

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗЮНА

Відділ змісту і технологій педагогічної освіти

НЕПЕРЕРВНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА XXI СТОЛІТТЯ

Збірник матеріалів

**XVI Міжнародних педагогічно-мистецьких читань
пам'яті професора О.П. Рудницької**

Випуск 2 (14)

Київ – 2019

Рекомендовано до друку
вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна
НАПН України (протокол №2 від 28 січня 2019 р.)

Неперервна педагогічна освіта XXI століття: зб. матеріалів XVI Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О.П. Рудницької / [наук. ред.: Г.І. Сотська, М.П. Вовк]. – Вип. 2 (14). – К.: Талком, 2019. – 262 с.

Редакційна колегія:

Н.Г. Ничкало, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік-секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України;

Л.Б. Лук'янова, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України;

Л.О. Хомич, доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з наукової роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України;

Н.О. Філіпчук, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України;

Ю.В. Грищенко, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.

Наукові редактори:

Г.І. Сотська, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України;

М.П. Вовк, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.

Рецензенти:

С.С. Горбенко, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова;

М.М. Солдатенко, доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу теорії і практики педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.

У збірнику представлено тези доповідей, презентованих під час Міжнародних мистецько-педагогічних читань пам'яті професора О.П. Рудницької (6 грудня 2018 р. м. Київ), що висвітлюють сучасні проблеми педагогічної і мистецької освіти. Проблематика збірника матеріалів диференційована відповідно до актуальних проблем педагогічної освіти: філософсько-аксіологічні і андрагогічні засади педагогічної освіти; мистецька освіта в Україні і світі; зарубіжний досвід підготовки педагогічного персоналу; педагогічна майстерність сучасного педагога; компетентнісна парадигма сучасної освіти у контексті реалізації Концепції «Нова українська школа».

Для наукових і науково-педагогічних працівників, докторантів, аспірантів, викладачів, учителів, студентів закладів педагогічної освіти.

З М І С Т

Р о з д і л І

ФІЛОСОФСЬКО-АКСІОЛОГІЧНІ ТА АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

<i>Ничкало Н.Г.</i> ПРОБЛЕМА ВЧИТЕЛЯ У ФІЛОСОФІЇ ДОБРА І ПЕДАГОГІЦІ СЕРЦЯ.....	11
<i>Бех І.Д.</i> ОСОБИСТІТЬ У ПРОЕКЦІЇ ЖИТТЄВИХ СЕНСІВ.....	19
<i>Філіпчук Г.Г.</i> НАЦІЄЗБЕРІГАЮЧІ ЗАСАДИ «ПЕДАГОГІКИ ДОБРА».....	21
<i>Лук'янова Л.Б.</i> ІППОД ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗЮНА НАПН УКРАЇНИ: РЕЗУЛЬТАТИ ДІЯЛЬНОСТІ І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ.....	24
<i>Кучерявий О.Г.</i> ПОНЯТТЄВО-КАТЕГОРІЙНИЙ АПАРАТ ТЕОРІЇ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	26
<i>Семенов О.М.</i> ФЕНОМЕН НАУКОВОГО НАСТАВНИЦТВА КРІЗЬ ПРИЗМУ ЛІНГВОПЕРСОНОЛОГІЇ.....	29
<i>Сотська Г.І.</i> МІМЕТИЧНА ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНА ПАРАДИГМА НАВЧАННЯ НА ПЛЕНЕРІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА.....	34
<i>Вовк М.П.</i> ТРАДИЦІЇ МОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ТЕОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ.....	37
<i>Коновець С.В.</i> РОЛЬ ОБРАЗУ МАТЕРІ В ПАТРІОТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ.....	40
<i>Усатенко Т.П., Усатенко Г.О.</i> ДО ЛІТОПІСУ СТАНОВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО ПРАВОПІСУ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ.....	42
<i>Возненко С.Є.</i> В. СУХОМЛІНСЬКИЙ У ДІАЛОЗІ З СУЧАСНІСТЮ: ГУМАНІЗМ ПЕДАГОГІКИ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ ВЕЛИКОГО ВЧИТЕЛЯ.....	45
<i>Мільто Л.О.</i> ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ.....	48
<i>Грищенко Ю.В.</i> ЯКОСТІ ЛІДЕРА НАУКОВОЇ ШКОЛИ.....	49

Косяк В.І. НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ЯК ОСОБЛИВА МОДЕЛЬ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ.....	53
Котирло Т.В. ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА ТА ПРОСВІТА БАТЬКІВ.....	55
Лашко М.В. МАРІЯ ГРІНЧЕНКО ЯК ПОПУЛЯРИЗАТОР ТВОРЧОЇ СПАДЩИНИ БОРИСА ГРІНЧЕНКА.....	57
Піддячий В.М. ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКІ, НАЦІОНАЛЬНІ ТА ЄВРОПЕЙСЬКІ ЦІННОСТІ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА.....	59
Рашидова С.С. ВИХОВАННЯ ПОТРЕБИ В ЧИТАННІ ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРІВ У ДОШКІЛЬНЯТ І МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У РОБОТІ В. СУХОМЛИНСЬКОГО «СЕРЦЕ ВІДДАЮ ДІТЯМ».....	61
Ткач М.М. ФЕНОМЕН ПРОФЕСІЙНОГО СВІТОРОЗУМІННЯ ОСОБИСТОСТІ У ПОСТНЕКЛАСИЧНІЙ МИСТЕЦЬКІЙ ОСВІТІ.....	63
Флегонтова Н.М. ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ЯК ЧИННИК ДУХОВНОГО ЗРОСТАННЯ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ.....	67
Ходацька О.М. ВІД КРЕАТИВНОГО ВЧИТЕЛЯ – ДО ТВОРЧОГО УЧНЯ.....	68
Шарошкіна Н.Г. РОЗВИТОК НАРОДНИХ БІБЛІОТЕК КИЇВЩИНИ НАПРИКІНЦІ ХІХ–НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.....	71
Штаніп О.М. НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ РОБІТНИЧИХ ПРОФЕСІЙ.....	74

Розділ II

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В УКРАЇНІ: ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РЕФОРМУВАННЯ

Андрич В.І. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ВЗАЄМИН МІЖ ВИКЛАДАЧЕМ І СТУДЕНТОМ.....	77
Білякович Л.Г., Савенко Т.Д. ЛЕКСИЧНЕ ЗНАЧЕННЯ ДІЄСЛОВА ТА СЕМАНТИКА ВИДОВОГО ПРОТИСТАВЛЕННЯ.....	80
Богданюк В.В. ПОСТАТЬ СИДОРА ВОРОБКЕВИЧА В УКРАЇНСЬКІЙ КУЛЬТУРІ МИНУЛОГО І СЬОГОДЕННЯ.....	82

Бойко О.М.	
МЕТОД ПРОЕКТІВ У РОБОТІ МУЗИЧНОГО КЕРІВНИКА ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	84
Буханєвич В.В.	
ІНТЕНСИФІКАЦІЯ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ СКРИПАЛЯ-ПОЧАТКІВЦЯ: СЕРЕДОВИЩНИЙ ПІДХІД.....	86
Венгринюк О.В.	
РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-МИТЦЯ В СУЧАСНИХ ВИМІРАХ ОСВІТИ.....	92
Вернигора О.Л.	
МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ.....	95
Волкотруб Г.Й.	
ТЕХНІКА МОВЛЕННЯ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ.....	97
Гомеля Н.С.	
ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	98
Гордаш А.М.	
ЗНАЧУЩІСТЬ КАНОНІЧНОЇ Й АКАДЕМІЧНОЇ ДИДАКТИКИ У ФОРМУВАННІ ОСНОВ ХУДОЖНЬОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА.....	101
Данькевич В.Г.	
ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ А. МАКАРЕНКА ЩОДО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У СУЧАСНИХ ПРОФЕСІЙНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ.....	104
Довганенко І.В.	
ПРОЕКТУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	106
Жаворонкова М.І.	
РОЗВИТОК ОБРАЗОТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ТА ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА.....	109
Квасецька Я.А.	
РОЛЬ ГРОМАДСЬКИХ РЕЛІГІЙНИХ ТОВАРИСТВ У ОРГАНІЗАЦІЇ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ НА БУКОВИНІ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.).....	112
Кондрицька К.В.	
ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ЯК КЛЮЧОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ ВИПУСКНИКА.....	114

