною, дослідницькою та освітньо-педагогічною діяльністю на принципах діалогу, взаємоповаги, довіри, врахування особистісно-індивідуальних особливостей майбутніх учителів музики;

вимогах до освітньо-виховного простору як культуродоцільного, полікультурного середовища; засобів діагностики й моніторингу якості освіти, що об'єктивно й диференційовано дозволяють оцінювати рівень професійно-особистісного розвитку майбутнього вчителя-музиканта; методів навчання як інноваційних, культуротворчих.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, підсумовуючи і осмислюючи вище викладене, дійдемо висновку: культурологічний підхід як стратегія формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики представляє сукупність *теоретико-методологічних положень* (ізоморфна тотожність освіти і культури, полікультурність, культуровідповідність, інтегративність тощо), *організаційно-педагогічних та методичних заходів*, практична реалізація яких передбачає застосування полікультурного структурування освітнього процесу, культуротворчості, створення умов для засвоєння й трансляції гуманістичних, педагогічних, дослідницьких цінностей і технологій, самобутнього розвитку особистості майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, здатного до самодетермінації і самовизначення у дослідницькому, педагогічному і мистецькому пошуку.

Обраний нами напрям дослідження має продовження у вивченні культурологічного аспекту формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів музики за кордоном.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Тушева В. В. Формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки : теорія і практика : [монографія] / В. В. Тушева. – УМО НАПН України. – Харків : Видавництво "Майдан", 2015. – 450 с.
2. Тушева В. В. Теоретичні і методичні основи формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 / В. В. Тушева ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2016. – 44 с.
3. Межуев В. М. Идея культуры. Очерки по философии культуры / В. М. Межуев. – М. : Прогресс-Традиция, 2006. – 408 с.
4. Запесоцкий А. С. Культурология образования / А. С. Запесоцкий // Методологические и технологические основы образовательной деятельности. – СПб : Издательство СПб ГУП, 2012. – С. 120–183.
5. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры : два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 2008. – 413 с.
6. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен ; отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М. : Школа – Пресс, 2005. – 448с.
7. Соколов Э. В. Культурология (очерки теории культуры) / Э. В. Соколов. – М. : Мысль, 2010. – 272 с.
8. Е. В. Бондаревская Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : 2000. – 277 с.
9. Крылова Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – Москва, 2009. – 221 с.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Tusheva V. V. Formuvannia naukovo-doslidnits'koi kul'tury maibutniogo vchytelia muzyky v protsesi profesiinnoi pidgotovki : teoriya i praktyka : [Formation of the Scientific and Research Culture of the Prospective Teacher of Music in the Course of Professional Development : Theory and Practice] : [monografiia] / V. V. Tusheva. – UMO NAPN Ukraini – Kharkiv : Vydavnytstvo "Maydan", 2015. – 450 s.
2. Tusheva V. V. Teoretychni i metodychni osnovy formuvannia naukovo-doslidnits'koi kul'tury maybutnikh uchiteliv muzyky v protsesi profesiynoi pidgotovky [Theoretic and Methodic Essentials of the Scientific and Research Culture Formation of the Prospective Teachers of Music in the Course of Professional Development] : avtoref. dis. na zdobuttia dokt. ped. nauk : spets. 13.00.04 / V. V. Tusheva ; Natsional'nyi pedagogichnyi universitet imeni M. P. Dragomanova. – K., 2016. – 44 s.
3. Mezhuev V. M. Ideia kultury. Ocherki po filosofii kultury [Idea of Culture. Essays on Philosophy of Culture] / V. M. Mezhuev. – M. : Progress-Traditsiya, 2006. – 408 s.
4. Zapesotskiy A. S. Kulturologiya obrazovaniya [Culturology of Education] / A. S. Zapesotskiy // Metodologicheskie i tehnologicheskie osnovy obrazovatel'noy deiatel'nosti [Methodological and Technological Foundations of Learning Activity]. – SPb : Izdatel'stvo SPb GUP, 2012. – S. 120–183.
5. Bibler V. S. Ot naukoucheniya – k logike kul'tury : Dva filosofskiykh vvedeniya v dvadtsat' pervyy vek [From Epistemology to Logic of Culture] / V. S. Bibler. – M. : Politizdat, 2008. – 413 s.
6. Gessen S. I. Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuuu filosofiiu [Fundamental Concepts of Pedagogics] / S. I. Gessen ; отв. ред. i sost. P. V. Alekseev. – M. : Shkola – Press, 2005. – 448s.
7. Sokolov E. V. Kul'turologiya (ocherki teorii kul'tury) [Culturology (Sketches of Cultural Theory)] / E. V. Sokolov. – M. : Myisl, 2010. – 272 s.
8. Bondarevskaya E. V. Teoriya i praktyka lichnostno orientirovannogo obrazovaniya [Theory and Practice of Personal-Oriented Education] / E. V. Bondarevskaya. – Rostov-na-Donu : 2000. – 277 s.
9. Krylova N. B. Kulturologiya obrazovaniya [Culturology of Education] / N. B. Krylova. – Moskva, 2009. – 221 s.

Тушева В. В. Культурологический подход как теоретико-методологическая основа стратегии формирования научно-исследовательской культуры будущих учителей музыки.

В статье обосновывается перспективность и продуктивность применения культурологического подхода как концептуального и теоретического фундамента решения проблемы формирования научно-исследовательской культуры будущего учителя музыки. На основе теоретического анализа культурологических и педагогических источников раскрываются такие методологически значимые принципы культурологического подхода, как культуросообразность, поликультурность, культуротворчество, интегративность. Указаны возможные изменения в содержании высшего музыкально-педагогического образования в контексте культурологической парадигмы.

Ключевые слова: культурологический подход, культурологическое образование, человек культуры, научно-исследовательская культура будущего учителя музыки как личностный феномен, творчество, культуроцелесообразные педагогические технологии.

Tusheva V. V. Culturological Approach as the Theoretical and Methodological Basis of the Strategy of Scientifically-Research Culture Formation of Prospective Music Teachers.

In the article the perspective and productivity of application of culturological approach are grounded as the conceptual and theoretical foundation of the problem decision of forming the scientifically-research culture of prospective music teachers. It becomes firmly established that by the aim of education as the sociocultural phenomenon its orientation becomes cultural function that must be priority, to answer new positive sociocultural progress trends, oriented on such cultural dominants of contemporaneity, as an anthropocentrism, humanism, democracy, spirituality, morality, encyclopaedic, integrating.

On the basis of the theoretical analysis of culturological and pedagogical sources such methodologically meaningful principles of culturological approach open up the cultural accordance, multiculturalness, cultural and creative. The outlined possible changes are in maintenance of higher musical and pedagogical education in the context of culturological paradigm, that cause the correction of the educational technologies sent to scientifically-research culture forming of prospective music teachers. At normative level it appears in requirements to semantic component such as "cultural capacious"; judicial side, that differs in integrity, unity and cooperation of all the tools; requirements to educationally-educator space as cultural and expedient, multicultural environment; facilities of diagnostics and monitoring of quality of education; methods of studies as innovative.

Key words: culturological approach, culturological education, man of culture, scientifically-research culture of future music master as personality phenomenon, work, cultural and expedient pedagogical technologies.

УДК 37.014.52

І. М. Цихуляк,

аспірант

(Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича)

Tsykhuliak@gmail.com

ORCID: 0000-0002-8931-5951

ГУМАНІТАРНО-БОГОСЛОВСКА ГЕНЕЗА АСПЕКТІВ КАТОЛИЦЬКОГО СУСПІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ МІЖКОНФЕСІЙНИХ РЕАЛІЙ В УКРАЇНІ

У статті окреслено аспекти суспільного життя, які розглядаються Соціальною Доктриною Католицької Церкви. Досліджено основні компоненти соціальної доктрини Католицької Церкви.

Окреслено документи та твори церковних богословів, які відносяться до соціального вчення Католицької Церкви. Охарактеризовано форми та особливості проведення соціальних служінь.

Ключові слова: Католицька Церква, католицизм, доктрина, догмати, соціальна доктрина, соціальне вчення, соціальне служіння.

Актуальність теми. Парадигма, за принципом якої вибудовано відношення Католицької Церкви до суспільного устрою життя своїх вірних та суспільства в цілому, обумовлена низкою факторів та обставин, які народжують нову реальність. Найважливішим серед них є посилення гуманізація усіх суспільних відносин та авторитет, яким на сьогоднішній день користується саме Католицька Церква. Водночас, вся аспектологічна гамма суспільної дійсності, яку споглядає Церква та концептує її в доктрині про суспільне навчання, визначається насамперед пріоритетами церковної політики, сконцентрованої над щонайменше двома головними напрямки: протидія секулярним ідеологіям та пристосування проповіді Христового Євангеліє до соціальної реальності. Про цей тісний зв'язок між суспільним навчанням і місією Церкви йдеться в Енцикліці *Centesimus Annus*, яка характеризує соціальну доктрину як вартісний та ефективний інструмент евангелізації, виступання Бога і Його таїнство спасіння. Єдність сотеріологічної візії Євангелія і інтересів Церкви в суспільних ділянках, була очевидною вже для Папи Лева XIII. Сьогодні вона набуває ще більшої актуальності, особливо після Другого Ватиканського Собору, та проголошення Папою Павлом VI Енцикліки *Evangelii nuntiandi*. Свого вирішального характеру це єднання набуває в період понтифікату Папи Івана Павла II, де соціальне вчення Церкви знаходить своє місце у богословській моралі, а саме, у відносинах між Церквою та світом, в місії евангелізації.

Необхідність та обов'язок вирішення соціокультурних питань вірних, провадили Церкву дорогою як розуміння суспільної панорами, так і розширення проблематики її соціального вчення та вироблення відповідного понятійного апарату. З цього випливає, що Церква щораз більше приділяє увагу невідкладним питанням людського співжиття у всіх частинах світу.

Дана тема досить мало досліджена вітчизняними науковцями. Основними доробками, що присвячені питанню соціальної доктрини Католицької Церкви, є праці таких дослідників, як Ю. Зубкова, П. де Лоб'є, Г. Хоружного. Проте, вони лише частково зверталися до цього питання, а не вивчали як основну проблему. Нині відсутні публікації вітчизняних науковців, які б повністю висвітлювали зазначену проблему. **Новизна** даного дослідження полягає у висвітленні, на основі опрацьованих матеріалів, основних особливостей соціальної доктрини Католицької Церкви в контексті міжконфесійної інтерпретації та розкритті основних форм та принципів соціального служіння Католицьких Церков різних конфесій на території України.

Мета роботи полягає у дослідженні основних компонентів соціальної доктрини Католицької Церкви, вивченні основних форм соціального служіння.

Соціальна доктрина Католицької Церкви являє собою сукупність богословських поглядів щодо різного роду проблем суспільства, які поступово формувалися у вигляді зведення офіційних документів Церкви. Доктрину не слід розуміти як викладення ідеології чи певної моделі суспільного розвитку, спрямованої на визначення і впорядкування економічних, політичних, соціальних та інших відносин.

Підґрунтям суспільного навчання Церкви виступає антропологія на основі Євангелія із твердженням ідеї про людину, як образу Божого. Цей аспект християнського віровчення, а також те, що Церква традиційно позиціонує себе боголюдським організмом, тобто посередником між божественним та людським світами, зобов'язує останню прислухатися до мирських проблем. Інакше кажучи, соціальне навчання Католицької Церкви – це етична доктрина, в якій Церква розкриває своє судження щодо моральності тієї чи іншої сторони життя суспільства [1: 52–53; 58].

Католицька Церква не сторониться суспільних процесів та сприяє певною мірою вирішенню більшості пов'язаних з людиною проблем сучасного світу. Погляд на основні проблеми сучасного суспільства показано саме в соціальному вченні та доктрині Церкви. Значне місце, зокрема, відведено саме проблемам людської особистості та її прав, моральних вимог.

До соціального вчення Католицької Церкви відносяться документи та твори церковних богословів. Тому, можна з цілковитою впевненістю стверджувати, що соціальне вчення – це сукупність ідейно-політичних, соціальних та етичних концепцій, розроблених богословами і філософами. Воно включає в себе погляди на суспільство, державу, людину. Суттєве місце в цьому вченні відводиться сучасному стану цивілізації, яке базується на гуманістичній, а не догматичній культурі.

Слід враховувати, що соціальну доктрину складають тільки офіційні документи, а саме:

- папські енцикліки (послання Римських пап єпископам, духовенству та віруючим Католицької Церкви);
- послання;
- конституції;
- декрети;
- булли;
- інструкції конгрегацій;
- рішення соборів тощо.

Соціальна думка в католицизмі виникла раніше ніж офіційна доктрина церкви і немало вплинула на її формування. При цьому варто наголосити на тому, що праці богословів, філософів ні в якому разі не утворюють доктрину Церкви [2: 11].

Католицьке соціальне вчення в широкому значенні цього слова існує стільки ж, скільки і сама Католицька Церква. В той же час, Церква визнає, що соціальне вчення створювалось поступово і можна із впевненістю стверджувати, що його оформлення не закінчилось і сьогодні [2: 59].

Соціальна доктрина формується на основі даних суспільних наук, з якими християнська соціальна етика взаємодіє. Таким чином, становлення доктрини Церкви відбувається за допомогою філософії та богослов'я, які виступають її підґрунтям, а також суспільних і гуманітарних наук, які її доповнюють. Виходячи із діючих принципів, вона пропонує власні позиції, оскільки розвивається відповідно до ситуації, що склалися в суспільстві [3: 58].

Соціальна доктрина католицизму розкриває багаточисельні кризові прояви людства, зокрема й з огляду на глобалізаційні проблеми сучасності. Безпосередній акцент робиться на байдужості людини до обставин її буття в світі.

На сьогодні Церква є значним і політичним фактором впливу на міжнародну політику, яка поширюється на всі держави, впливаючи не тільки на громадські організації, а й на уряди найбільших країн.

Отже, можна стверджувати, що дискусія навколо соціальних питань є етично-моральною платформою, що об'єднує дані різноманітних дисциплін в єдине моральне судження, але при цьому не прирівнюється до жодного з них. Основними, звичайно, є богословські та філософські ідеї, які повинні поєднуватись, оскільки в доктрині слід відкинути протиріччя між елементами віри та елементами розуму. Вони поєднуються в єдине таким чином, що жоден з цих аспектів не зазнає втрат.

Відштовхуючись від головного джерела соціальної доктрини – Одкровення, слід використовувати дані філософії, богослов'я, соціології, історії, політики, права для того, щоб сформувати твердження морального характеру. Доктрина взаємодіє у єдності з різними дисциплінами для того, щоб чітко визначити, що є моральним критерієм добра і блага для людини в певний період розвитку суспільства. Отож, має місце синтетичний спосіб виявлення доктрини Церкви, в межах якого поєднуються безліч інтерпретацій, поданих різними науками, які об'єднуючись в доктрині формують цілісне вчення про людину та її спосіб життя [3: 61].

Вперше свій погляд на суспільні питання виклав папа Лев XIII у своїй роботі "Rerum Novarum" ("Про нові речі" 1891 р.), згодом папа Пій XI в енцикліці "Quadragesimo anno" ("Сороковий рік" 1931 р.). Проте в цих документах ще не було відображено зміст доктрини повною мірою, як це було здійснено папою Пієм XII. В своїх енцикліках та інших посланнях папа подав повний виклад головних проблем, що включені в соціальну доктрину. Зокрема, він звернув увагу на місце людини в суспільстві та реалізацію її природних прав, сформулював основні права, а саме: право на фізичний, духовний та інтелектуальний розвиток, право на освіту, релігію, на працю, на власність [4: 19].

Звичайно, інтерес Церкви до соціальних проблем не розпочався саме з цих документів, оскільки Церква ніколи не стояла осторонь суспільних питань. Проте дуже тривалий період часу вона повністю контролювала і впливала на духовне життя суспільства і тому не потребувала чіткої виробленої соціальної доктрини. Ситуація змінилася із встановленням б капіталістичних відносин, що призвело до руйнування феодальної системи управління. Церква була змушена шукати шляхів виходу із цієї ситуації та адаптуватися до нових соціально-історичних умов розвитку суспільства.

Після закінчення Другої світової війни сталися значні зміни в політичному, суспільному та культурному житті Європи, які, в свою чергу, значно вплинули на зміст соціальної доктрини Церкви. Ця криза показала, що політика і держава не може забезпечити людині безпеку і захистити від знищення, а

тому людство потребувало нових ідеологічних орієнтирів і, зокрема, непорушних моральних принципів [5: 63].

Нова хвиля оновлення доктрини Церкви відбулася під час проведення Другого Ватиканського собору (1962–1965 рр.), що був скликаний папою Іваном XXIII. Це було зроблено з метою оновлення теології церкви і пристосування її до нових реалій сучасності [6: 3]. Проте рішення Другого Ватиканського собору і його ракурс на оновлення Церкви був неоднозначно сприйнятий представниками Церкви. Ще під час проведення собору відбувся поділ його учасників на традиціоналістів і реформаторів. Лише з кінця XIX століття сформувалася соціальна доктрина Церкви як своєрідна програма суспільного ладу.

Важливим є, на мою думку, питання про природу соціальної доктрини Католицької Церкви. Церква застерігає, що її не можна розглядати як ідеологію чи прагматичну систему, спрямовану на визначення і впорядкування економічних, політичних та соціальних відносин [1]. Вона постає як "точне формулювання рефлексії на тему складних реалій життя людини в суспільстві та в міжнародному контексті, у світі віри та церковного Передання" [3: 12].

Соціальне вчення визначає суть відносин між церквою і державою, як двох незалежних суб'єктів і наголошує на тому, що релігійна свобода є одним з прав людини. Межі релігійної свободи встановлюються з врахуванням соціальної ситуації, вимог суспільного блага і стверджуються владою згідно юридичних норм.

Соціальна доктрина Католицької Церкви – спільна для всієї католицької спільноти. Проте концепція сучасного католицизму після Другого Ватиканського Собору далека від того, щоб уніфікувати розмаїття традицій церков, з'єднаних з римським Апостольським престолом.

Так, греко-католицька церква розвиває своє соціальне вчення через засвоєння соціальної доктрини римо-католицької Церкви, яка є спільною для всієї католицької спільноти. На відміну від ортодоксального православ'я, сучасне соціальне вчення католицизму дедалі більше втрачає суто теологічний характер і набуває загальнолюдських характеристик, керується економічними поняттями, соціально-етичними оцінками, практичними висновками і пропозиціями [7: 6].

Соціальне вчення римо-католицької церкви, у свою чергу, не є уніфікованим, враховуючи розмаїття традицій церков, з'єднаних з римською. У зв'язку з цим, у соціальній доктрині католицизму є термін "інкультурація", під яким розуміють адаптацію християнства до тієї чи іншої культури та зустрічне збагачення цієї культури християнськими цінностями [1: 322; 293].

Отож, керуючись загальними принципами Католицької соціальної доктрини, суспільну проблематику греко-католицької церкви визначає осмислення ролі східно-церковної традиції та аналіз суспільних процесів, що відбуваються в Україні. Особливість її соціальної доктрини, котра сьогодні представлена в "Катехизмі Української Греко-Католицької Церкви", полягає в тому, що вона офіційно позиціонує себе як Церква українського народу, а в її богослов'ї важливе місце посідає тема християнського патріотизму, зміст якої полягає в обов'язку християн не тільки любити свій народ, державу, але й активно обстоювати християнські цінності в щоденному житті. Власне, на це і спрямоване розрізнення обов'язків людини як християнина і як громадянина [6: 123; 126–127].

Активність УГКЦ, її вихід за церковне подвір'я часто призводить до таких конфліктів, як звинувачення Церкви у втручанні в політику, економіку тощо. Мета соціальної доктрини Церкви – виховання, просвітництво та орієнтування християн і всіх людей доброї волі.

Соціальна доктрина Православної Церкви слідом за соціально-філософською думкою католицизму намагається дати власну оцінку таким актуальним питанням сьогодення, як біоетика, наркоманія, медицина, екологія тощо, яка, до речі, багато в чому збігається з поглядами римо-католицької Церкви. Разом з тим, проблеми власності, праці, особи і суспільства, які є основоположними в соціальному вченні західного християнства, розглядаються досить схематично, в дусі біблійних тлумачень. Щодо інших актуальних проблем сучасності – кризи сучасного християнства, ставлення до секулярного суспільства, проблем науково-технічного прогресу, глобалізації, освіти, культури, сім'ї тощо – у позиції Церкви, на думку В. Сергійко, проявляється православний традиціоналізм, соціальний песимізм і крайній есхатологізм [3: 7].

Поширення соціальної доктрини здійснюється Церквою за допомогою соціального служіння. Таким служінням вважається будь-яка діяльність, яку здійснюють Церкви поза богослужбовим приміщенням, що зорієнтована на вирішення суспільно значущих проблем.

Закон про свободу совісті та релігійні об'єднання дозволяє релігійним організаціям здійснювати благодійну діяльність як безпосередньо, так і шляхом заснування благодійних організацій, зобов'язує державу надавати сприяння і підтримку благодійної діяльності релігійних організацій, а також реалізації суспільно значущих культурно-просвітницьких програм і заходів, проводити релігійні обряди в лікувально-профілактичних і лікарняних установах, дитячих будинках, будинках-інтернатах для престарілих та інвалідів, в установах, які виконують кримінальні покарання у вигляді позбавлення волі, на прохання перебувають у приміщеннях, спеціально виділених для цих цілей [8: 18].

Практичним ґрунтом для реалізації завдань соціального служіння звичайно слугує наявність матеріальних і людських ресурсів. Матеріальні ресурси з'являються за допомогою різноманітних благодійних організацій, власними силами чи іншими способами. Щодо людських ресурсів, то це, зазвичай, віряни тієї чи іншої конфесії.

Важливою рисою соціального служіння є відсутність обрядової діяльності або її уніфікація, на відміну від богослужіння, де обрядовість є обов'язковим атрибутом.

Особливостями сучасного соціального служіння є:

- 1) соціально-груповий підхід;
- 2) застосування світських засобів для проведення соціального служіння (технічні, інформаційні);
- 3) поширення сфер і напрямів діяльності;
- 4) робота з людьми з проблемних груп (люди похилого віку, які перебувають у місцях позбавлення волі та ін.);
- 5) співпраця з громадськими організаціями, органами влади;
- 6) міжрелігійна і міжконфесійна співпраця.

В останні роки відбувається таке явище, як поширення сфер і напрямів діяльності соціального служіння, яке не обмежується лише наданням допомоги. На даний час основне його завдання полягає у створенні умов для реалізації особистості. Зокрема, робота з безробітними полягає у створенні спеціальних підприємств для забезпечення потреб такої суспільної категорії, але вибір все ж лишається за ними. Крім того, створюються різноманітні центри духовного життя, школи мистецтва і спорту [9]. Таким чином, збільшується коло спілкування представників однієї релігійної спільноти, створюються своєрідні громадські організації за релігійно-конфесійною ознакою.

Важливим напрямом служіння є також співпраця Церков з іншими інститутами: органами влади та громадськими організаціями. Така співпраця є особливо плідною у сфері роботи з проблемними групами. Так, Українська греко-католицька церква займається соціальною діяльністю з Міжнародним благодійним фондом "Карітас-Україна", який свого часу заснувала. Причому цей фонд не є релігійною організацією, але свою роботу здійснює на християнських засадах. Тому тут немає місця національній чи релігійній дискримінації. Особливістю "Карітас-Україна" є наявність низки професійних програм, які стосуються охорони здоров'я, допомоги дітям вулиці, сиротам тощо [10].

Після проголошення незалежності України церкви отримали можливість стати реальними дієвими суб'єктами суспільного життя. В рамках здійснюваної конфесіями соціальної роботи наявні суспільно значимі змістовні проекти і програми. Наприклад, у багатьох населених пунктах Закарпатського регіону осередками римсько-католицької Церкви засновано мережу безкоштовних аптек. У м. Вінниці під проводом об'єднання отців Капуцинів стартував Католицький мультимедійний центр. На базі УГКЦ при Патріаршому Соборі в місті Києві, створено перше українське інтернет-онлайн ТБ.

Особливі зусилля докладають Церкви і деномінації на ниві боротьби з ВІЛ / СНІДом. Координацію їхньої діяльності фактично здійснює Всеукраїнська рада Церков і релігійних організацій. Саме вона виступила засновником міжконфесійного діалогу у сфері подолання епідемії ВІЛ / СНІДу в Україні шляхом прийняття та впровадження "Концепції участі Церков та релігійних організацій України у протидії епідемії ВІЛ / СНІДу" і "Стратегії участі Церков та релігійних організацій України у протидії епідемії ВІЛ / СНІДу", що є унікальним досвідом.