Кувшинова О.В. ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	118
Лі Цюань ФОРМУВАННЯ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	121
Літкович О.Ф. ІКТ ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ.....	123
Лєсняк А.О. СТИЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ ТА УЧНІВ В АНСАМБЛІ СКРИПАЛІВ.....	126
Лозова М.С. ОСНОВНІ АСПЕКТИ РИТОРИЧНОГО ДИСКУРСУ У ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГА.....	129
Романюк О.І. РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ.....	133
Султанова Л.Ю., Шилофост Н.М. МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ДИСКУСІЙНОГО КЛУБУ З ТЕМИ «ВПЛИВ СУСПІЛЬСТВА НА ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТИРІВ».....	136
Тринус О.В. ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ.....	139
Туріна О.А., Барнич А.Л. ЗАСОБИ ПОДОЛАННЯ СЦЕНІЧНОГО ХВИЛЮВАННЯ МУЗИКАНТА-ВИКОНАВЦЯ.....	142
Федчук Л.І. ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ.....	144
Розділ III	
МИСТЕЦЬКА ОСВІТА У ВИМІРАХ СУЧАСНИХ МОДЕРНІЗАЦІЙНИХ ЗМІН	
Черкасов В.Ф. МЕТОДОЛОГІЯ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ В МУЗИЧНО- ОСВІТНІЙ ГАЛУЗІ ЗГІДНО З КОНЦЕПЦІЄЮ О. РУДНИЦЬКОЇ....	147
Бідна О.В. ІНТЕГРАЦІЯ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ШКОЛИ МИСТЕЦТВ.....	150

Волинська О.С. ЕТНОПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ ГАЛИЧИНИ.....	152
Гарькава Т.А. ПЕТРИКІВСЬКИЙ ДЕКОРАТИВНИЙ РОЗПИС: ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА.....	156
Гордейчук Н.І. БУКОВИНСЬКИЙ ПЕРІОД ТВОРЧОСТІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ.....	158
Дем'янюк Н.Ю. СПЕЦКУРС «ДИТЯЧІ ІГРИ» В. ВЕРХОВИНЦЯ: СТВОРЕННЯ, СПЕЦИФІКА, ВПРОВАДЖЕННЯ.....	162
Джафарова О.С. МУЛЬТИПЛІКАЦІЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ НАПРЯМ ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	164
Жеревчук І.М. МОДЕЛЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ СИТУАЦІЙ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	167
Кайдановська О.О. ПРОСТОРОВІ МИСТЕЦТВА У МІСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	170
Кауров П.В. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ У КЛАСІ СКРИПКИ.....	172
Клименко М.М. ПРОБЛЕМА ПЛАСТИЧНОГО ІНТОНУВАННЯ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ГРИ НА СКРИПЦІ.....	175
Косенко П.Б. МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО І НОВІ НАВЧАЛЬНО-ОСВІТНІ ОРІЄНТИРИ.....	177
Косінська Н.Л. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СЦЕНІЧНО-ОБРАЗНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ДИСКУРСІ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ.....	179
Кудіна Т.Ф. ПРОБЛЕМА ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ФОРТЕПІАНО» СТУДЕНТАМ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ЕСТРАДНИЙ СПІВ».....	183
Куделя Н.П. ВОКАЛЬНЕ МИСЛЕННЯ.....	185

Кудрицький Д.Ю. ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ТА ПРИНЦИПИ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ФОРТЕПІАННОЇ ГРИ ДОРОСЛИМ АМАТОРАМ.....	186
Кушнарєнко Г.Д. ФОРМУВАННЯ ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ НА ЗАНЯТТЯХ З МУЗИКИ.....	192
Лісовий В.А. ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ.....	193
Лобач О.О. КЛАСИФІКАЦІЯ МЕТОДІВ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	197
Масленнікова А.Г. ПЕРША ОПЕРА СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО КОМПОЗИТОРА ЮРІЯ ШЕВЧЕНКА.....	199
Музика О.Я. ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У МИСТЕЦЬКО- ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ.....	200
Овчаренко Н.А. МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	202
Олійник О.В. ЗНАЧЕННЯ КУЛЬТУРНО-ДОЗВІЛЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВСЕБІЧНОМУ РОЗВИТКУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	204
Пер'ян В.С. ТВОРЧИСТЬ А. КУШНІРЕНКА В КОНТЕКСТІ ХОРОВОЇ КУЛЬТУРИ УКРАЇНИ.....	206
Петрик Т.О. МЕТОДИКА РОЗВИТКУ РИТМІЧНО-РУХОВИХ УМІНЬ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА СКРИПЦІ ДІТЕЙ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ШКОЛАХ МИСТЕЦТВ.....	208
Пічкур М.О. ТЕНДЕНЦІЯ ЗАНЕПАДУ ВИЩОЇ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ХХІ СТ.	210
Побережна Я.І. ВОКАЛЬНЕ РЕЗОНУВАННЯ.....	213
Рудан С.І. РОЗВИТОК МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ НА БУКОВИНІ: ПРІОРИТЕТИ І СУПЕРЕЧНОСТІ.....	215
Руденко І. В., Адаменко О. А. ЗАВДАННЯ З МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ПЕЙЗАЖНОГО	

ЖИВОПИСУ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	217
Соломаха С.О. ПРАКТИКУМ «МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНЯ: АКСІОЛОГІЯ МИСТЕЦТВА» У ЗМІСТІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН.....	219
Савченко Г.В. СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ РЕПЕТИЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ СТУДЕНТСЬКОГО КАМЕРНОГО ОРКЕСТРУ НА ФАКУЛЬТЕТІ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	222
Чуриков Є.С. ЗАСОБИ УДОСКОНАЛЕННЯ ТЕХНІКИ ГРИ НА ВАЛТОРНІ (ІСТОРИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА).....	225
Ходаківська С.В. ТРЕНІНГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ.....	228
Розділ IV ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА	
Вовк М.П., Машикова І.М. ОКРЕСЛЕННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ УКРАЇНОЗНАВЧОЇ ОСВІТИ КАНАДИ В УКРАЇНСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ.....	231
Зелінський М.Ю., Довгодько Т.І., Корчук О.Ю. ОСНОВНІ ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ КОНЦЕПЦІЇ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ: ЗАРУБІЖНИЙ ТА ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД.....	233
Постригач Н.О. ДІЯЛЬНІСТЬ ГЕНЕРАЛЬНОГО СЕКРЕТАРІАТУ З НАВЧАННЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ У ГРЕЦЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ.....	235
Сотська М.В. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У РЕСПУБЛІЦІ СИНГАПУР.....	239
Розділ V МУЗЕЙНА ПЕДАГОГІКА – ПРОБЛЕМИ, СЬОГОДЕННЯ, ПЕРСПЕКТИВИ	
Акатріні В.М. ПЕРСПЕКТИВИ ОРГАНІЗАЦІЇ МУЗЕЮ РОДИНИ МАНДИЧЕВСЬКИХ НА БУКОВИНІ (С. БАГРИНІВКА ГЛИБОЦЬКОГО РАЙОНУ ЧЕРНІВЕЦЬКОЇ ОБЛАСТІ).....	242
Андрієвська М.О. РОЗРОБКА КНИГИ-РОЗФАРБОВКИ «СТАРОВИННА ЛАВРА».....	243
Галузінська М.Г., Шевчук Л.В. МАЙСТЕРНІСТЬ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ.....	248

<i>Топилко О.В.</i>	
КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПРОЕКТ «РЕЗИДЕНЦІЇ СВЯТОГО МИКОЛАЯ» ЯК ІНТЕРАКТИВНА ПЛАТФОРМА ДЛЯ ДІТЕЙ ТА ДОРΟΣЛИХ (З ДОСВІДУ РОБОТИ).....	251
<i>Філіпчук Н.О.</i>	
МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ВИКОРИСТАННЯ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ.....	253
АВТОРИ ЗБІРНИКА.....	257

Розділ I
ФІЛОСОФСЬКО-АКСІОЛОГІЧНІ ТА АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

УДК 32.011.3–051:[1:179.9]

Н.Г. Ничкало, м. Київ

ПРОБЛЕМА ВЧИТЕЛЯ У ФІЛОСОФІЇ
ДОБРА І ПЕДАГОГІЦІ СЕРЦЯ

*Мета вищої педагогічної школи –
професійне виховання вчителя...
Професійна вихованість – це ніщо інше,
як гармонія душевно-моральної
й мотиваційної сфер вчителя,
фундаментальних знань і адекватних
способів поведінки в педагогічній діяльності*
І.А. Зязюн

Проблема вчителя, його професійної підготовки і соціального статусу завжди була, є і буде актуальною. Адже вчитель, якого люблять і школярі, і батьки, а також студенти та слухачі центрів освіти дорослих й університетів третього віку впливає на долі дітей, родин й, безумовно, на гуманізацію, демократизацію суспільного життя. Цілком закономірним є те, що образ чудового вчителя оспіваний у тисячах поезій і пісень. Проблемі забезпечення професійної підготовки вчителя присвячено чимало документів, прийнятих на загальнодержавному і регіональних рівнях. Педагогами-новаторами й науковцями розроблено не одну концепцію педагогічної освіти, її реформування на основі випереджувального підходу з урахуванням нових соціальних потреб і суспільних запитів.

Проблемам становлення і розвитку педагогічної освіти присвячено багато кандидатських і докторських дисертацій, сотні й навіть тисячі різних наукових, методичних і науко-популярних публікацій. Праці В. Сухомлинського, О. Захаренка, І. Зязюна, О. Мороза, О. Рудницької пронизані мотивами любові до вчителя, пошанування його таланту й щоденної осердеченої праці з учнем. Водночас – глибокого розуміння великих втрат від того, що Вчитель, його підготовка у вищій школі та створення необхідних соціально-економічних умов для його ефективної професійної діяльності ще не стали пріоритетом у державній політиці.