Християнські конфесії динамічно розгортають волонтерський рух. Суть його полягає у створенні невеликих груп віруючих, які надають адресну соціальну, медичну та патронажну допомогу інвалідам, хворим, громадянам похилого віку, дітям-сиротам, опікуються засудженими в місцях позбавлення волі.

Церкви випробовують нові форми соціального служіння. Так, з 1 вересня 2008 року в Україні офіційно розпочав діяти недержавний церковний пенсійний фонд "Покрова", заснований предстоятелем Української греко-католицької церкви кардиналом Любомиром Гузаром. Структура покликана забезпечити гідну пенсію, насамперед, священнослужителям і мирянам, але не тільки греко-католицької Церкви. Загалом клієнтами фонду можуть стати усі бажаючі громадяни України. В умовах сучасної світової соціально-економічної і фінансової кризи фонд, окрім прямого завдання – гарантувати достойну старість, – має виконувати ще одну важливу функцію – навчати основам фінансово-економічного життя. Синод єпископів Києво-Галицького верховного архієпископства вирішив, що у нинішній ситуації "Церква мусить взяти участь у процесі підвищення економічної грамотності своїх вірних".

Таким чином, соціальне служіння постає як суспільно значуща діяльність, яка здійснюється Церквами з метою поширення духовності, формування цінностей громадянського суспільства внаслідок налагодження міжконфесійної та міжрелігійної співпраці, взаємодії з іншими соціальними інститутами. Аналіз напрямів соціального служіння християнських Церков вказує на постійний прогрес у розширенні сфер служіння, удосконаленні його методів. Virізненні вище властивості соціального служіння дають підстави твердити про універсальний і толерантний характер здійснюваної діяльності. Отже, соціальне служіння для християнських Церков постає не лише додатковим способом оздоровлення суспільства, а й

неодмінним інструментом для реалізації взаємодії із суспільними, громадськими інституціями з метою формування громадянських цінностей.

Отже, робимо висновки про те, що католицьке соціальне вчення – це не перелік практичних вказівок для вирішення соціального питання і не вдалий підбір певних знань з області сучасної соціології, дійсних для християнсько-соціального навчання, а інтегративна складова частина християнського вчення про людину. Його метою є не популяризація світського життя, а той соціальний устрій при якому людина зможе виконувати волю Бога та вести християнський спосіб життя. Таким чином, соціальне вчення Католицької Церкви – це цілісна, відкрита система, яка інтерпретує сучасні процеси, котрі відбуваються в суспільстві.

Соціальна доктрина формувалася впродовж усього історичного розвитку Католицької Церкви. Зміна контексту процесів, що відбувалися в суспільстві, вимагала від Церкви нового трактування і пояснення цих явищ у своїй соціальній доктрині. Усі ці процеси знайшли своє відображення в офіційних документах Церкви, зокрема в енцикліках пап, в яких значна увага приділялася головним соціальним проблемам суспільства. Усі перетворення, що відбуваються в суспільстві, спонукають Церкву миттєво реагувати на запити суспільства.

Основною формою впливу Католицької Церкви є формування світової громадської думки щодо найважливіших соціально-економічних, суспільно-політичних і моральних питань. Для цього впродовж тривалого часу розроблялася соціальна доктрина Церкви. Положення цієї доктрини формуються в рішеннях Вселенських соборів, церковних синодів і папських енцикліках (посланнях Пап з питань віри і моралі, звернених до католиків і "всіх людей доброї волі").

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Компендіум Соціальної доктрини Церкви. – К. : Кайрос, 2008. – 549 с.
2. Libreria Editrice Vaticana. Компендіум соціального вчення Церкви. – М. : Паоліні, 2006. – 623 с.
3. Соціальна доктрина церкви : [збірник статей]. – Львів : Свічадо. 1998. – 300 с.
4. Сергійко В. Органічна концепція соціального життя / В. Сергійко // Людина і світ. – 2003. – № 2. – С. 19–24.
5. Зубкова Ю. Еволюція соціального вчення католицької церкви у 60-70 рр. XX ст. та механізм його реалізації / Ю. Зубкова // Український історичний журнал. – 2002. – № 6. – С. 61–76.
6. Рашкова Р. Ватикан і сучасна культура / Р. Рашкова. – М. : В-во політичної літератури, 1989. – 225 с.
7. Хоружний Г. Ватикан : історія і сучасність / Г. Хоружний. – Львів : Місіонер. 2007 – 280 с.
8. Закон України "Про свободу совісті та релігійні організації" // Відомості Верховної Ради УРСР (ВВР), 1991. – № 25. – Ст. 283.
9. Євангелізація Римсько-Католицької Церкви в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : http://catholicmedia.org.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=10&Itemid=37.
10. Отець Андрій Нагірняк : Добро й милосердя будуть потрібні завжди [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : www.ugcc.ua/ukr/library/zmi/article;4905.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Kompendium Sotsial'noi doktryny Tserkvy [Compendium of the Social Doctrine of the Church]. – K. : Kairos, 2008. – 549 s.
2. Libreria Editrice Vaticana. Kompedium sotsial'nogo vchennia Tserkvy [Libreria Editrice Vaticana. Compendium Concerning the Social Teaching of the Church]. – Moscow : Paolini, 2006. – 623 s.
3. Sotsial'na doctryna Tserkvy [The Social Doctrine of the Church] : [zbirnyk statey]. – Lviv : Svichado. 1998. – 300 s.
4. Sergienko V. Organichna kontseptsia social'nogo zhyttia [Organic Concept of the Social Life] / V. Sergienko // Liydna i svit [Man and the World]. – 2003. – № 2. – S. 19–24.
5. Zubkov Yu. Evolutsia sosial'nogo vchenia katolitskoi Tserkvy v 60-70 r.r. XX st. ta mehanizm yogo realizatsyi [Evolution of the Social Church Teaching in 60-70 XX Century and the Mechanism of Its Realization] / Yu. Zubkov // Ukrainianskyi istorychnyi journal [Ukrainian Historical Journal]. – 2002. – № 6. – S. 61–76.
6. Rashkov R. Vatican i sychasna kyl'tura [Vatican and Modern Culture] / R. Rashkov. – M. : Vydavninsvo politychnoi literatury, 1989. – 225 s.
7. Horuzhnyy G. Vatican : istoriya i suchasnist' [Vatican : History and Modernity]. – Lviv : Missionary. 2007 – 280 s.
8. Zakon Ukrainy "Pro svobodu sovisti ta religiyni organizatsiy" [Law of Ukraine "On Freedom of Conscience and Religious Organizations"] // Vidomosti Verhovnoy Rady URSR (VVR) [Verhovna Rada of Ukraine Lists]. – 1991. – № 25. – St. 283.
9. Evangelizatsiia Rymo-Katolits'koy Tserkvi v Ukraini [The Evangelization of the Roman Catholic Church in Ukraine] [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu do resursu : http://catholicmedia.org.ua/index.php?Option=com_content&task=view&id=10&Itemid=37.
10. Otets' Andrew Nahirnyak : Dobro i miloserdia budut' potrebni zavzhdy [Father Andrew Nahirnyak : Goodness and Charity Will be Always Necessary] [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu do resursu : [www.ugcc / ua / ukr / library / zmi / article; 4905](http://www.ugcc.ua/ukr/library/zmi/article;4905).

Цихуляк И. М. Гуманитарно-богословский генезис аспектов католического общественного обучения в контексте межконфессиональных реалий в Украине.

В статье обозначены аспекты общественной жизни, которые рассматриваются социальной доктриной Католической Церкви. Исследованы основные компоненты социальной доктрины Церкви. Определены документы и произведения церковных богословов, которые относятся к социальному учению католицизму. Охарактеризованы формы и особенности проведения социальных служений.

Ключевые слова: Католическая Церковь, католицизм, доктрина, догматы, социальная доктрина, социальное учение.

Tsykhuliak I. M. The Humane-Theological Genesis of Some Aspects of Catholic Social Teaching in the Context of Interfaith Realities in Ukraine.

The article outlines the main aspects of public life, which the social doctrine of the Catholic Church examines.

The basic components of the social doctrine of the Catholic Church are emphasized.

Nowadays the semantics of the concept "The Church's social teaching" has an immensely wide spectrum. It ranges from such a simple phenomenon as charity to the understanding described in the Gospel as "sacrificing one's life".

Due to the drastic social changes and the events of the recent decades, Ukraine has been forced not only to go through one of the most tragic pages of its history, but also to reawaken its significant "signs of time". They include social, political and religious cataclysms that have led to the profound reconsideration of the Churches' meaning and role in social processes.

The Church has never estranged itself from a human. Understanding a human as a gift of God, the Church serves a human in the light of the Gospel of Christ. To serve a human (through diaconia) is the aim and mission of the Church. Furthermore, the Church focuses not only on humans' spiritual values, but also on their material and social well-being.

Key words: Catholic Church, Catholicism, doctrine, dogmas, social doctrine, social teaching, social service.

УДК 378.147:7.071.2

І. О. Цюряк,

кандидат педагогічних наук, доцент

surya66@rambler.ru

ORCID: 0000-0003-4369-9360

В. В. Луценко,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

luc-viktor@bk.ru

ORCID: 0000-0002-2065-2458

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛІЗАЦІЙ

У статті розглядається питання підготовки студентів мистецьких спеціалізацій на основі особистісно орієнтованих технологій навчання, що є провідними положеннями сучасної музичної освіти, порушується проблема розвитку творчих якостей майбутніх фахівців на засадах продуктивного їх застосування; визначено рівні саморозвитку майбутніх вчителів музики на заняттях з хорового диригування; встановлено, що дієвість розроблених нами педагогічних умов і методичних прийомів сприяла підвищенню рівня фахової підготовки та допомагала студентам у вільному застосуванні загальнокультурологічних та загальномузичних знань на практиці.

Ключові слова: особистісно орієнтовані технології навчання, індивідуалізація процесу навчання, творчий розвиток особистості, педагогічні умови, методичні прийоми, художньо-творча самореалізація, самовдосконалення, саморозвиток студентів, диригентсько-хорова підготовка.

Постановка проблеми. Процес підвищення рівня диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики буде найбільш ефективним при виявленні індивідуальних якостей студента в освітньому процесі. Діяльність такого роду здійснена лише в особливому педагогічному середовищі, завдяки вільному обміну думками, ідеями, особистісному підключенні студента й педагога в навчально-виховну взаємодію. При формулюванні педагогічних умов вдосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя музики ми керувалися принципом єдності змістового й процесуального аспектів під час знаходження оптимальних рішень поставленої проблеми, а також знаннями об'єктивних і суб'єктивних закономірностей функціонування особистісної ситуації, що є в нашому дослідженні засобом підвищення рівня означеної підготовки.

Виходячи з цього, нами були виокремлені педагогічні умови, що сприятимуть, на наш погляд, удосконаленню диригентсько-хорової підготовки студентів, а саме:

- організація діалогової взаємодії у навчально-виховному процесі;
- забезпечення психологічного комфорту для студента на заняттях з диригентсько-хорових дисциплін;
- диференційований підхід до особистості майбутнього вчителя музики, її корекції в умовах вузівського навчання;
- створення можливостей для художньо-творчої самореалізації, самовдосконалення, саморозвитку студентів у процесі диригентсько-хорової підготовки.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Сучасні вимоги до формування особистісного підходу окреслювали в своїх дослідженнях відомі вчені: К. Абульханова-Славська, В. Давидов, В. Євдокимов, В. Моляко, Л. Проколієнко. Питання необхідності особистісної орієнтації в навчально-виховному процесі неодноразово порушувалися у працях І. Кона, А. Петровського, Б. Федоришина. На теренах СНД дослідженням особистісно орієнтованої освіти опікуються Є. Бондаревська, В. Серіков, Є. Шиянов, В. Юдін, І. Якиманська. Питання педагогічної технології висвітлювалися в роботах В. Андреева, В. Беспалько, Т. Ільїної, М. Кларіна, І. Лернера, Т. Назарової, Г. Селевко. Вагомий внесок у розв'язання проблеми фахової підготовки майбутнього вчителя і вчителя-музиканта зокрема, зробили вчені В. Волкова, Н. Гузій, Л. Коваль, М. Михаськова, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, О. Рудницька, Т. Стратан, О. Щолокова; теорії та методики музичного виховання – А. Болгарський, С. Горбенко, А. Малінковська, І. Назаренко, Л. Рапацька, А. Растрігіна, О. Ростовський, Л. Хлебнікова. Основи техніки диригування висвітлюють праці багатьох провідних фахівців-хормейстерів: С. Казачкова, К. Кондрашина, М. Малько, Л. Маталаєва, І. Мусіна, К. Ольхова та ін. Однак, вони розраховані здебільшого на удосконалення існуючих диригентських навичок. Інші роботи присвячені теоретичним і виконавським питанням диригентської підготовки (Ю. Алієв, Ф. Вейнгартнер, Т. Грум-Гржимайло, М. Канерштейн та ін.). Окремі дослідження розкривають питання методики роботи над елементами хорової звучності з використанням творчих завдань (А. Єгоров, О. Іванов-Радкевич, М. Колесса, К. Пігров, К. Птиця, Г. Рождественський, Б. Тевлін). В останні роки з'явилися дисертації з проблем розвитку професійно-особистісних якостей майбутніх педагогів-хормейстерів (І. Коваленко, М. Олійник, Л. Остапенко,

Т. Смирнова, І. Шинтяпіна та ін.). Аналіз наукових праць вказаних авторів дає підстави для висновку про те, що опрацювання проблеми вдосконалення диригентсько-хорової підготовки студентів відбувається поза контекстом застосування особистісно орієнтованих технологій.