Суперечність полягає, в тому, що прогресивні ідеї українського досвіду підготовки вчителя визнавалися й впроваджувалися і в колишньому Радянському Союзі, і в багатьох країнах світу. Педагогічна думка 80-х років минулого століття була тісно пов'язана з філософсько-педагогічними поглядами Івана Андрійовича Зязюна. Переконавання, що «життєдайні начала Добра, Любові, Істини і Краси перебувають у руках Учителя», здатного

сформувати пізнавальні запити і духовні потреби учнів, спонукали Івана Андрійовича Зязюна ініціювати теоретико-методологічні та експериментальні дослідження за програмою «Учитель». З його «легкої руки» як Міністра народної освіти розпочалася також реалізація в освітній практиці широкомасштабної комплексної програми «Творча обдарованість», завдяки якій стимулюються дослідницькі пошуки учнівської молоді [6, с. 7].

Творчий прогностичний вибух з проблеми підготовки вчителя розпочався у березні 1987 року з телепередачі в Останкіно. Саме тоді на весь Радянський Союз пролунали ідеї його концепції педагогічної майстерності... На нашу думку, у ті роки це було вибухом у педагогічній науці, котра і в ті часи, й раніше дуже пошанувала стереотипи, а її адміністративні представники пильно спостерігали, щоб ніхто не посмів від них відходити... [6, с. 9].

Вчитель для видатного українського вченого педагога-філософа І. Зязюна – «це символ педагогіки серця, любові, творчості й активної дії, радісної і повсякденної тяжкої праці з учнями, батьками, різними громадськими організаціями, усіх тих, хто причетний до Освіти, яка має в державі бути реальним пріоритетом... «Його майстерність, його талант – невичерпне джерело багатства народу, який прагне до інтелектуальної, етико-естетичної культури в часи усіляких потрясінь і негараздів...» [3, с. 127]. Життєдайні начала Добра, Любові, Істини й Краси перебувають у руках Учителя – «ця викристалізована філософська-педагогічна думка стала афоризмом і спонукала до активної педагогічної дії, філософію якої він обґрунтував у монографії «Філософія педагогічної дії». Свобода особистості у просторі педагогічної дії, технології і техніки розвитку в особистісної свободи суб'єктів учіння; гносеологічні й культурологічні виміри освітньої системи, підготовка вчителів до процесу виховання як очікуваної відповідальної дії – винятково важливі й прогностичні пласти наукового знання, обґрунтовані в цій монографії» [6, с. 10].

Оглядаючи досить складний шлях боротьби за підготовку вчителя, «якого чекають» діти, не можемо не звернутися до думок М. Степаненка, нинішнього ректора Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, доктора філологічних наук, професора. Вони викладені в статті «Народився, щоб осяяти українську педагогіку...», опубліковані в книзі «Учителю учителів з Любов'ю»... що була видана у 2013 році (до 75-ліття І.А. Зязюна). Вдячний вихованець академіка написав такі рядки, сповнені філософсько-педагогічної глибини:

«Вас часто іменують Учителем учителів. Це дійсно так. Працюючи ректором Полтавського державного педагогічного інституту імені В.Г. Короленка (1975 – 1990 рр.), Ви поєднали велику науку з навчанням, вихованням студентів, явивши освітянському просторові й усьому соціуму новітню систему підготовки вчителя-майстра-актора, навчителя-вихователя, педагога-науковця, розумного наставника. Розум у тій системі, що Ви обґрунтували та зреалізували, означає і толерантність, і наполегливість, і

силу волі, й естетичні орієнтири, і любов до дитини-школяра, і знання предмета та вміння донести його істинну сутність до учнів. Ви готували «вчителя, якого чекають» [6, с. 91].

Далі М. Степаненко виокремлює головні «родзинки» зязюнівського досвіду: «Ваша програма підготовки вчителів базується на трьох основних підвалинах: 1) набуток Антона Макаренка й Василя Сухомлинського (та спадщина, яку Ви реанімували із забуття, довели її позачасовість та універсальність); 2) ідея професійного навчання, де центром є студент – «суб'єкт навчання й сучасної практики шкільного життя» – та елементи акторської техніки; 3) Ваша особиста небайдужість, висока фаховість і справжня демократичність об'єднує ці три концептуальні засади естетичний принцип. Ваша докторська дисертація «Формування естетичного досвіду людини» зримо потверджує наші розмисли.

Як Учитель учителів Ви побудували собі науково-духовний пам'ятник, створивши курс «Педагогічна майстерність» – нову навчальну дисципліну, своєрідний комплекс «властивостей особистості вчителя, що забезпечують високий рівень самоорганізації його в професійній діяльності» [6, с. 92].

Наприкінці серпня 2014 р. науково-педагогічна громадність України проводжала Вчителя учителів в останню дорогу по Пашківській землі, яка його «зродила й прийняла до себе».

Вважаємо, що нині потрібне нове прочитання зворушливих слів професора М. Степаненка, адресованих академіку І. Зязюну: «Ви довели теоретично й практично розуміння того, що Вчитель – це не той, хто лише глибоко засвоїв систему знань і уявлень про закони навчання, розвиток особистості дитини, а передусім той, хто має природжений нахил до учіння, відповідні «психофізичні якості» і, найважливіше, готовий до «найвищої і справжньої самовіддачі». Ваш учитель сповідує «професійну честь, обов'язок, готовність до професійного самовдосконалення... Ви прагнули дати державі ідеального вчителя, бо того вимагало саме життя. Ви вмотивували думку про гуманістичну місію педагога, адже від нього залежить майбутнє, адже він на рівні з батьками турбується про розум, почуття, уподобання дитини» [6, с. 92].

Нині ці думки лунають на міжнародних всеукраїнських конференціях в Києві, Полтаві, Чернівцях, Чернігові, Харкові [1] – в усіх куточках України, а також на науково-педагогічних зібраннях у Варшаві, Кракові, Любліні (Республіка Польща), у Берліні, Мюнхені, Дармштаті (Німеччина) та в інших країнах світу. Їх повторювали в авторській інтерпретації усі науковці, які приїхали 1 березня 2019 р. на вул. М. Берлинського, 9 на відкриття меморіальної плити академіку, державному діячеві, вченому, засновнику Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (до 2008 р. – Інститут педагогіки і психології професійної освіти). Іван Андрійович був його директором майже 21 рік – до кінця серпня 2014 р.

З радістю ми слухали заслужені високі оцінки філософсько-педагогічної спадщини Івана Андрійовича. Хоча мимоволі з'являлися

суперечливі роздуми. У багатьох педагогічних університетах нашої держави закрито кафедри педагогічної майстерності, фінансування підготовки вчителя зведено до мінімуму, «комерціалізація» у вищій освіті, й особливо в педагогічній, призвела до зниження її якості. Зрозуміло, що за цих умов вчительський диплом одержить багато таких випускників, які не люблять дітей і не планують працювати ні в школах, ні в закладах професійної (професійно-технічної) освіти, ні в дошкільних навчальних закладах...

Під прогресивним «язюнівським» філософсько-педагогічним крилом народжувалися, зростали й утверджувалися нові доктори педагогічних наук. Тільки у спеціалізованій вченій раді Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України у 1993–2014 рр. було захищено 213 докторських і кандидатських дисертацій, присвячених проблемам вчителя. Дійсні члени (академіки) НАПН України Г. Гуревич, І. Прокопенко, В. Радкевич, С. Сисоєва, члени-кореспонденти – Л. Лук'янова, О. Спирін, Почесний академік НАПН України О. Дубасенюк та багато інших відомих українських вчених досягли докторської наукової планки в цій спеціалізованій вченій раді. Вони стали авторами інноваційних ідей, концепцій методик, ініціювали розроблення навчальних програм нового покоління й відповідно – підготовку і видання нових підручників і навчальних посібників.

Яскравою постаттю в українській педагогічній науці останньої чверті минулого століття є доктор педагогічних наук, професор Оксана Петрівна Рудницька. Саме нею теоретично обґрунтовано необхідність визнання і введення в науковий обіг мистецької педагогіки як субдисципліни педагогічної науки. Академік І. Зязюн запропонував Оксані Петрівні очолити відділ педагогіки і психології мистецької освіти Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України, яким вона з великим бажанням і любов'ю керувала до останнього дня свого життя. О. Рудницька – автор понад 200 наукових і науково-методичних праць. За навчальний посібник «Педагогіка: загальна і мистецька» (2002 р.) у 2003 р. посмертно удостоєна Першої премії АПН України у номінації «За кращу науково-методичну роботу для вчителів, викладачів».

«Філософ мистецької ідеї...», «Людина рідкісної духовної і фізичної краси», «Людина надзвичайно широкого світогляду», «Мудра і велична...», «Вона зіграла серцем душу...», «Унікальна творча індивідуальність...», «Світло її таланту...», «Її посмішка...» і просто «Оксана...» – так сердечно, з великою любов'ю і щирою повагою згадують про неї колеги і учні – молоді й зрілі науковці.

Наукова спадщина О. Рудницької у галузі мистецької освіти стала надбанням української педагогіки. Її унікальна наукова школа набула розвитку і визнання. Свідченням цього є проведення до дня народження видатного вченого щорічних міжнародних мистецько-педагогічних читань її пам'яті.

Бібліобіографія наукових і науково-методичних праць О. Рудницької вражає цілеспрямованістю й науковою цілісністю. Зміст її праць, що

публікувалися з 1977 р., свідчить про глибинне й динамічне методологічне зростання талановитого українського вченого. Передусім йдеться про її кандидатську дисертацію «Формирование эстетических оценок у студентов педагогических вузов (на материале музыки)» та докторську дисертацію «Формування музичного сприйняття в системі розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя».

Після захисту докторської дисертації крила наукового пошуку Оксани Петрівни зміцніли, їх розмах теоретично розширився й поглибився, тематична палітра збагатилася. Методологічно виважено й динамічно розвивалася наукова школа талановитого вченого. «Вона активно працювала з аспірантами та докторантами: керувала написанням дисертацій, виступала опонентом на захистах, рецензувала монографії та наукові роботи, була членом експертної ради ВАКУ України. Досліджувала проблеми загальної та мистецької освіти; теорії і методики мистецької освіти; теорії музичного сприйняття; художньо-естетичного розвитку особистості; інтеграції мистецтв у контексті художньої освіти; художньої культури і мистецтва України; підготовки вчителя до викладання мистецьких дисциплін і предметів освітньої галузі «Культурознавство»; методології науково-педагогічних досліджень; етики науковця тощо» [5, с. 341].

В останні роки свого життя О. Рудницька значну увагу приділяла методологічним проблемам, особливо світоглядної функції мистецтва. Вона писала: «У художньому мисленні, яке, за образним висловом І. Канта, дає привід так багато думати, що це не можна висловити певним поняттям, явища дійсності розкриваються у всій динамічності й багатшаровості: від переживання до знання, від передчуття до ідеї, від підсвідомого до свідомого, від інтуїтивно-ліричного до загального. Ця здатність мистецтва виражати не лише реальність, а й виявляти за конкретними явищами дійсності глибинні таємниці Всесвіту, його розмаїття є конче важливою для розвитку особистості у всіх сферах життєдіяльності. Тому створення умов для реалізації світоглядної функції мистецтва, що об'єднує художню картину світу та гуманістичну художню концепцію розвитку людини, є одним з пріоритетних напрямів сучасної педагогіки» [1, с. 13].

Справжнім вінцем усієї науково-педагогічної діяльності Оксани Петрівни став навчально-методичний посібник «Педагогіка загальна та мистецька» (2002 р.). Це видання дуже швидко розійшлося серед фахівців у галузі мистецтва та мистецької освіти і стало науково-педагогічним бестселером. У передумові до другого видання цієї унікальної праці (2004 р.) академік І. Зязюн високо цінував науковий доробок О. Рудницької: «Основою авторської теорії є загальнофілософська методологія, екстраполяція якої у площину закономірностей, законів та узагальнюючих концепцій психолого-педагогічної науки зумовлює адекватне розуміння гносеологічних і світоглядних проблем мистецької освіти.

У посібнику вперше у вітчизняній педагогічній науці представлено цілісний підхід до розгляду мистецької освіти як самостійної галузі

професійної освіти; обґрунтовано її методологічні, теоретичні та методичні засади; визначено пріоритети розвитку в умовах зміни освітньої парадигми та соціокультурної динаміки ХХІ століття; виявлено вплив мистецтва на формування особистості у контексті модернізації та глобалізації культурно-освітніх процесів у світі. Це – суттєвий внесок у розвиток педагогіки та освіти в Україні, що дозволяє зарахувати О.П. Рудницьку до когорті найвидатніших вчених нашої держави» [5, с. 4].

Видатні українські вчені І. Зязюн, С. Гончаренко, О. Рудницька надихали науковців Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих на сміливі інноваційні пошуки, на створення і реалізацію концепцій, методик, спрямованих на забезпечення випереджувального підходу у науково-методичному забезпеченні розвитку педагогічної освіти, професійно-технічної освіти та освіти дорослих. Вони створювали неповторну ауру наукової творчості академічної доброчесності, взаємоповаги, довіри й радості за творчі здобутки своїх колег.

Становлення наукового інституту – це етапи здійснення фундаментальних досліджень участь у розробленні проектів законодавчих освітянських документів, впровадження інноваційних освітніх технологій. Інститут пройшов шлях розвитку, насичений творчими пошуками і вагомими здобутками. Лише за останні п'ять років розроблено й оновлено такі стратегічні документи, як «Стратегія розвитку педагогічної освіти в Україні: концептуальні положення», «Концепція розвитку освіти дорослих в Україні», створено Центр освіти дорослих й ін. Плідно розвивається міжнародна співпраця – відкрито кафедру ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта ХХІ століття». «Українська асоціація освіти дорослих» є офіційним членом Європейської асоціації освіти дорослих, тривають міжнародні проекти з Польською академією наук тощо [2, с. 50].

Чверть віку Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна – це яскраві сторінки історії розвитку педагогіки і психології професійної освіти, педагогічної освіти й освіти дорослих, осмислення того, яким був Інститут на початку своєї історії і як змінився впродовж двадцяти п'яти років.

Методологічно обґрунтована наукова позиція засновника і першого директора Інституту (впродовж майже 21 року) доктора філософських наук, професора, академіка Івана Андрійовича Зязюна уможливила визначення перспективних напрямів педагогічних і психологічних досліджень на засадах філософії освіти, людиноцентризму, педагогіки добра, інтердисциплінарності та інноваційності.

Високопрофесійний колектив науковців з перших днів історії Інституту був здатний розв'язувати міждисциплінарні проблеми педагогіки і психології професійної освіти, професійної підготовки майбутнього вчителя й науково-методичного забезпечення розвитку освіти упродовж життя. Перейменування Інституту педагогіки і психології професійної освіти в Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих відбувалося в умовах складних соціально-

економічних перетворень і трансформаційних процесів в Україні. Нині Інститут є званою академічною науково-дослідною установою, вченими якої реалізуються міждисциплінарні випереджувальні наукові підходи до педевтологічних та андрагогічних досліджень. Починаючи з 2007 р., Інститут значно посилив увагу до вивчення комплексу проблем, пов'язаних з неперервною освітою – освітою впродовж життя. Особливої актуальності набуло дослідження теоретичних, методологічних і методичних засад розвитку педагогічної освіти, а також освіти дорослих в умовах формальної і неформальної освіти, особистісного й професійного розвитку педагогів і різних категорій дорослого населення.

Інститут був ініціатором й основним розробником надзвичайно важливих для розвитку української освіти проектів законодавчих документів, що визначають стратегію й тактику її розвитку на перспективу. Зокрема, науковці Інституту брали активну участь у розробленні Національної доктрини розвитку освіти (2002 р.), Державної програми «Вчитель» (2002 р.).

Потрібно відзначити фундаментальні методологічні напрацювання, що уможливили розроблення і впровадження Концепції педагогічної майстерності (академік І. Зязюн), Концепції педагогіки мистецтва як субдисципліни педагогічної науки (професор О. Рудницька), фундаменталізації, методологічних і дидактичних засад професійної підготовки фахівців (академік С. Гончаренко), концептуальних і методичних засад розроблення професіограм (професор Б. Федоришин), а також концептуальних підходів до розвитку багаторівневої педагогічної освіти в нашій державі. На основі аналізу педагогічної та андрагогічної моделей навчання науковцями Інституту обґрунтовано теоретико-методологічні й методичні засади освіти дорослих. Результатом цього стало розроблення Концепції розвитку освіти дорослих в Україні, що була схвалена Президією НАПН України (2010, 2016 рр.).

Цілеспрямована інноваційна діяльність впродовж чверть віку поглибила творчий потенціал Інституту, розширює банк перспективних ідей. Наголосимо, що ці ідеї утверджуються не лише на теоретичних рівнях, а й «приживляються» та проростають креативним корінням на педагогічній практиці. Це характеризує співпрацю Інституту, Української асоціації освіти дорослих з DVV International, органами державної влади в м. Києві та областях й позитивно впливає на розвиток освіти дорослих та відповідно на педагогізацію різних категорій дорослого населення. Опубліковано майже 11 тисяч праць, з них: 253 монографій, 630 підручників і навчальних посібників, 290 методичних рекомендацій, 154 збірників наукових праць, а також 20 бібліографічних покажчиків.

Незаперечним є те, що в історію української педагогічної науки вписано інноваційні підходи до реформування професійної освіти, педагогічної освіти, а також концептуальні засади навчання дорослого населення; нові педагогічні й психологічні теорії; результати фундаментальних та прикладних досліджень з проблем формування

особистості педагога, розвитку його педагогічної майстерності; положення щодо особливостей інноваційного розвитку сучасної педагогічної і освіти дорослих в умовах європейської інтеграції. На нашу думку, цей вагомий теоретичний і методичний доробок має важливе значення для реалізації Концепції Нової української школи, а також Концепції розвитку педагогічної освіти, затвердженої Колегією Міністерства освіти і науки в червні цього року.