Метою статті є дослідження ефективності застосування особистісно орієнтованих технологій навчання в процесі диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики.

Виклад основного матеріалу. Аргументуємо положення про окреслені вище педагогічні умови. *Організація діалогової взаємодії у навчально-виховному процесі* є, на наш погляд, важливою умовою підвищення ефективності диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики. Адже стимулювання особистісного функціонування студента в ході навчання можливе лише в тому випадку, якщо він буде поставлений у позицію рівноправного суб'єкта даного процесу. Багато досліджень в області психології, педагогіки саме з діалогом пов'язують успіх у навчанні та вихованні. Найбагатший матеріал про діалогічне спілкування ми знаходимо у працях таких учених, як В. Біблер (про Школу діалогу культур), А. Бодальов [1] (про контекстне навчання), В. Андрєєв [2] (про педагогічну евристику), С. Бегідова [3] (у концепції особистісно орієнтованої освіти). Ще раніше важливі положення діалогічного навчання ми знаходимо в педагогіці Дж. Дьюї [4], у теорії К. Роджерса і його послідовників [5]. Діалог у своєму історичному розвитку з'являється як "... рух від думки до знання; спосіб виявлення й подачі нового з найбільшою для нього вигодою; передача не тільки думок, але й почуттів; спосіб засумніватися в самому собі" [6].

Навчання, як процес взаємодії педагога й студента, відбувається на основі певного навчального змісту. У нашому дослідженні такою квінтесенцією є диригентсько-хорова підготовка студентів і процес її педагогічного аналізу. Принцип діалогічної взаємодії, запропонований нами, дозволить відмовитися від традиційної дихотомії: педагог-студент, коли потреба у ініціативному спеціалісті з активним професійно-творчим мисленням супроводжується незадоволенням освітнім процесом, а саме: не приділяється належної уваги особистісному розвитку майбутніх вчителів музики, нерозвинута їх самостійність, на низькому рівні перебуває мотиваційна готовність до формування та прояву творчого потенціалу. Як показує практика, ініціативному студенту потрібні не тільки глибокі знання в галузі педагогіки, психології, музичного мистецтва, але й певні особистісні якості, спеціалізовані вміння, що сприятимуть активізації та формуванню високої мотиваційної готовності до майбутньої професійної діяльності. Аналіз та узагальнення досвіду колег-педагогів дозволили нам виявити низку суттєвих протиріч: між значним потенціалом диригентсько-хорових дисциплін та його недостатньою актуалізацією в навчальному процесі; між адекватним розумінням й усвідомленням необхідності формування особистісної активності суб'єкта навчання та відсутністю спрямованого розвитку цієї якості; між індивідуальним способом навчання в циклі диригентсько-хорових дисциплін та подальшій практичній діяльності вчителя музики в умовах учнівського колективу.

На основі діалогу в навчально-виховному процесі, педагог і студент, об'єднавшись на психологічному рівні, здійснюють освоєння диригентсько-хорового репертуару на заняттях з хорового класу, диригування в співпереживанні, що є важливою обов'язковою умовою творчого процесу, а на світоглядному рівні – співтворчістю. "Співтворчість, що вінчає стадію перетворення, веде до щирого розуміння музики, що дозволяє зрозуміти, що ж надає цьому твору цілісності, органічності..." [7]. Особистісно ціннісне осмислення музики, що прагне до співтворчості, до діалогу з автором, дозволяє стверджувати, що "необхідно зробити твір частиною самого себе" [7].

Таким чином, організація діалогової взаємодії на заняттях з дисциплін диригентсько-хорового циклу дозволить, на наш погляд, так побудувати процес навчання, щоб забезпечити можливість кожному студенту реалізувати свій творчий потенціал, пізнати своє внутрішнє "Я". Отже, створити можливість для прояву особистісних якостей. В результаті, у музично-педагогічному процесі виникне певний комунікативний ланцюг: композитор – хоровий твір – педагог – студент – співпереживання – співтворчість. Принцип діалогічної взаємодії, відкриваючи всі комунікаційні канали, забезпечить постійний стимул до саморозвитку, дозволить інтегрувати процес особистісного розвитку студента, стимулювати прояв суб'єктивних якостей (оцінювання, осмислювання, рефлексію). Це вимагає від педагога певної готовності до даного процесу, тому що діалог детермінований особистістю вчителя, його принциповою позицією як суб'єкта особистісно орієнтованої освіти. До того ж, бажання педагога до суб'єкт-суб'єктного спілкування із студентом, – це вміння ділитися не тільки знаннями, але головне – почуттями, досвідом переживань, практикою пошуку "змістів". Педагог збагачується особистісними навичками своїх співрозмовників – студентів. Із традиційної позиції обізнаний педагог переходить на позицію носія своїх певних знанневих "коштовностей". Ділячись своїми вміннями зі студентом, педагог отримує доступ у його внутрішній світ, тим самим розвиваючи й збагачуючи зміст власного "Я". Це проявляється у: високому ступені оволодіння предметами диригентсько-хорового циклу та методиками їх викладання; умінні реалізовувати виховну функцію хорового мистецтва, виділяти аксіологічне ядро окремого твору, сприяючи пробудженню внутрішніх спонукальних сил студентів, потреби в переживанні репертуару, що вивчається; майстерності виявляти в хоровому творі разом з майбутнім вчителем музики

зв'язок із сучасністю, "спроєктувати", "зблизити" епохи, явища для того, щоб історично проведені аналогії, порівняння викликали живе особистісне сприйняття репертуару студентом; умінні самостійно опрацьовувати хоровий твір, а при подальшому розгляді з педагогом навчитися висловлювати своє бачення трактовки характеру, виявляти своє відношення до ціннісно-сміслового аналізу, висвітлюючи питання: "Що? Як? Чому? Навіщо?" – створено композитором; вдалому використанні метафор як прийому активізації індивідуальної змістово-пошукової творчої активності студента. Окреслена умова також припускає послідовне сходження до все більшого набуття навичок самостійності студента, що забезпечить планування навчання, як творчого процесу, який не призведе до копіювання та засвоєння готових правил і норм. Для реалізації на практиці зазначеної педагогічної умови є доречним, на наш погляд, використання таких форм, методів та прийомів, як заохочення, створення яскравих образно-наочних уявлень, спонукання до пошуку альтернативного рішення проблемних ситуацій, що виникають тощо.

Наступна педагогічна умова стосується *забезпечення психологічного комфорту для студента на заняттях з диригентсько-хорових дисциплін*. На наш погляд, вона є важливим фактором самовдосконалення особистої діяльності майбутнього вчителя музики. Принцип психологічного комфорту означає, що навчальний процес повинен бути організований і проведений так, щоб забезпечити мотивацію навчання й позитивне емоційне відношення до нього [8]. Такий стан досягається шляхом зняття всіляких психологічних бар'єрів, створення безконфліктного середовища, у якій кожен себе почував би комфортно; атмосфери, що виключає виникнення почуття остраху за невдале слово або дію. В особистісній ситуації студент відчуває "емоційне благополуччя" [2], впевненість у собі, можливість піднятися на вищий рівень підготовки, реалізує вроджену в собі від природи потребу в схваленні. При цьому, мова йде не про прийняття педагогом думки, поділу точки зору, а прийнятті особистості студента як унікальної даності, як носія своїх цінностей. Ми вважаємо, що основною рушійною силою для створення психологічного комфорту є уникнення комплексу протиріч, з якими зустрічається майбутній вчитель музики при засвоєнні предметів диригентсько-хорового циклу. Вони існують між наступними аспектами педагогічної діяльності: музично-творчими здібностями особистості студента й вибором професії не за покликанням; низьким рівнем суб'єктивної спрямованості в оволодінні своїм фахом і високими суспільними вимогами до індивідууму педагога-музиканта; музичною обдарованістю кожного студента, його виявленням, з точки зору особистісної значущості й максимально можливим талантом педагога нового типу, що знаходить відображення у сучасній професіограмі вчителя музики-творця; прагненням до самостійної роботи студента й небажанням викладача допомагати йому в цьому; системою педагогічної освіти за традиційними для ВНЗ формами й інтенсивно-новітніми моделями сучасної підготовки майбутнього вчителя музики.

Виходячи з цього, ми пропонуємо звернути увагу з боку викладачів на здійснення опори на самоконтроль, самооцінку, самоаналіз, саморегуляцію студентів, їх рефлексивні здібності; диференційований творчий підхід до кожного студента; динамічний характер, гнучкість змісту програм з предметів диригентсько-хорового циклу, їх поступове вдосконалення з урахуванням особистісних здібностей студентів та диференціації навчання; створення психологічного комфорту на індивідуальних заняттях за умов досягнень чи невдач студентів, доброзичливе ставлення до них з боку викладачів; атмосфери повної творчої свободи, ініціативи з опорою на рефлексивні здібності майбутніх фахівців; у повному обсязі здійснення навчально-методичної забезпеченості процесу диригентсько-хорової підготовки студентів. Впроваджуючи ці дії в процес диригентсько-хорової підготовки майбутніх фахівців, ми припускаємо, що вони повинні забезпечити розвиток творчої мотивації, стимулювати чітко виражений особистісний прояв у професійно-педагогічній діяльності, тим самим витісняючи індиферентні, егоїстичні, репродуктивні підходи до навчальної роботи. Такі прийоми, як фактична рівність між педагогом та студентом у творчих дискусіях за раніше узгодженою позицією перед заняттям з практикуму роботи з хором; схвалення з боку викладачів оригінальних пропозицій і задумів студента при виконавській інтерпретації хорових творів; свобода у виборі видів самостійної роботи; підвищення ролі самооцінки результатів своєї діяльності; створення ситуації успіху, взаємодопомоги ми вважаємо оптимальними у підвищенні рівня фахової підготовки майбутнього вчителя музики.

Зауважимо, що психологічний комфорт студента забезпечується також методом без оцінювання, що має на увазі створення обставин, за яких відсутнє зовнішнє міркування. Переконавання з боку педагога щодо власної системи цінностей нерідко сприймається студентом як погроза й приводить до захисної реакції. Але якщо судження на підставі загальних мірок відсутні, то студент стає більш відкритий своєму досвіду й починає шукати джерело оцінювання усередині себе. Безоцінювання не означає відсутність реакції педагога на слово або дію з боку студента, але ця реакція повинна зберегти внутрішнє джерело оцінки студента, не ставити його в залежність від зовнішніх сил і забезпечити психологічну безпеку в прояві своїх особистісних функцій [9]. Але воно буде неповним, якщо педагог не виявить емпатію, як здатність осягати особливості емоційного світу іншої людини, що проявляється у формі співпереживання, співчуття, розуміння. В. Леві говорить про їхню реалізацію в здатності "ужитися" в

чужий світ. "Щоб зрозуміти іншого, потрібно перейнятися його цінностями, просочитися його значущостями, тобто вжитися в його світ" [10]. Дія емпатії може відбуватися тоді, коли співрозмовник відчуває іншого, що проявляється в тому, як він говорить, що робить, по міміці, жестах, учинкам. Відмітимо, що створення означеної педагогічної умови без її розуміння є поверхневим. Таким чином, потрібен певний стиль педагогічного спілкування, що спрямований на "встановлення відносин співробітництва спочатку через "підстроювання" до партнера по спілкуванню, безкорисливо-альтруїстичне зосередження на ньому й потім висхідна до його безоцінювального прийняття, визнання принципової рівності особистісних позицій педагога й студента, їхньої рівноцінності в довірчому діалозі й спільній творчості" [11]. Іншими словами, рівноправна взаємодія, прийняття, безоцінювання, емпатійність і є та психологічна основа, що сприяє формуванню сфери відносин особистості, що, в свою чергу, є об'єктивною умовою для реалізації особистісного підходу при засвоєнні предметів диригентсько-хорового циклу.