На прикладі Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна та колективу його науковців на чолі з талановитим вченим і організатором науки Л. Лук'яною можемо переконатися, що академічна культура, добросовісність та відданість науково-педагогічній ниві – це не абстрактні поняття. Це реальність, наполеглива системна дія, вагомі результати, нові сміливі й перспективні кроки, спрямовані на випереджувальне науково-методичне забезпечення розвитку педагогічної освіти і освіти дорослих.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Наукова школа академіка Івана Зязюна у працях його соратників та учнів: Матеріали IV науково-практичної конференції 23-24 травня 2018 року; за заг. ред. О.Г. Романовського. – Х.: НТУ «ХП», 2018. – 328 с.
2. Не зміряти у вік славетні справи Інституту: до 25-річчя Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (1993-2018 рр.) / довідкове видання // за ред. Н.Г. Ничкало, Л.Б. Лук'янової. Вінниця: Т.П. Барановська, 2018. – 50 с.
3. Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна: зб. наук. пр. / [редкол.: Н.Г. Ничкало (голова) та ін.; упоряд.: Н.Г. Ничкало, О.М. Боровик ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – Київ: Богданова А.М., 2013. – 456 с.
4. Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька: навч. посіб. – Тернопіль: Навчальна книга, Богдан, 2005. – 306 с.
5. Рудницька О.П. Світоглядна функція мистецтва // Мистецтво та освіта. – №3(21). – 2001. – С. 10-13.
6. Учителю учителів з любов'ю: науково-популярне видання до ювілею академіка І.А. Зязюна / за заг. ред. Н.Г. Ничкало. – Київ: Богданова А.М., 2013. – 164 с.

ОСОБИСТІТЬ У ПРОЕКЦІЇ ЖИТТЄВИХ СЕНСІВ

Проблема життєвих сенсів особистості видається надзвичайно складною як для особистості, яка йде цим далеко незвіданим шляхом, так і для дослідників, які наважуються сказати своє слово у цій царині. Щоб дати цілісне уявлення про життєві сенси, слід володіти універсальними знаннями. Як говорив у цьому зв'язку великий філософ Карл Юнг, «ми порушуємо спокій і дратуємо богослова не менше, ніж філософа, лікаря – не менше, ніж педагога; блукаючи у п'їтмі, ми навіть залізаємо на поле діяльності біолога й історика». Такою є багатогранна реальність особистості.

Про життєві сенси особистості видається доцільним розмірковувати не у контексті динаміки і змісту цінностей як таких (це наш традиційний психолого-педагогічний підхід), а у тісному зв'язку зі стадіями життя особистості. Тим більше, що такий ракурс суголосний проблемі освіти дорослих – безпосередньому предмету творчих устремлінь, багатьох науковців.

У заявлених життєвих стадіях вичленимо два періоди: період молодості, який сягає, приміром, зразу ж за пубертатним (12–14 літ) до середнього віку, який починається між 35–40 роками.

Усім нам добре відомі джерела проблем, які виникають у період молодості. Для більшості людей – це вимоги життя, які з певною жорстокістю кладуть кінець мріям дитинства. Якщо індивід достатньо добре підготовлений, перехід до професійної діяльності може відбуватися гладко. Але якщо він зберігає вірність ілюзіям, що суперечать реальності, тоді проблеми стають невідворотними. Ніхто не може вступити у життя, не роблячи певних передбачень, однак час від часу вони виявляються помилковими, тобто не відповідають умовам, у які людина неочікувано потрапляє. Часто проблема полягає у перебільшених очікуваннях, недооцінці труднощів, невинправданому оптимізмі чи песимістичній установці.

Однак не завжди проблеми викликаються суперечностями між суб'єктивними передбаченнями і зовнішніми обставинами – часто суперечності можуть бути внутрішніми, психічними ускладненнями. Достатньо часто у їх ролі виступає порушення душевної рівноваги, викликане статевим інстинктом, чи ніскільки не рідше – почуття неповноцінності, яке бере початок у нестерпній сенситивності. Ці внутрішні конфлікти можуть існувати навіть у тих випадках, коли адаптація до зовнішнього світу була досягнута без значних зусиль. Крім того, видається, що молоді люди, які вели стійку боротьбу за існування, нібито позбавлені внутрішніх проблем, тоді як ті, хто з певної причини не відчуває труднощів з адаптацією, стикається з конфліктами, що виростають з почуття малоцінності.

Досягнення, корисність, прагнення до першості, до матеріального статусу – саме ці цінності дозволяють особистості у період молодості

пустити, своєрідне коріння у цьому світі, але вони не здатні керувати нею з розвитку високої культури. Тим не менше в означений період така лінія поведінки не є повністю хибною і за всіх обставин прийнятніша за пусте шатання серед нагромадження різноманітних проблеми.

Чим ближче ми підходимо до середини життя і чим більше ми стали успішними у відстоюванні наших особистих установок і соціальних позицій, тим більшою є наша впевненість у тому, що ми відкрили для себе правильну лінію життя, правильні ідеали й принципи поведінки.

За цієї причини ми вважаємо їх придатними на всі часи і чомусь переконані, що добродійність неодмінно пов'язана з ними, забуваючи про одну істотну обставину – соціальна мета досягається лише ціною звуження особистості.

Статистика свідчить про зростання частоти психічних депресій у чоловіків приблизно віком 40 років. У жінок невротичні ускладнення починаються звично дещо раніше. Ми бачимо, що у цій фазі життя (між 35–40 роками) у душі людини відбувається підготовка до важливої зміни. Спочатку вона не усвідомлюється і не кидається в вічі іншим. Часто вона виглядає як повільна зміна характеру людини; в іншому випадку у людини можуть відкритися деякі характерні риси, які зникли у неї з закінченням дитинства. Доволі часто трапляється зворотнє: вистраждані людиною переконання і принципи, особливо моральні, починають тверднути і стійкість їхня зростає до того часу, доки зокрема у 50-літньому віці настає період нетерпимості і фанатизму. Відбувається так, нібито існуванню цих принципів загрожувала небезпека і тому необхідно надавати їм усе більшої ваги. Тож вино молодості не завжди стає прозорим з роками – інколи воно мутніє.

Найчастіші невротичні розлади періоду дорослості мають одну спільну особливість: ці люди хочуть перенести фазу юності через поріг так званого віку розсудливості. Вони не здатні роздмухати вогонь життя лише згадками про свою юність. Частіше за все люди вступають у післяполуденне життя повністю непідготовленими. Гірше того, вони роблять цей крок з неправдоподібним передбаченням, нібито їхні істини й ідеали слугуватимуть їм і далі так само, як слугували до цього часу. Але ми не можемо жити після полудня за розкладом, так би мовити, ранкового життя. Молодим людям майже гріх чи, меншою мірою, небезпечно бути надто зайнятими собою, але для літньої людини приділення серйозної уваги до себе є обов'язком і необхідністю.

Не слід заперечувати прагнення дорослих до матеріального достатку, соціального досягнення, благополуччя сім'ї і нащадків. Однак є ще й велика людська культура, і вона має набути стійкого сенсу для людини у другій половині її життя. На жаль, сенсу і цілеспрямованості не вистачає якраз тим, хто бачить у наближенні старості просте скорочення життя і ставиться до своїх минулих ідеалів як до того, що просто зів'яло й зносилося.

Зазначимо, що у багатьох людей залишається непрожитою значна частина життя, а інколи зберігаються й потенції, які їм не вдалося

реалізувати повністю – так що ці люди підходять до порогу старості з незадоволеними запитами, які повертають їхні погляди назад. Для таких людей особливо згубно дивитись у минуле. Перспектива і мета у майбутньому їм конче необхідні.

Саме тому усі великі релігії обіцяють загробне життя, вказують надмирську мету, яка дозволяє смертній людині прожити другу половину життя так же цілеспрямовано і результативно, як і першу. Тому згадані релігії з їхньою надметою є високорозумними з точки зору психічної гігієни. З огляду на психотерапевтичну функцію було б бажано думати про смерть лише як про перехід, як про частину процесу життя, протяжність і тривалість якого лежить за межами нашого розуміння.

Більша половина людства з незапам'ятних часів відчувала потребу вірити у продовження життя. Таким чином, вимоги психотерапії ведуть нас не якимись обхідними шляхами, а прямою доріжкою, протоптаною людством. Насамкінець, мистецтво життя – найтонкіше і найрідше за всіх мистецтв, і кожна людина мусить ним сповна оволодіти.

УДК 37.015.31.091.4

Г.Г. Філіпчук, м. Київ

НАЦІЄЗБЕРІГАЮЧІ ЗАСАДИ «ПЕДАГОГІКИ ДОБРА»

Культура культури у змісті освіти має стати парадигмою в умовах її реформування, модернізації виховних систем. Освіта, як і все суспільне життя, потребує культури – духовної, інтелектуальної, яка опирається на ґрунт світової й національної спадщини. Затаких умов людські помисли і вчинки матимуть якісно інший, благородніший і гуманніший характер.

Сьогодні, коли ініціатори й розробники проекту Концепції педагогічної освіти, насамперед МОН України, стверджують, що її метою є «випереджаюча модернізація педагогічної освіти», яка стане «ключовою умовою у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» [3], то надзвичайно важливим є усвідомлення проблеми ціннісних світоглядних вимірів для українського педагога. Очевидно, реформування педагогічної освіти означає більш глибоке розуміння державою, народом, професійним середовищем «сучасної моделі педагогічної професії в контексті очікувань (?) суспільства, перспектив розвитку національної економіки та глобальних технологічних змін». Маємо усвідомити одну сутнісну річ, що структура, організації та методики (технології) навчання, збільшення в освітніх програмах питомої ваги практичної підготовки, далеко не вичерпують суспільну затребуваність концепції. Передусім в концепцію має бути закладена методологія, культуроприродовідповідний принцип її змісту.

В академічно-педагогічному середовищі цієї стратегії завжди дотримувався І. Зязюн з його традиційним «відчуттям честі, достоїнства і значущості освіти в суспільстві» [2, с. 304]. Він добре розумів, наскільки для

педагога, учня, студента, нарешті держави, що прагне суб'єктності у світовому співтоваристві, значимим є збалансування фундаментальних складових реальної і гуманної освіти, щоби «з гідністю прийняти виклик часу». Є сенс в тому, що, окрім добротних знань і навичок у сфері природничих, фізико-математичних, технічних наук, не менш важливо опанувати гуманітарні напрями, людиноцентричні галузі знання. «Освіта, – писав І. Зязюн, – повинна орієнтуватись насамперед не на потреби господарчі, а на потреби людей, враховуючи у такий спосіб і проблеми господарчі. Це означає, що ми повинні оцінювати всі явища, події, факти освіти з огляду на розвиток людини і суспільства. Головне в людині її духовність на засадах національної культури» [2, с. 304].

Варто визнати, що вся життєтворчість І. Зязюна була підпорядкована ідеалам служіння своєму народу. Особливо прискіпливо передусім як громадянин він ставився до моральних, професійних і патріотичних якостей «високих» керівників усіх рангів. «Коли в особі державного лідера поєднується мудрість і майстерність Учителя, мужність і відповідальність батька, сердечність і чесність Матері, Держава і Народ досягають визнання і розквіту» [2, с. 307]. Без особистого прикладу, благородного вчинку, впровадження в практику універсального педагогічного правила «роби, як я», унеможлиблюється ефект будь-яких виховних систем. Його «Педагогіка добра» є цінною насамперед своїм природним синтезом принципів народності, громадянськості, патріотичності, наділена трансцендентними виховними функціями для «живих і ненарождеуних» поколінь. Вона слугує надійним опертям для національної освіти в умовах зміцнення української ідентичності, адже і зараз імперські агресивні наміри сконцентровані на стимулюванні денаціоналізаційних процесах в Україні.

Варто визнати, що національні досягнення у сферах духовної, інтелектуальної, матеріальної культури важливі не лише для безперервного конструювання безпечної «екологічної ніші» життєдіяльності громадянина, нації і держави, але чимало їхніх унікальних виокремлень є водночас цінностями світової спадщини, якими пишається як конкретний народ, так і людство. Українці обдарували світ багатьма подібними злетами людського духу і таланту, вносячи в скарбницю загальнолюдської культури власний національний доробок. Таким універсальним надбанням українства є, наприклад, пісенна національна спадщина, яка налічує 880 (!) тисяч пісень, що удвічі більше, ніж мають усі країни Європи. І музей «Української пісні» в Києві (на місці Арки «дружби» народів), створення якого ініціює українська інтелігенція, було б гідною відповіддю на виклики часу.

Усвідомлення справжньої сили українського культурного потенціалу в його найширшому контексті уможливиться передусім тоді, коли відбуватиметься велика синергія єднання українства на материзні і поза його межами. В національній освіті (і не тільки!) має нарешті бути зреалізована парадигма «збір цвіту по всьому світу», щоби презентувати насамперед для себе нашу цивілізаційну тяглість буття, утверджувати в душах українців

особисту, національну, державну Гідність, а універсальність здобутків національної культури формуватимуть реальну суб'єктність України на міжнародній арені.

Коли науковці намагаються досліджувати у методологічному контексті місце, роль, сутність української філософської, етичної, естетичної, психологічної, педагогічної, політичної, соціологічної думки, то мають пам'ятати одне аксіоматичне правило – зробити це можна лише на основі глибокого вивчення й осмислення тих сторінок національної історії і національної культури, які не писалися завойовниками, а зберігають свою націєтворчу й загальнолюдську значущість. Однією з існуючих донині проблем, особливо у сфері гуманітарних наук, є інерційна тенденція вибудови об'єктивного бачення світу в його найширшому соціокультурному вимірі, опираючись на запозичені концепції, усталені оцінки, рудиментарні погляди і цінності, загублену історичну пам'ять, утрачену моральну відповідальність перед своєю нацією і державою.

Отже, важливо усвідомити, що сильною і творчою нацією можна стати лише за умов безперервного об'єднання зусиль і прагнень українства на материзні і поза її межами. Тоді й виконання конституційного обов'язку державою («сприяти консолідації та розвиткові української нації, її історичної свідомості, традицій і культури» [1, с. 8] набуватиме реальності. Ця тема стає дуже важливим аспектом реформування змісту формальної і неформальної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Верховна Рада України. Конституція України. – Київ: Парламентське видавництво, 2006.
2. Зязюн, І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
3. Концепція розвитку педагогічної освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://osvita.ua/school/reform/58718/>

ІНСТИТУТ ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗЮНА НАПН УКРАЇНИ: РЕЗУЛЬТАТИ ДІЯЛЬНОСТІ І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Освіта створюється для людини, функціонує і розвивається в її інтересах, слугує повноцінному розвитку особистості, і в ідеалі її призначення – щастя людини.

І. Зязюн

Результатом дослідницьких пошуків науковців Інституту є: визначення філософських, психологічних, аксіологічних, культурологічних, естетичних та етичних засад розвитку педагогічної освіти і освіти дорослих; обґрунтування теоретико-методологічних та методичних основ педагогічної майстерності педагога; створення концептосфери педагогічної аксіології; вивчення зарубіжного досвіду професійної освіти та впровадження його конструктивних ідей в освітню практику; психолого-педагогічне забезпечення навчання різних категорій дорослого населення; створення інноваційних технологій та тренінгових програм з особистісного і професійного розвитку й саморозвитку вчителів; варіативні, різнорівневі, диверсифіковані за профілем і терміном програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників тощо. Разом з МОН України розпочато роботу над проектом Закону України «Про освіту дорослих».

В Інституті здійснюється експериментальна робота, що відбувається на базі понад 30 закладів освіти. Експериментальні майданчики та центри педагогічної майстерності Інституту є активними учасниками і призерами всеукраїнських та міжнародних виставок. Починаючи з 2010 р., закладами освіти і центрами педагогічної майстерності Інституту отримано 8 золотих, 2 срібні медалі та понад 20 дипломів учасників виставок. Активним учасником 19 освітянських виставок став і сам Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, організувавши і провівши понад 15 круглих столів з проблем розвитку особистості та педагогічної майстерності вчителя та підготувавши експозиції, відзначені золотими медалями і дипломами. Особлива увага приділяється в Інституті впровадженню результатів завершених наукових досліджень та здійсненню моніторингу ефективності наукових розробок у педагогічну теорію і соціальну практику.

На базі Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України створено Центр освіти дорослих, підструктурами якого є:

– Центр підвищення кваліфікації (для працівників закладів вищої освіти України всіх рівнів акредитації, керівників і фахівців навчальних центрів підприємств, організацій та установ, персоналу центрів освіти дорослих, громадських активістів);

– Психологічний консультативно-тренінговий центр, створений з метою надання психологічної допомоги різним категоріям дорослого

населення, проведення тренінгів особистісного і професійного розвитку і саморозвитку для наукових, науково-педагогічних працівників, психологів та керівників шкіл з проблем організації психодіагностичної роботи в навчальних закладах, для практикуючих психологів, для переселенців зі східних територій України тощо;

– Центри педагогічної майстерності, які було відкрито з метою сприяння розвитку та саморозвитку педагогічної майстерності вчителів.

Науковці стали ініціаторами, співорганізаторами та науковими консультантами у створенні різнопрофільних Центрив неформальної освіти дорослих в Україні. З-поміж провідних центрив: «Центр освіти дорослих «Народна школа» для вчителів вечірніх шкіл на базі вечірньої (змінної) школи № 18 Деснянського району м. Києва; «Школа людей поважного віку» на базі Історично-мистецького центру «Стара школа» (с. Тарасівка Києво-Святошинського р-ну Київської обл.); науково-методичний Центр освіти дорослих на базі Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького), провідною метою яких є особистісний розвиток дорослого населення в умовах неформальної освіти.