Третью педагогічною умовою є *диференційований підхід до особистості майбутнього вчителя музики, її корекції в умовах вузівського навчання*. Ми вважаємо, що для успішного формування зазначеної умови однаковою мірою важливо постійно актуалізувати як емоційну чуйність студентів, так і їхній інтелектуальний потенціал, тобто домагатися гармонії почуттєвого, раціонального й розумового розвитку особистості. Аналіз хорового твору (музична герменевтика) – це альфа й омега професійної музично-педагогічної діяльності. Ми припустили, що використання принципів і методів музичного аналізу в ході вивчення хорового репертуару на заняттях з диригування, хорового класу й буде сприяти стимулюванню інтелектуальної й емоційно-вольової сфер особистості студента, його особистісних функцій, що приведе до покращення його суб'єктивного ставлення до своєї фахової підготовки зокрема. Він є активним, тому що здійснюється в ході розширення й збагачення духовно-особистісного, музично-слухового й професійно-творчого досвіду особистості майбутнього вчителя музики. До того ж, процес освоєння припускає діалог-спілкування з твором хорового мистецтва, міркування про нього, висловлювання своєї думки, оцінки, ставлення, усвідомлення його образного змісту тощо. Ми виокремлюємо складові особистісно орієнтованого навчання на цьому етапі диригентсько-хорової підготовки й пропонуємо використовувати їх в ході опрацювання творів, що веде до усвідомленого сприйняття розвитку особистісної сфери студента. До основних з них відносяться: самостійність при засвоєнні та аналізі тексту й контексту хорового твору на заняттях з диригування та хорового класу, опора на рефлексивні здібності (самооцінку, самоаналіз, самоконтроль, саморегуляцію); індивідуалізація програми практичної діяльності студента з різним рівнем диригентських знань та вмій на основі пріоритетних цінностей його особистості; диференційований взаємозв'язок між розумовою діяльністю й особистісними переживаннями майбутнього фахівця в сполученні з досвідом його творчої роботи на заняттях, що є основою у формуванні особистості; впровадження операціональних новацій в систему диригентсько-хорової підготовки: участь студентів у розробці її цілей, змісту; спільне обговорення проблемних ситуацій з хорознавства, диригування, практикуму роботи з хором тощо; допомога при підготовці та захисті творчих проєктів занять, їх фрагментів, позааудиторного заходу тощо.

Виходячи із цього, ми пропонуємо наступні методи, що, на нашу думку, допоможуть у вдосконаленні диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики й можуть бути застосовані у виконавських класах, зокрема, на заняттях з диригування:

1. *Метод інтонаційно-виконавського аналізу*. Він містить комплексний підхід до вивчення хорового твору, спрямований на розкриття ідейно-образного змісту, осягнення його цілісної форми й на цій основі, – створення студентом власного бачення (певного диригентського-жесту). Означений метод включає в себе кілька етапів: *перший* – націлений на самостійне виявлення студентом головної ідеї хорового твору й визначення її образного втілення; *другий* – спрямований на визначення інтонаційно-енергетичного імпульсу, тобто музично-виразних засобів, за допомогою яких і здійснюється створення образу або діалектики образів, а також їхнє розкриття в цілісному змісті твору; *третій* – має за мету усвідомлення логіки розвитку інтонаційно-образного змісту в контексті цілісної інтонаційної форми твору за допомогою визначення місця й значення тих або інших виразних засобів, використовуваних композитором; виявлення рушійних сил і факторів організації єдиної музичної композиції; *четвертий* – полягає в самостійному створенні студентом цілісної партитури "виконавських засобів" за допомогою темпоритму, агогіки, артикуляції, динамічних нюансів, диригентського жесту й т.п. У процесі інтонаційно-виконавського аналізу варто враховувати особливості стилю хорового письма композитора в цілому, а також того періоду творчості, до якого ставиться той або інший твір. Таким чином, кінцевою метою інтонаційно-виконавського аналізу є осягнення інтонаційно-фабульної форми й створення на цій основі власного розуміння студентом даної сторони хорового твору.

2. *Метод художніх асоціацій (художнього пізнання)*. Один із ефективних способів розвитку й формування пізнавальної сфери особистості студента. Цей метод широко використовувався в педагогічній діяльності таких видатних музикантів як А. Рубінштейн, Г. Нейгауз, К. Ігумнов, С. Фейнберг та ін. Основне завдання використання цього методу полягає в тому, щоб знайти емоційно-

образні смислові паралелі, зв'язки між змістом хорового твору та явищами навколишньої дійсності, виявити колізії, спробувати здійснити вихід у позамузичні сфери. Синтез музичного й зорового, музичного й слухового, музичного й чуттєвого тощо, поглиблює особистісне пізнання твору, впливає на становлення суб'єктивного до нього відношення, тому що входить в індивідуальний план студента, а також збагачує його практичний досвід. При цьому необхідно помітити, що метод художніх асоціацій спрямований на духовно-творче "занурення" в атмосферу того чи іншого життєвого або художнього явища з метою глибокого й всебічного збагнення ідеї композитора, її різноманітне втілення в хоровому творі. Метод художнього пізнання спирається на комунікативну функцію музично-хорового мистецтва. Він спрямований на вербалізацію думок, почуттів, переживань, що виникли в процесі пізнання студентом твору. Вербалізовані враження, таким чином, є результатом впливу "змісту, що інтонується" на сферу відносин і його духовний світ, допоможе розкрити світоглядну спрямованість, духовно-особистісний досвід, а також послужить вираженню суб'єктивного відношення до діючих осіб і образів. Якщо на попередніх етапах освоєння твору студент віддає пріоритет не своєму "Я", а пошуку шляху до композитора в прагненні якнайглибше проникнути в світ його ідей, його щиросердечних переживань, відображених у музичній тканині, то особистісно осмисливши й оцінивши твір, творчо настроєні музикант-педагог, студент-слухач, виконавець вступають на шлях художнього перетворення, що веде до спільної творчості з автором. Особливість даного методу, на нашу думку, полягає в тому, що міркування-діалог студента й педагога ведеться завдяки тому або іншому хоровому твору, де студент корегує свої вже сформовані професійні установки, рефлексує своє бачення твору, пов'язує набуті знання з майбутньою фаховою діяльністю. Таким чином, запропоновані методи, що спрямовані на суб'єктивне осягнення змісту хорового твору, допоможуть, на нашу думку, у здійсненні диференційованого підходу до особистісних якостей майбутнього вчителя музики, їх корекції в умовах подальшої професійної діяльності.

Четверта педагогічна умова базується на *створенні можливостей для художньо-творчої самореалізації, самовдосконалення, саморозвитку студентів у процесі диригентсько-хорової підготовки*. Ми вважаємо, що художньо-творча самореалізація можлива за умов використання запропонованого нами методу індивідуальних навчально-дослідних завдань (ІНДЗ) проблемного характеру. ІНДЗ – є творчим видом поза аудиторної самостійної роботи студентів навчального, навчально-дослідного чи проектно-конструкторського характеру, яке використовується у процесі вивчення програмного матеріалу предметів диригентсько-хорового циклу й завершується разом зі складанням підсумкового іспиту чи заліку з окремої навчальної дисципліни. Завдання виконуються в процесі бесіди, дискусії й мають, як правило, форму "питання-відповідь" або діалогічний принцип побудови.

Стосовно нашої проблематики, ми виокремлюємо наступні прийоми: *конструктивний діалог*, який допоможе знайти вихід із проблемних ситуацій у процесі оптимального вибору теми й рішення ІНДЗ з предметів хорознавства та диригування; *аналіз-порівняння, уточнення* особистісних уявлень педагога й студента на заняттях з хорового класу; *евристичні питання*, які необхідні майбутньому вчителю музики для пошуку додаткової інформації при рішенні ІНДЗ з предмету "Практикум роботи з хором"; *інверсія* в процесі протиставлення нових та традиційних підходів до вирішення ІНДЗ; *метафора*, яка допомагатиме образному висловлюванню думок й почуттів у процесі сприйняття хорового твору, що активізують змістово-пошукову творчу активність та самостійну роботу студента.

Висновки. Ми спробували практично довести, що на сьогодні стає очевидним важливість питання вдосконалення системи музично-педагогічної освіти і, зокрема, диригентсько-хорової підготовки студентів та застосування в ній особистісного підходу, який, у значній мірі, визначає всю структуру праці викладача. З означеного зрозуміло, що все більше в ній переважають інноваційні підходи. Але, на нашу думку, новітні технології не можуть розвиватися самі по собі, вони повинні стати органічною частиною всього науково-обґрунтованого навчального процесу вищої школи. Насамперед, первинною має бути досконала практична діяльність педагога-музиканта, його індивідуальний та творчий досвід.

Ми виокремлюємо особливості особистісно орієнтованих технологій, що на нашу думку, сприятимуть підвищенню рівня диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики, а саме:

а) музично-освітній процес має будуватися на основі діалогу студента й викладача, який спрямовується на спільне конструювання занять;

б) повинна враховуватися індивідуальна вибірковість студента щодо змісту, виду та форми музичної діяльності, а також його прагнення самостійно використовувати отримання теоретичні знання, вміння й навички;

в) основу організації диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики має скласти творчість, індивідуальний підхід до студента, врахування його інтересів, здібностей, характеру музичного мислення, диференціація навчального матеріалу;

г) індивідуалізація та диференціація сприятиме активному стимулюванню студентів до саморозвитку, самовдосконалення та самовираження в сучасній та майбутній життєдіяльності;

г) музична освіта особистісного спрямування потребує використання механізмів "цінування", тобто позитивного ставлення не тільки до успіхів майбутнього вчителя музики, а й до його бажання виразити свої почуття, погляди, творчі наміри тощо.

Отже, узагальнюючи вище висвітлене, можна сказати, що запропоновані нами педагогічні умови та методичні прийоми допоможуть створити сприятливе середовище для процесу підвищення ефективності фахової підготовки майбутнього вчителя музики, що приведе до зміни в їхній ціннісно-смисловій сфері, розвитку внутрішнього індивідуально-творчого потенціалу особистості. Наше дослідження є частиною розробки проблеми вдосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя музики. У руслі педагогічного пошуку предметом наступного вивчення можуть виступати такі проблеми, як розробка технологій формування особистісного ставлення до хорового репертуару в індивідуально-виконавських класах на різних етапах онтогенезу. **Подальших наукових пошуків** потребують питання, пов'язані зі всебічним вивченням особистісно орієнтованих технологій навчання з позицій аксіологічного підходу. Предметом дослідження можуть бути диференційовані методики відповідної підготовки студентів з урахуванням їх цілеспрямованого функціонування в освітніх закладах різного соціально-культурного призначення, особливості зарубіжного досвіду профільного навчання у багаторівневій системі музично-педагогічної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бегидова С. Н. Влияние индивидуально–психологических особенностей на развитие творческих способностей будущих специалистов / С. Н. Бегидова // Т и ПФК. – 1995. – № 5–6. – С. 41–43.
2. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека : характеристики и условия достижения / Алексей Александрович Бодалев. – М. : Флинта, – 1998. – 168 с.
3. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития : инновационный курс / Владимир Иванович Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.
4. Дьюи Дж. Введение в философию воспитания / Джон Дьюи ; пер. с англ. Н. М. Субботы. – М., 1921. – 95 с.
5. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія : [монографія] / В. Ф. Орлов ; за заг. ред. І. А. Зязюна. – К. : Наукова думка. – 2003. – 262 с.
6. Роджерс К. Творчество как усиление себя / Карл Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 164–168.
7. Лузік Е. В. Розвиток творчих здібностей студентів у процесі науково–дослідної роботи / Ельвіра Василівна Лузік. – К. : ІВО АПН України, 2003. – 9 с.
8. Михаськова М. А. Особливості й проблеми музично-освітньої діяльності студентів музичних факультетів вищих закладів педагогічної освіти / Марина Анатоліївна Михаськова ; упор. О. Ростовський. – Ніжин : НДПУ, 2004. – 185 с. – (Проблеми педагогіки музичного мистецтва).
9. Лещенко М. П. Теоретико-методологічні засади діагностики педагогічної майстерності вчителя в умовах особистісно орієнтованої системи навчання : [зб. наук. Праць] / М. П. Лещенко ; за ред. І. Зязюна та Н. Ничкало. – К., 2001. – С. 71–75. – (Неперервна професійна освіта : теорія і практика; ч.1).
10. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти : [монографія] / Іван Андрійович Зязюн. – К. : Віпол, 2000. – 636 с.
11. Леви В. Л. Музыка-терапия, или Хорошо забытое старое / В. Л. Леви. – Знание–сила. 1968. – № 10. – С. 44–46.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Behidova S. N. Vliyanie individual'no-psihologicheskikh osobennostey na razvitie tvorcheskikh sposobnostey buduschikh spetsialistov [The Influence of Individual Psychological Characteristics on the Development of Creative Abilities of Future Specialists] / S. N. Behidova // T i PFK. – 1995. – № 5–6. – S. 41–43.
2. Bodalev A. A. Vershyna v razvitii vzroslogo cheloveka : harakteristiki i usloviya dostizhenniya [The Highest Point in the Development of the Adult Person : Characteristics and Conditions of Achievements] / Aleksey Aleksandrovich Bodalev. – M. : Flinta, – 1998. – 168 s.
3. Andreev V. I. Pedagogika tvorcheskogo samorazvitiya : innovatsionnyi kurs [The Pedagogy of Creative Self-Development : an Innovative Course] / Vladimir Ivanovich Andreev. – Kazan : Tsentr innovatsionnykh tekhnologiy, 2012. – 608 s.
4. Dyui Dzh. Vvedenie v filosofiyu vospitaniya [Introduction to Philosophy of Education] / Dzhon Dyui ; Per. s Angl. N. M. Subboty. – M., 1921. – 95 s.
5. Orlov V. F. Profesiynne stanovlennya maybutnikh uchiteliv mistets'kykh distsiplin : teoriya i tehnologiya [Professional Formation of Future Teachers of Artistic Disciplines: Theory And Technology] : [monografiya] / V. F. Orlov ; Za Zag. Red. I. A. Zyazyuna. – K. : Naukova Dumka. – 2003. – 262 s.
6. Rodzhers K. Tvorchestvo kak usilenie sebya [Creativity as Strengthening Himself] / Karl Rodzhers // Voprosy Psihologii [The Questions of Psychology]. – 1990. – № 1. – S. 164–168.
7. Luzik E. V. Rozvitok tvorchih zdbnostey studentiv u protsesi naukovo-doslidnoyi roboti [Development of Creative Abilities of Students in The Process of Research Work] / Elvira Vasilivna Luzik. – K. : IVO APN Ukrainy, 2003. – 9 s.
8. Mihaskova M. A. Osoblivosti y problemi muzychno-osvitniyoi diyal'nosti studentiv muzichnykh fakultetiv vischykh zakladiv pedagogichnoi osvity [Features and Problems of Musical-Educational Activity of Students of Musical

- Faculties of Higher Pedagogical-Educational Institutions] / Marina Anatoliyivna Mihaskova ; Upor. O. Rostovskiy. – Nizhni : NDP, 2004. – 185 s. – (Problemy Pedagogiky Muzichnogo Mystetstva).
9. Leschenko M. P. Teoretyko-metodologichni zasady diagnostiki pedagogichnoyi maysternosti vchitelya v umovakh osobistisno-orientovanoyi systemy navchannya [Theoretical and Methodological Bases of Diagnostics of Pedagogical Skill of the Teacher in Conditions of Personality-Oriented Teaching System] : [zb. nauk. prats'] / M. P. Leschenko ; Za Red. I. Zyazyuna ta N. Nichkalo. – K., 2001. – S. 71–75. – (Neperervna Profesiyna Osvita : Teoriya i Praktika; ch.1).
 10. Ziaziun I. A. Intelktual'no-tvorchiy rozvitok osobistosti v umovah neperervnoyi osvity [Intellectual and Creative Development of Personality in Conditions of Continuous Education] : [monografiya] / Ivan Andriyovich Ziaziun. – K. : Vipol, 2000. – 636 s.
 11. Levi V. L. Muzykoterapiya, ili horosho zabyitoe staroe [Music Therapy, or Well-Forgotten Old] / V. L. Levi. – Znanie–Sila. 1968. – № 10. – S. 44–46.

Цюряк И. А., Луценко В. В. Личностно ориентированные технологии обучения в подготовке студентов специализаций искусства.

В статье рассматривается вопрос подготовки студентов специализаций искусства на основе личностно ориентированных технологий обучения, что является ведущими положениями современной музыкального образования, ставится проблема развития творческих качеств будущих специалистов на основе производительного их применения; определены уровни саморазвития будущих учителей музыки на занятиях хорового дирижирования; установлено, что действенность разработанных нами педагогических условий и методических приемов способствовало повышению уровня профессиональной подготовки и помогла студентам в свободном применении общекультурологических и общемузыкальных знаний на практике.

Ключевые слова: *личностно ориентированные технологии обучения, индивидуализация процесса обучения, творческое развитие личности, педагогические условия, методические приемы, художественно-творческая самореализация, самосовершенствование, саморазвитие студентов, дирижерско-хоровая подготовка.*

Tsiuriak I. A., Lutsenko V. V. Personally-Oriented Educational Technologies in the Students' Training of the Art Specialties.

The article discusses the students' of the art specialties training on the basis of personally-oriented learning technologies that are the leading provisions of the modern musical education, the problem of development of creative qualities of future specialists on the basis of their productive use; the levels of self-development of future music teachers in the classroom choral conducting; it is determined that the validity of the developed by us pedagogical conditions and instructional techniques contributed to raising the level of professional training and helped the students in free application arsecularatne and absolutely knowledge in practice. Today it becomes obvious the importance of improving the system of musical-pedagogical education and, in particular, conducting and choral training of students and applying it to personal approach, which largely determines the overall structure of the work of the teacher. But, in our opinion, the latest technology can not develop by themselves, it must become an integral part of all science-based educational process of higher school. First of all, the primary school must have a perfect practical activity of the teacher-musician, his individual and creative experience. Our proposed pedagogical conditions and methods will help to create a favorable environment for the process of increase efficiency of professional preparation of future music teachers, which will lead to the change in their value-semantic sphere of the development of internal individual-creative potential of personality.

Key words: *personality oriented technologies of teaching, individualization of the learning process, the creative development of the personality, pedagogical conditions, methods, and artistic-creative self-realization, self-improvement, self-development of students, conducting and choral training.*

УДК 378.4

С. П. Яшук,
здобувач

(Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ)
sergiolife92@gmail.com
ORCID: 0000-0002-8309-5898C

ПРОБЛЕМНО-РОЗВИВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті представлено один із найперспективніших напрямів розвитку творчих здібностей особистості, необхідних сучасному фахівцю, проблемне навчання. З'ясовано, що проблемне навчання передбачає засвоєння студентами знань і способів дій проблемним шляхом у кілька етапів: створення проблемної ситуації, аналіз і формування проблеми, висунення гіпотез. Обґрунтовано, що залежно від рівня самостійності студентів у навчальній діяльності використовують відповідний метод проблемного навчання: проблемний виклад, частково-пошуковий і дослідницький методи.

Ключові слова: технологія, розвивальне навчання, проблемне навчання, проектна технологія.

Актуальність. Відповідно поданій А. В. Масленніковою класифікації освітніх технологій, технологія розвивального навчання включає такі освітні технології, а саме: технологія проблемного навчання (теоретичні основи розроблені А. Осборном); технологія проблемно-модульного навчання (теоретичні основи представлено М. А. Чошановим); технологія організації навчання у формі педагогічних майстерень (теоретичні основи розроблено П. Ланжевенном, А. Валлоном, Ж. Піаже); технологія проектного навчання (Дж. І. Е. Дьюї, У. Х. Кілпатрік, Е. Коллінз); Дальтон-технологія (Х. Паркхерст); технологія розвитку критичного мислення учнів (Д. Халперн, Ч. Темпл, Дж. Л. Стіл, К. С. Мередіт); технологія навчальної дискусії (М. В. Кларін); технологія навчальної ділової гри (Д. Г. Левитес, М. В. Кларін), контекстний підхід у навчанні (А. А. Вербицький) [1: 53–64].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. За класифікацією сучасних освітніх технологій Т. І. Шамової, Т. М. Давиденко, технологія розвивального навчання віднесена до школи знань (Т. Б. Ельконіна – В. В. Давидова), а технологія проблемного навчання – до школи розвитку (Т. І. Шамової, Т. М. Давиденко). У педагогічній літературі поняття "технологія навчання" і "навчальна технологія" вживають як тотожні. Однак поняття "технологія навчання" є дещо вужчим і означає шлях освоєння конкретного матеріалу в межах певного предмета, теми, питання, а навчальна технологія передбачає розгляд різних технологій навчання [2: 113].

У практиці освітньої діяльності сучасного вищого навчального закладу найпоширеніші такі технології навчання: диференційоване навчання, проблемне навчання, ігрові технології навчання, інформаційні технології навчання, кредитно-модульна технологія навчання, особистісно орієнтоване навчання.

Проблемне (грец. *problema* – задача, утруднення) навчання – дидактична система, яка ґрунтується на закономірностях творчого засвоєння знань і способів діяльності, на прийомах і методах викладання та учіння з елементами наукового пошуку.

Таке навчання передбачає проблемне викладання, тобто створення системи послідовних проблемних ситуацій і управління процесом їх вирішення, а також проблемне учіння – особливу форму творчої навчальної діяльності студентів щодо засвоєння знань і способів діяльності з наявністю аналізу проблемних ситуацій, формулювання проблем і їх розв'язання шляхом висунення припущень, обґрунтування, і доведення гіпотез [2: 114; 3: 227–228].

Т. С. Медведєва робить висновок, що проблемне навчання – один з типів розвиваючого навчання, істотною відмінністю якого є зближення психології мислення людини з психологією навчання; ділова гра – репетиція виробничої чи суспільної діяльності людини [2: 113–115].

Мета та завдання. Наголосити на основних класифікаціях освітніх технологій та уточнити місце проблемно-розвивального навчання як засобу розвитку професійно-правової компетентності студентів.

Методи дослідження. З метою досягнення цілі дослідження використано такі дослідницькі методи: аналіз і узагальнення емпіричних і теоретичних положень, що містяться у фаховій літературі з різних наукових напрямів (педагогіки, психології, методики навчання тощо) у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників.

Методика – сукупність способів та прийомів доцільного виконання будь-якої роботи. Методика навчання – розділ педагогіки, який вивчає правила, способи та прийоми викладання. Розрізняють методика навчального предмета (окрему) і методика навчальної спеціальності (загальну) [2: 4]. Ґрунтуючись на аналізі різнобічних підходів, погоджуємось з думкою вчених, що педагогічна технологія навчання є "культурним поняттям, яке пов'язане з новим педагогічним мисленням і професійною діяльністю вчителя з одного боку, й інтелектуальною переробкою загальноосвітніх, культурних і

соціально значущих якостей і здібностей підростаючого покоління – з іншого [4: 74]. А. С. Киричук під методикою навчання розуміє "мистецтво навчання". Вчений наголошує, що "методика навчання" є вужчим поняттям, порівняно із поняттям "педагогічна технологія". "Педагогічна технологія, – на його думку, – є результатом узагальнення, аналізу педагогічного досвіду, співставлення процесів та результатів різних навчальних методик, їх критики та висновків, що призводить до формування наукових теорій" [4: 96–105].

Найбільш повно, системно і всебічно існуючі освітні технології представлені у двотомному виданні "Енциклопедія освітніх технологій" Г. В. Селевко [5], де виділено близько 500 технологій навчання. Уваги заслуговує й "Енциклопедія педагогічних технологій: посібник для викладачів" А. К. Колеченко [6]. І хоча аж до теперішнього часу існує безліч трактувань поняття освітньої технології, основними її характеристиками вважають детальний опис освітніх цілей; поетапний опис (проектування) способів досягнення заданих результатів-цілей; використання зворотного зв'язку з метою коригування освітнього процесу; гарантованість результатів; відтворюваність освітнього процесу незалежно від майстерності педагога; оптимальність витрачених ресурсів і зусиль [7].