Інститут ініціював створення недержавної Громадської спілки «Українська асоціація освіти дорослих» (2015 р.), яку було прийнято у члени Європейської Асоціації освіти дорослих (2016 р.), метою її діяльності є сприяння розвитку формальної, неформальної та інформальної освіти в Україні.

Інститут став засновником і співзасновником видання збірників наукових праць «Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи»; «Естетика і етика педагогічної дії» (спільно з Полтавським національним педагогічним університетом імені В.Г. Короленка); «Порівняльна професійна педагогіка» (у співпраці з Хмельницьким національним університетом); «Імідж сучасного педагога» (електронне видання, співзасновник – Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені М.В. Остроградського).

Видано 15 випусків польсько-українського, українсько-польського щорічника «Професійна освіта: педагогіка і психологія» (з 2016 р. це видання отримало нову назву – «Професійна і неперервна освіта»).

Важливим напрямом діяльності Інституту є активна міжнародна проектна діяльність та міжнародне стажування. Співробітники брали участь у: програмі наукових стипендій CONFINTEA VI в Інституті освіти впродовж життя ЮНЕСКО (ФРН, Гамбург); роботі Міжнародної Літньої школи країн регіону Східного партнерства «Професійна підготовка фахівців з освіти дорослих» (Латвія, м. Рига); науковому стажуванні в Інституті мистецтва і науки Державного університету Східного Теннессі (США, м. Джонсон-Сіті, штат Теннессі); виграли гранти на участь у: Європейській науково-практичній конференції «Освіта та мобільність. Внески досліджень в галузі освіти» European Educational Research Conference (ECER 2015) «Education and Transition. Contributions from Educational Research»; семінарі-тренінгу «Громадянська освіта у Східній Європі», організованого Федеральною

агенцією з громадянської освіти (Німеччина, м. Берлін); тренінгових заходах Українсько-польсько-німецького спеціалізованого форуму для організаторів міжнародних молодіжних обмінів «Можливості та виклики для довгострокових молодіжних обмінів між Україною, Польщею та Німеччиною»; проекті «Едукаторський курс для вчителів польської мови» під егідою Міністерства національної освіти Польщі та фонду «Свобода та демократія».

Сьогодні Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України – це наукова установа, яка є центром науково-дослідної роботи з проблем педагогічної освіти і освіти дорослих; підготовки та атестації наукових, науково-педагогічних кадрів різних кваліфікаційних рівнів; видання наукової, виробничо-практичної та навчальної літератури; здійснення міжнародних зв'язків тощо. На базі Інституту відкрито Кафедру ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття» (2016 р.). Активно працює Рада молодих науковців, створена в Інституті два роки тому.

Імідж Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна і у подальшому утверджуватиметься на засадах національних і європейських цінностей, слугуватиме орієнтиром для досягнення вершин професіоналізму, людяності, інноваційності.

УДК 37.014.6:005.6-047.36

О.Г. Кучерявий, м. Київ

ПОНЯТТЄВО-КАТЕГОРІЙНИЙ АПАРАТ ТЕОРІЇ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Згідно з новим Законом України «Про вищу освіту» [1] створення і функціонування на державному рівні Національної системи моніторингу якості освіти України (НСМЯО) є пріоритетним завданням.

Його розв'язання має корінитися на певній теоретичній базі. Становлення теорії моніторингу якості національної освіти було предметом розгляду І. Булах і О. Локшиної. Визначенням методологічних засад, функцій, принципів, технологій і змісту моніторингу якості освіти на державному рівні займалися Л. Гриневич, В. Зайчук, О. Локшина, Т. Лукіна, О. Лещенко, О. Савченко, С. Шевченко, Г. Шехмістрова та ін.

У фокусі досліджень українських науковців знаходиться і обґрунтування теоретико-методологічних засад моніторингу професійної підготовки майбутніх фахівців на інституційному рівні (Н. Байдацька, В. Зінченко, С. Костогриз, Г. Красильникова, О. Островерх, Г. Хімичева, Т. Хоруженко, Н. Чайкіна та ін.).

За результатами аналізу відповідних досліджень і публікацій можна зробити такі висновки: в Україні створено теоретичне підґрунтя для організації на всіх рівнях моніторингу якості системи освіти; якості педагогічної освіти та її моніторингу науковцями не приділялася належна увага: не обґрунтовано її складники у методологічному та теоретичному

вимірах; відсутня класифікація основних категорій теорії моніторингу якості педагогічної освіти; є розбіжності в поглядах науковців на сутність поняття «індикатор» якості педагогічної освіти; залишається відкритим питання про оптимальний інструментарій моніторингового процесу в педагогічних університетах.

Подолання суперечностей між соціальним замовленням педагогічним університетом на забезпечення інноваційного характеру внутрішнього моніторингового процесу і реальним рівнем його теоретико-методологічної обґрунтованості слід шукати в площині розвитку теорії моніторингу якості національної педагогічної освіти.

Цілісний підхід до класифікації провідних категорій моніторингу якості педагогічної освіти націлює на виділення у їх сукупності *родових, базових і похідних* від базових понять. У переліку родових категорій чільне місце займають: освіта, педагогічна освіта, якість педагогічної освіти, складники якості педагогічної освіти (як процесу і результату). На особливу увагу заслуговують два останні поняття.

«Якість педагогічної освіти як її результат – це цілісна характеристика синтезу стійко пов'язаних системних і функціональних якостей учителя як складників педагогічної культури й майстерності, які в єдності забезпечують красу його специфічної особистісно зорієнтованої гуманної педагогічної дії у вимірах її виняткової значущості для реалізації існуючих і потенційно можливих потреб суспільства у націє творчості, студентів у професійному розвитку і учнів у моральному, психічному і фізичному здоров'ї, готовності до життєтворчого самостійного поступу, служінню Україні» [2, с. 47].

Складники якості педагогічної освіти як процесу – це методологічно детерміновані (насамперед аксіологічна, синергетична, акмеологічна, культурологічна і особистісно-діяльнісна детермінація) під процесу забезпечення розвитку педагогічного університету як інноваційного закладу освіти в координатах духовності, націєтворчості і студентоцентризму.

Складники якості педагогічної освіти як результату – це соціально і особистісно значущі характеристики випускника педагогічного університету, що спрямовані на ефективне виконання ним в загальноосвітній школі професійно-творчої, виховної, культури творчої, особистісно-розвивальної й самотворчої функції.

До основних провідних базових категорій належать такі: моніторинг, моніторинг якості педагогічної освіти, об'єкти моніторингу якості педагогічної освіти; індикатори моніторингу якості освіти в педагогічному університеті, рівні моніторингу якості професійно-педагогічної підготовки та їх показники.

За нашими уявленнями, моніторинг якості педагогічної освіти – це спеціалізована з урахуванням її особливостей форма і одночасно технологія відслідковування рівнів відповідності процесів, результатів і умов професійно-педагогічної підготовки її ціннісно-цільовій програмі, розробленій у соціально й особистісно значущому аспектах, на основі

фіксації базових моніторингових індикаторів з метою вивчення насамперед навчально-виховної динаміки, корекції блискучих цільових орієнтирів, оновлення змісту, технологічно-методичного, матеріально-технологічного, наукового й іншого ресурсу, прогнозування можливих позитивних чи негативних для освітнього закладу змін чи подій. Рівні його здійснення – державний, регіональний й інституційний.

Об'єкти моніторингу якості професійної підготовки в педагогічному університеті: проектування закладом освіти стратегії й тактики свого випереджувального розвитку; зміст підготовки майбутніх педагогів; технології й методики професійно-педагогічної підготовки; організація процесів (навчання і виховання студентів, їх професійного розвитку і саморозвитку засобами самоосвіти і самовиховання; професійного самовдосконалення викладачів та ін.); наукова діяльність викладачів і студентів; ресурсний потенціал освітнього закладу; управління розвитком освітнього закладу як цілісний процес; результати підготовки фахівців-педагогів системного характеру.

Рівень об'єктивності оцінки суб'єктами моніторингового процесу якості професійно-педагогічної підготовки знаходиться у прямій залежності від знання базових моніторингових індикаторів. Індикатор (від. лат. *indico* – показую, вказую, визначаю) – це показник-сигналізатор наявності конкретного складника (чи його елемента) якості процесу або результату педагогічної освіти, що на практиці здійснює конкретний університет.

Специфіка системи педагогічної освіти вимагає визначення таких базових індикаторів моніторингу її якості в конкретному вищому педагогічному закладі:

- наявність і методологічна повнота модельно-концептуального бачення інноваційного розвитку професійно-педагогічної підготовки;
- розробленість цільової програми інноваційного поступу педагогічного університету як особистісно, культурно-розвивального й практико орієнтованого середовища;
- фундаментальність, гуманізм, наукова обґрунтованість, культуроцентризм і студентоцентризм змісту професійної підготовки; одухотвореність і опочуттєвленість технологій і методик навчання і виховання майбутніх педагогів;
- науково-інноваційна активність суб'єктів фахової підготовки;
- наближеність ресурсного забезпечення професійно-педагогічної підготовки до оптимального;
- децентралізований характер і демократичний стиль управління освітнім закладом;
- відповідність результатів професійно-педагогічної підготовки складникам її якості, висвітлених у координатах потреб суспільства у національному культуротворенні, націєтворчості і особистості студента у неперервному професійному розвитку.