В світлі формування професійної соціокультурної компетентності, ми схилиємося до думки В. О. Калініна і під педагогічною технологією навчання розуміємо проектування педагогічної діяльності вчителя щодо відбору соціокультурного матеріалу, приведення в систему форм і методів формування соціокультурної компетентності учнів і послідовної реалізації проекту майбутнього формування соціокультурної компетентності на практиці, який сприяє розвитку мислення вчителя як особливого соціокультурного феномена, актуалізації його смислотворчої діяльності і формування його професійної компетентності. Виходячи з логіки педагогічного процесу щодо формування професійної соціокультурної компетентності, можемо теоретично запропонувати таку структуру педагогічної технології "діалог культур" як взаємозв'язок компонентів: пріоритетні цілі, на які орієнтується викладач ВНЗ; організація навчального матеріалу (зміст навчання); вибір форм, методів і засобів організації процесу формування професійної компетентності [1].

Методика організації навчання студентів за гнучкими педагогічними технологіями була започаткована в США. Її принципові положення концептуально обґрунтовані В. М. Галузинським, Є. О. Гришиним, Б. І. Коротяєвим, О. А. Устенком, та іншими вченими, які узагальнюють їх у такий спосіб.

1. Нова технологія, насамперед, повинна бути динамічною та гнучкою, забезпечувати режим найбільшого сприяння для реалізації індивідуальних інтересів та можливостей студентів.

2. У ній усувається багатопредметність, багатопрофільність, тобто та ситуація, коли студенти змушені одночасно вивчати протягом семестру 10–12 навчальних дисциплін, а відповідно 10–12 викладачів конкурують між собою у спонуканні студентів займатися якраз "їх предметом".

3. У новій технології навчання закладаються гнучкі і концентровані, індивідуально "енергомісткі" форми вивчення кожної навчальної дисципліни або окремо або у великому блоці чи пакеті.

4. У гнучкій технології закладаються принципово нові форми контролю та оцінювання знань студентів і рейтинги індивідуальності співбесіди, публічні огляди, захисти підсумків практики, поточні відповіді на семінарах [6: 7–8].

Проект – в перекладі з латинської – "кинутий вперед". Метод проектів, відомий також як метод проблем, виник в другій половині XIX століття у США. Його пов'язують з ідеями американського професора В. Х. Кільпатрика. Він проголосив основним завданням школи навчання через практичну діяльність учнів, яка спрямована на створення умов для самонавчання, збудження ініціативи та особистої зацікавленості в пізнанні певної проблеми. Сучасна проектна технологія веде процес навчання до вирішення проблемних ситуацій [7: 273–277]. С. С. Кадубовською виокремлено етапи створення навчального проекту: етап цілепокладання; планування; вибір методів перевірки прийнятих гіпотез; на захисті проекту.

Дослідники наголосили, що проектна технологія навчання є універсальною і може бути використана викладачами у п'яти сферах життєдіяльності людини: людина-природа; людина-людина; людина-техніка; людина-художній образ; людина-знакові системи [6: 24–28].

Колток Л. зазначила, що серед способів інтенсифікації навчання особливе значення має застосування проблемно-пошукових методів: навчальні бесіди, дискусії, дослідження, пізнавальні ігри, самостійна робота учнів / студентів, алгоритмізація, інше.

Андреева В. М. зауважує, що вчені визначають проблемне навчання з різних позицій: як новий тип навчання (М. Скаткін, І. Лернер); як метод навчання (Л. Панчешникова, В. Оконь); як принцип навчання (Г. Понурова); як освітню технологію (Г. Ксензова, Н. Савіна) [4: 473]. Л. Турішева підкреслює, що вважається якщо 50 % часу на заняттях студент проводить активну навчально-творчу діяльність, тобто виконує індивідуальну роботу, то таку форму навчання можна вважати активною. О. І. Семенюк заострює увагу на наступних основних умовах успішності проблемного навчання: забезпечення достатньої мотивації, здатної викликати зацікавленість до змісту проблеми; раціональне співвідношення

відомого і невідомого; достатній розвиток і рівень знань студентів; висока предметна і методична кваліфікація викладача [8: 176–180].

Використання проектно-дослідницького методу передбачає виховання розумових здібностей, рефлексії, ціле покладання. Велика роль належить інформаційним технологіям. Інформаційне забезпечення студентів у процесі проектно-дослідницької діяльності – це вільний доступ до необхідної навчальної, наукової, культурної та будь-якої іншої інформації. Дослідники подають найбільш поширені варіанти створення середовища навчання за допомогою комп'ютерних технологій, а саме: інформаційні; тестові; проблемні; імітаційні; складні реальні системи [9: 284–289; 10: 418–423].

Т. Божко вводить поняття проектно-дослідницької культури як "означеного інтегрованого показника якості в процесі підготовки...оскільки саме вона свідчить про відповідність результатів діяльності до мети і завдань, поставлених в процесі її виконання".

Л. Колодійчуком визначені етапи концепції проектування дидактичної системи навчального процесу, а саме: пошуковий (первинна діагностика, прогнозування); моделювання; організаційно-управлінський (планування, програмування); конструкторський. Дослідник зауважує, що лише поступове проходження всіх стадій (етапів) проектувальної діяльності дає змогу досягти запланованих характеристик об'єкта – професійних компетентностей фахівця.

О. М. Топузов під проблемно-пошуковою грою розуміє ряд дій, який викликають планомерний, продуманий, цілеспрямований процес, спрямований на формування, розвиток та становлення творчої самостійної діяльності при вирішенні проблемних завдань.

Рукшан Л. В. відзначає, що "під час лекції лектор звертається до аудиторії з питаннями, які попереджують механічне записування матеріалу лекції, стимулюють незалежне мислення студентів і допомагають лектору оцінити ефективність своєї лекції і оцінити не заготовлені раніше знання студентів". Дослідник наголошує, що для присутності виховного моменту лекції, доцільно приводити приклади професійної самостійності конкретних випускників даного вишу.

Л. П. Хахула звертає увагу на шляхи в організації самостійної роботи [5: 96–97], що сприяють активізації набутих студентами знань, а саме: "створення проблемних ситуацій як у практичній роботі, так і на лекціях, вихід з яких знаходять самі студенти.

В. Мартинюк, на основі досліджень, дає визначення інтерактивному проекту – "це активна творча суб'єкт-суб'єктна, суб'єкт-об'єктна взаємодія, яка передбачає формування, розвиток і вдосконалення... на основі прийняття усіма учасниками співпраці єдиної системи значень, координації цілеспрямованих зусиль та створення спільного або індивідуального матеріального продукту" [5].

Висновки та перспективи подальшого дослідження проблеми. Ми, погоджуючись з дослідниками (К. С. Кисіль, Л. В. Кириллова, О. М. Кириллов), наголошуємо, що саме дві технології навчання сприяють формуванню життєвої професійно-правової компетентності майбутніх фахівців: проектна ("стимулювання інтересу до нових знань, розвиток учня / студента через розв'язання проблем і застосування їх у конкретній діяльності"); продуктивна ("продуктивне навчання – це навчання на основі продуктивної діяльності в реальних (а не навчальних, соціальних ситуаціях").

Перспективою нашого подальшого дослідження є продуктивне навчання. І Бьом, Й. Шнейдер наголошують, що "продуктивне навчання починається з діяльності, тобто навчання саме є продуктом, який отримують за допомогою виробничої активності. Молоді люди стають активними й починають робити щось, у них починає діяти установка: поліпшити, досягти, зберегти, взаємодіяти".

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Масленникова А. В. Семинар традиционные и личностно – ориентированные технологии / А. В. Масленникова // Практика административной работы в школе. – 2003. – № 7. – С. 53–64.
2. Медведева Т. С. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів / Т. С. Медведева // Розвиток наукових досліджень. – 2006. – Зб. матер. міжн. наук.- практ. конф. : Полтава, 2006. – С. 113–115.
3. Яшук С. П. Навчання спеціальним дисциплінам : теорія і практика / С. П. Яшук // Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації. – 2016. – Матер. II міжн. наук.- практ. конф. : Київ, 2013. – С. 227–228.
4. Журавська Н. С. Методика навчання та виховання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу та України : порівняльний аспект : [монографія] / Н. С. Журавська. – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2015. – 608 с.
5. Журавська Н. С. Педагогічна освіта для викладачів вищої аграрної школи : наукові дослідження // Сучасні наукові дослідження та розробки : теоретична цінність та практичні результати. – Зб. матер. міжн. наук.- практ. конф. : Братіслава, 2016. – С. 96–97.
6. Лузан П. Г. Активізація навчання в сільськогосподарському вузі / П. Г. Лузан. – К. : НАУ, 1996. – 42 с.
7. Дзеджула О. М. Проектно-дослідницька діяльність як основа розвитку творчого мислення студентів ВНЗ / О. М. Дзеджула, Д. В. Зінченко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : [зб. наук. пр.]. – Київ-Вінниця, 2011. – Вип. 27 – С. 273–277.
8. Семенюк О. І. Проблемний підхід як засіб активізації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання хімії у ВНЗ І-ІІ рівнів акредитації / О. І. Семенюк // Сучасні інформаційні

- технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : [зб. наук. пр.] – Київ-Вінниця, 2011. – Вип.27 – С. 176–180.
9. Nagorniuk O Pedagogical Problems of Ecological (Environmental) Training in Technical Universities// Technika-Informatyka-Edukacja: Theoretical and Practical Problems of Informatics and Information Education. – Rocznik naukowy NR-1/2013/czesc1. – Rzeszow, 2013. – P. 284–289.
 10. Yashchuk S. The Development of Law in Ukraine : Realities and Prospects // Edukacja – Technika – Informatyka. Rocznik naukowy. – 2013 : Rzeszow, 2013. – Nr 4. – 2013. – Część 1. – P. 418–423.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Maslennikova A. V. Seminar traditsionnye i lichnostno – orientirovannye tekhnologii [Traditional Workshop and Personal-Oriented Technologies]// A. V. Maslennikova // Praktika administrativnoi raboty v shkole [Staff Work Practice at School]. – 2003. – № 7. – S. 53–64.
2. Medvedeva T. S. Aktyvizatsiia navchal'no-piznaval'noi diial'nosti studentiv [Activation of Students' Cognitive Activities] / T. S. Medvedeva // Rozvytok naukovykh doslidzhen' [Development of Scientific Researches]. – 2006 : Zb. mater. mizn. nauk.- prakt. konf. : Poltava, 2006. – P. 113–115.
3. Yashchuk S. P. Navchannia spetsial'nykh dystsyplin : teoriia i praktyka [Teaching Special Subjects : Theory and Practice] / S. P. Yashchuk // Rozvytok sychasnoi osvity : teoriia i praktyka, innovatsii [Development of Modern Education : Theory and Practice, Innovations]. – Zb. mater. mizhn. nauk.– prakt. konf. : Kyiv, 2016 . – S. 227–228.
4. Zhuravska N. S. Metodyka navchannia ta vykhovannia u vysykh navchal'nykh zakladakh krain Yevropeiskogo Soiuzu ta Ukrainy : porivnial'nyi aspekt [Methods of Teaching and Education in Higher Educational Institutions of Ukraine and the European Union's : Comparative Aspect] : [monografiia] / N. S. Zhuravska. – Nizhyn : Publisher PE Lysenko M., 2015. – 608 s.
5. Zhuravska N. S. Pedagogichna osvita dlia vykladachiv vyschoi agrarnoi shkoly : naukovy doslidzhennia [Pedagogic Education for Teachers of Higher Agrarian School : Scientific Researches] / N. S. Zhuravska // Suchasni naukovy doslidzhennia ta rozrobky : teorytychna tsinnist' ta praktychni rezul'taty [Modern Research Studies and Inventions : Theoretical Value and Practical Results]. – Zb. mater. mizhn. nauk.– prakt. konf. : Bratislava, 2016. – S. 96–97.
6. Luzan P. G. Aktyvizatsiia navchannia v sil'skogospodars'komu vuzi [Activation of Education at the Agricultural Institution] / P. G. Luzan. – K. : NAU, 1996. – 42 s.
7. Dzhdzhula O. M. Proektno-doslidnyts'ka diial'nist' yak osnova rozvytku tvorchoho myslennia studentiv VNZ [Project-Oriented Exploratory Activity as the Development Basis of the Tertiary Students' Creative Thinking] / O. M. Dzhdzhula, D. V. Zinchenko // Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidgotovtsi fakhivtsiv : metodologii, teoriia, dosvid, problemy [Modern Information Technologies and Innovative Teaching Methods in the Preparation of Specialists' Training : Methodology, Theory, Experience and Problems] : [zb. nauk. pr.]. – Kyiv-Vinnytsia, 2011. – Vyp. 27. – S. 273–277.
8. Semeniuk O. I. Problemnyi pidkhid yak zasib aktyvizatsii samostiinoi navchal'no-piznaval'noi diial'nosti studentiv u protsesi navchannia khimii u VNZ I-II rivniv akredytatsii [Problem-Based Approach as a Means of Students' Independent and Educational Cognitive Activity in the Process of Chemistry Training in Institutions of the I-II level of Accreditation] / O. I. Semeniuk // Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidgotovtsi fakhivtsiv : metodologii, teoriia, dosvid, problemy [Modern Information Technologies and Innovative Teaching Methods in the Preparation of Specialists' Training : Methodology, Theory, Experience and Problems] : [zb. nauk. pr.]. – Kyiv-Vinnytsia, 2011. – Vyp. 27. – S. 176–180.
9. Nagorniuk O Pedagogical Problems of Ecological (Environmental) Training in Technical Universities// Technika-Informatyka-Edukacja: Theoretical and Practical Problems of Informatics and Information Education. – Rocznik naukowy NR-1/2013/czesc1. – Rzeszow, 2013. – P. 284–289.
10. Yashchuk S. The Development of Law in Ukraine : Realities and Prospects // Edukacja – Technika – Informatyka. Rocznik naukowy. – 2013 : Rzeszow, 2013. – Nr 4. – 2013. – Część 1. – P. 418–423.

Яцук С. П. Проблемно-развивающее обучение как средство развития профессионально-правовой компетентности студентов.

В статье представлен один из самых перспективных направлений развития творческих способностей личности, необходимых современному специалисту, а именно, проблемное обучение. Выяснено, что проблемное обучение не несет в себе усвоения студентами знаний и способов действий проблемным путем в несколько этапов: создание проблемной ситуации, анализ и формирование проблемы, выдвижение гипотез. Обосновано, что в зависимости от уровня самостоятельности студентов в учебной деятельности используют соответствующий метод проблемного обучения: проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский методы.

Ключевые слова: технология, развивающее обучение, проблемное обучение, проектная технология.

Yashchuk S. P. Problem-Developing Learning as a Means of Students' Professional and Legal Competence Development.

Problem setting. The article is focused on the basic classifications of educational technologies, and it specifies the position of the problem-developing learning as a means of students' professional and legal competence development.

Methods. To achieve objectives of the research the following research methods were applied: analysis and synthesis of empirical and theoretical foundations that are presented in the professional literature of various scientific fields (pedagogy, psychology, training methodology etc.) in works by domestic and foreign researchers.

Results. Problem-based learning is presented as one of the most promising ways of developing person's creative skills that a modern specialist needs. It was found out that problem-based learning involves mastering knowledge and a plan of actions made through a problem-based way in several steps: simulation of a problem-based situation, analysis and statement of a problem, forming a hypothesis.

It is justified that according to the level of students' independence in educational activity, the appropriate method of problem-based training is used: problem method, partial search method or research method.

Conclusions. While agreeing with the researchers (K. S. Kysil, L. V. Kyrylova, O. M. Kyryllov), it is noted that project and productive learning technologies facilitate professional and legal competence development of the prospective specialists. Next perspective for our further research will be productive learning.

Key words: *techniques, developing learning, problem learning, project technologies.*

ЗМІСТ

С. В. Бедакова. <i>Творчість українських композиторів "Празької школи" в контексті музично-теоретичної підготовки майбутніх вчителів дисциплін мистецького спрямування</i>	3
О. В. Білик. <i>Самоосвіта як важливий фактор підготовки майбутніх техніків-електриків</i>	8
В. П. Біліченко. <i>Церковно-співочі книги Ірмолої як основні навчально-методичні музичні посібники XVII – XVIII століть</i>	13
Н. П. Бірук. <i>Вплив науково-дослідницької діяльності на розвиток особистості педагога-дослідника</i>	18
Т. О. Благова. <i>Динаміка формування концептів професії балетмейстера в Україні (на матеріалі творчості П. П. Вірського)</i>	24
Н. М. Бовсунівська. <i>Діяльність польської спільноти Волині у сфері музичної освіти України</i>	30
С. В. Ващенко, М. В. Мороз, М. М. Сайко. <i>Шляхи організації самостійної роботи студентів напряму підготовки "Екологія" в процесі вивчення іноземної мови</i>	35
С. С. Вітвицька. <i>Педагогічні ідеї у спадщині І. Я. Франка</i>	41
О. В. Вознюк, Т. С. Гужанова. <i>Нова парадигма розвитку мовлення та навчання читання дітей дошкільної та початкової ланок</i>	46
М. Д. Галів. <i>Критика писемних джерел в історико-педагогічних працях Івана Франка</i>	51
С. С. Горбенко. <i>Крос-культурна домінанта в гуманістичному вихованні особистості засобами музики</i>	56
З. С. Дубовий. <i>Самостійність як необхідна складова підготовки майбутнього учителя музики в процесі дистанційного навчання</i>	61
Н. С. Журавська. <i>Особливості організації науково-дослідної роботи в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів</i>	65
П. І. Кендзьор. <i>Ефективність полікультурного виховання у ЗНЗ за результатами педагогічного експерименту</i>	70
К. Р. Колос, П. П. Грабовський. <i>Основні характеристики комп'ютерно орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти</i>	75
К. В. Левківська. <i>Критерії моніторингу діяльності інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів: акмеологічний підхід</i>	81
М. Ю. Лисенко. <i>Методи саморегуляції диригентсько-хорових умінь і навичок студентів музично-педагогічних навчальних закладів</i>	86
Н. М. Мирончук. <i>Контекстна підготовка майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності</i>	91
С. В. Олійник. <i>Музично-творчий потенціал майбутнього вчителя в контексті міжгалузевої інтеграції</i>	95
О. В. Пастовенський. <i>Модернізаційна матриця ефективних освітніх систем</i>	100
С. В. Писаревська, З. М. Яремко, С. В. Тимошук. <i>Деякі особливості формування професійної мотивації молоді</i>	105
В. Ю. Підгурська. <i>Креативність як необхідна умова формування мовнокомунікативної особистості майбутнього вчителя початкових класів</i>	111
О. В. Плотницька. <i>Застосування феномену інтеграції дисциплін художньо-естетичного циклу у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва</i>	116
Є. М. Проворова. <i>Формування культури слухання у методичній підготовці майбутнього вчителя музики: праксеологічний підхід</i>	120
Г. П. Рожнова. <i>Теоретичний та історико-педагогічний аналіз професійної підготовки майбутніх журналістів у вищих навчальних закладах України</i>	125
Т. М. Руденька. <i>Зміст професійної компетентності майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей на засадах арт-педагогіки в умовах навчання у коледжі</i>	130
Н. Г. Русіна. <i>Ключові компетенції як важливий фактор становлення майбутнього фахівця (на прикладі Республіки Польщі)</i>	136
О. В. Рябова. <i>Колективне музикування як ефективний засіб формування музично-стильових уявлень підлітків</i>	140
Л. М. Свірідовська. <i>Музично-теоретичний підхід до вивчення національної стилістики класиків української фортепіанної музики майбутніми вчителями музичного мистецтва</i>	144
Н. А. Сейко. <i>Формування практико орієнтованих умінь майбутніх соціальних педагогів у процесі вивчення курсу "Соціальний фандрайзинг"</i>	149
В. В. Тушева. <i>Культурологічний підхід як теоретико-методологічна основа стратегії формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів музики</i>	155

І. М. Цихуляк. Гуманітарно-богословська тенеза аспектів католицького суспільного навчання в контексті міжконфесійних реалій в Україні	162
І. О. Цюряк, В. В. Луценко. Особистісно орієнтовані технології навчання у підготовці студентів мистецьких спеціалізацій	168
С. П. Ящук. Проблемно-розвивальне навчання як засіб розвитку професійно-правової компетентності студентів.....	175

CONTENTS

Bedakova S. V. <i>Creativity of the Ukrainian "Prague School" Composers in the Context of Musical Theoretical Training of Future Art Disciplines Teachers</i>	3
Bilyk O. V. <i>Self-Education as a Significant Issue of the Future Electricians' Training</i>	8
Bilichenko V. P. <i>Church Song Books as the Main Educational and Methodological Music Guide of the XVIIth – XVIIIth Centuries</i>	13
Biruk N. P. <i>The Impact of Scientific-Investigative Work on the Development of the Personality of a Teacher-Researcher</i>	18
Blagova T. O. <i>Dynamics of the Concepts Formation of the Profession of Choreographer in Ukraine (on the Material of Creativity of P. Virsky)</i>	24
Bovsunivska N. M. <i>Activities of the Polish Community in Volyn in the Sphere of Music Education in Ukraine</i>	30
Vashchenko S. V., Moroz M. V., Sayko M. M. <i>Organization of Unsupervised Foreign Language Learning Activity for Students Specializing in Ecology</i>	35
Vitvytska S. S. <i>Pedagogical Ideas in the Heritage of Ivan Franko</i>	41
Vozniuk A. V., Guzhanova T. S. <i>A New Paradigm of Language Development and Reading Instruction of the Preschool and Primary School Children</i>	46
Haliv M. D. <i>The Criticism of Written Sources in Ivan Franko's History-Pedagogical Works</i>	51
Gorbenko S. S. <i>Cross-Cultural Dominant of the Personality in Humanistic Education by the Means of Music</i>	56
Dubovyi Z. S. <i>Independence as a Necessary Training Part of Future Music Teachers in a Distance-Learning Process</i>	61
Zhuravska N. S. <i>Peculiarities of Research Activities Organization in the Process of Prospective Teachers' Vocational Training</i>	65
Kendzor P. I. <i>Efficiency of Polycultural Education in the Secondary Schools According to the Results of Pedagogical Experiment</i>	70
Kolos K. R., Hrabovskyi P. P. <i>Main Characteristics of Computer-Oriented Learning Environment at the Institute of Postgraduate Pedagogical Education</i>	75
Levkivska K. V. <i>Criteria of Monitoring the Activity of Innovative Secondary Schools: Acmeological Approach</i>	81
Lysenko M. <i>Methods of Self-Conducting and Choral Skills of Music Students at Educational Institutions</i>	86
Myronchuk N. M. <i>Contextual Training of Future High School Teachers to Self-Organization in Professional Activities</i>	91
Oliinyk S. V. <i>Music and Creative Potential of Future Teachers in the Context of Intersectoral Integration</i>	95
Pastovenskyi O. V. <i>Modernization Matrix of Effective Educational Systems</i>	100
Pysarevska S. V., Yaremko Z. M., Tymoshuk S. V. <i>Some Features of the Professional Motivation Formation of Young People</i>	105
Pidgurska V. Yu. <i>Creativity as a Necessary Condition for the Formation of Language Communicative Personality of the Prospective Primary School Teacher</i>	111
Plotnytska O. V. <i>Application Integration Phenomenon Disciplines of Artistic and Aesthetic Cycle in the Training of Future Teachers of Music</i>	116
Provorova Ye. M. <i>Building a Culture of Listening in Methodical Preparation of Future Music Teachers: Praxeological Approach</i>	120
Rozhnova A. P. <i>Theoretical, Historical and Pedagogical Analysis of the Intended Journalists' Professional Training in the Higher Educational Institutions of Ukraine</i>	125
Rudenka T. N. <i>Content of the Prospective Experts' Professional Competence in the Sphere of Art Based on Art Pedagogics under the Conditions of College Education</i>	130
Rusina N. G. <i>Key Competencies as an Important Factor in the Formation of Future Specialist (in the Case of Poland)</i>	136
Riabova O. V. <i>Collective Music Making as an Effective Means of Teenage Music and Style Notions Shaping</i>	140
Sviridovskaia L. M. <i>Musical Theoretical Approach to Studying the National Stylistics of Classics of Ukrainian Piano Music for Future Musical Art Teachers</i>	144
Seiko N. A. <i>Formation of the Practice-Oriented Skills of the Prospective Social Care Teachers while Studying the Course "Social Fundraising"</i>	149
Tusheva V. V. <i>Culturological Approach as the Theoretical and Methodological Basis of the Strategy of Scientifically-Research Culture Formation of Prospective Music Teachers</i>	155
Tsykhuliak I. M. <i>The Humane-Theological Genesis of Some Aspects of Catholic Social Teaching in the Context of Interfaith Realities in Ukraine</i>	162
Tsiuriak I. A., Lutsenko V. V. <i>Personally-Oriented Educational Technologies in the Students' Training of the Art Specialties</i>	168
Yashchuk S. P. <i>Problem-Developing Learning as a Means of Students' Professional and Legal Competence Development</i>	175