До похідних від базових категорій слід віднести технологію моніторингу якості педагогічної освіти, принципи і способи організації моніторингового процесу, узагальнення його результатів та ін.

Класифікація поняттєво-категорійного апарату моніторингу якості педагогічної освіти, зокрема, визначені базові індикатори цього процесу за певних умов можуть грати роль пріоритетних засобів підвищення його культури. Основною умовою виступає поєднання на всіх рівнях (державному, регіональному, інституційному, особистісному) нових законодавчих, методологічних і науково-теоретичних підходів до оцінювання і самооцінювання процесу і результатів професійної підготовки в педагогічних університетах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

2. Кучерявий О. Мистецтво як засіб забезпечення якості педагогічної освіти / О.Г. Кучерявий // Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. праць Уманського державного педагогічного ун-ту ім. Павла Тичини. – Умань: ФОП Жовтий ОО, 2016. – Вип. 14. – С. 88-98.

3. Локшина О.І. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та української перспективи / О. Локшина, І. Булак, Л. Гриневич [та ін.]; Мін-во освіти і науки України; за заг. ред О.І. Локшиної. – К.: К.І.С., 2004. – 128 с.

4. Лукіна Т.О. Моніторинг якості освіти: теорія і практика / Т.О. Лукіна. – К.: Шкільний світ: Вид-во Л. Галіцина, 2006. – 126 с.

5. Ляшенко О.І. Організаційно-методичні засади моніторингу якості освіти / О.І. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2 (55). – С. 28-40.

6. Савченко О.Я. Ознаки особистісно орієнтованої підготовки майбутнього вчителя / О.Я. Савченко // Творча особистість вчителя: проблеми, теорії і практики: зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 1977. – С. 3-5.

УДК [81:7.041.5] [001: 377.112.4] (Л.І. Мацько)

О.М. Семенов, м. Суми

ФЕНОМЕН НАУКОВОГО НАСТАВНИЦТВА КРИЗЬ ПРИЗМУ ЛІНГВОПЕРСОНОЛОГІЇ

Потужним механізмом неперервної педагогічної освіти є наставництво, менторінг, коучинг, фасилітаторство. На важливості наставництва акцентується увага в Концепції розвитку педагогічної освіти (2018). У словниках та наукових джерелах наставником називають досвідченого фахівця, інструктора, тренера, координатора особистісного та професійного зростання, порадирика [5; с. 11], котрий власним прикладом спонукає до щоденної, складної, але оптимістичної праці, допомагає формувати зразки моделей поведінки, особистісної позиції, наповнює особистості студентів, аспірантів, учителів духовністю,

толерантністю. Ці питання досліджує лінгвоперсонологія (А. Загнітко, В. Карасик, В. Нерознак, Т. Космеда та ін.). Мовознавець Володимир Нерознак у 1996 р. запропонував таку назву інтегральній галузі психологічного й лінгвістичного знання, що опікується комплексними дослідженнями мовної особистості крізь призму аксіології та акмеології [10, с. 112].

Як показує аналіз, мікропедагогіку наставника та його відкритого середовища, функції наставництва досліджують А. Карпов, Т. Осипова та ін.; дискурсивні характеристики елітарної мовної особистості, мовленнєву поведінку особистості в різних сферах професійної діяльності, зокрема наукової, педагогічної – А. Загнітко, Т. Космеда та ін.; феномен мовної майстерності Любові Мацько у вимірах режисури педагогічної дії – Н. Голуб, Л. Кравець, Л. Струганець, О. Семенов та ін.

Аналіз наукових праць засвідчує, що поняття «мовна особистість» у вимірах лінгвоперсонології Л. Мацько характеризує з урахуванням наявних підходів В. Виноградова, Н. Голуб, Ю. Караулова, М. Пентилюк, Л. Струганець та ін. як узагальнений образ носія мови, реального життєвого і мовного досвіду, мовної свідомості, національної мовної картини світу, мовних знань, умінь і навичок, мовних здатностей і здібностей, мовної культури і мовного смаку, мовних традицій і мовної моди; образ автора текстів зі своїм характером, інтересами, соціальними і психологічними установками.

Для вченого-наставника як мовної особистості, на переконання Л. Мацько, важливим є рівень володіння фаховою метамовою (терміносистемами, фразеологією, композиційно-жанровими формами текстотворення). Самій Любові Іванівні властиве досконале, яскраве, оригінальне використання засобів загальнонаціональної мови, гармонійне поєднання загальнонаукової, лінгвістичної, філологічної і експресивно забарвленої лексики, лінгвокогнітивне продукування слів і словосполучень, що відображає риси індивідуального світобачення і світосприймання, цілісної культуромовної концепції вченої.

Особистість українського вченого, а особливо педагога-філолога має насамперед відзначатися українською елітарністю, – доводить Л. Мацько. Термін «українська елітарність» аналізують у своїх наукових розвідках й учні Любові Іванівни Н. Голуб, Л. Кравець, Т. Симоненко як зразок вільного володіння всіма можливостями мови і творчого її використання, еталон для наслідування у відповідному мовному колективі. Ідеться про активну, толерантну особистість, для якої властиві національний колорит, нормативність, стильова індивідуальність, чітка вивіреність відбору мовних засобів, включеність у європейський культурний контекст.

Мовний смак і мовну толерантність, повагу виховували у студентки Любові Недбайло (дівоче прізвище Л. Мацько) майстри слова. «Глибокі знання і своєрідна манера Люби не виставляти напоказ свою обізнаність у складних питаннях граматики, фонології, історії літературної мови привертала увагу викладачів і викликали приязнь однокурсників», – пригадує доктор

філологічних наук, професор Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова Марія Яківна Плющ [3, с. 51].

Дослідницька атмосфера Інституту мовознавства, настанови «унікального гуманітарія-енциклопедиста українки і славістики, педагога-лінгводидакта, українського інтелігента за інтелектом і станом душі» Михайла Андрійовича Жовтобрюха посприяли тому, щоб молода дослідниця гостро відчула «потребу наукової діяльності як способу самореалізації» [1] й опанувати мову як науку. Власним прикладом М. Жовтобрюх сприяв формуванню авторського словника українського професійного дискурсу Л. Мацько, і тепер вона з легкістю може розібратися «навіть у тих галузях філологічної науки, які не досліджує у зв'язку зі своєю роботою» [1].

Опікуючись становленням дослідників, Любов Іванівна надає пріоритету якісній мовній освіті, мовній культурі та мовно-етичній поведінці. Ідеться про формування профільної мотивації оволодіти тезаурусом фахового образу, вироблення власної програми мовного розвитку. Між рівнем освіченості, загальної культури і рівнем мовної культури, – зауважує Л. Мацько, існує чітка співмірність і залежність. Недбале мовлення, примітивний словник, незграбні синтаксичні конструкції, надмірні інтер'єктиви засвідчують душевну ущербність мовця, понижують не тільки естетичне враження, а й духовний вплив від такого спілкування [7-8].

Сприяє мовному вихованню особистості дослідника, наголошує вчена, українська та зарубіжна класика. Людина, яка не читає або дуже мало читає, не може по-справжньому зрозуміти і саму себе, не те, що інших, бо «слова є засобом розуміти іншого, як самого себе і розуміти самого себе так, як іншого» (О. Потебня) [12, с. 68]. Обшир і контексти всього прочитаного формують у нас щораз нові смисли, підводять до народження нового знання. Краплені міркування (психологи кажуть: сліди) зливаються у ланцюжок міркувань, розвивається мовомислення і мовотворення. Мислення стає швидшим, точнішим, тобто ефективнішим, а мовлення – правильнішим і оптимальнішим для спілкування... Образність мови стає формою образного бачення світу. Через емпатійне, емоційне переживання, рефлексивне пізнання духовно-моральних норм і культурних цінностей школяр/студент готується до самостійного спілкування з мистецтвом слова, формується його художньо-педагогічне мислення, відбувається творчий саморозвиток [8, с. 23].

Обов'язковою рисою особистості дослідника, на глибоке переконання Л. Мацько, має бути правдивість і морально-етичні максими поведінки. Правдивий тон пов'язаний з внутрішнім простором особистості і ним зумовлюється. Важливо розвивати і зміцнювати цю рису впродовж професійного життя.

Акцентуючи на відповідальності у проведенні дослідження, Любов Іванівна дотримується вимог, зокрема, і О. Білецького. Літературознавець доводив, що до аналізу тексту слід підходити неупереджено; вивчати текст у «самому собі», з погляду його зовнішньої і внутрішньої форми; досліджувати умови появи твору і його образів: душевну організацію автора і середовище, що

його сформувало; пам'ятати, що літературний образ не є чимось застиглим, він живе і видозмінюється у сприйнятті різних категорій і поколінь читачів [2, с. 260].

На текстах знакових мовних особистостей Т. Шевченка, М. Грушевського, М. Драгоманова, І. Котляревського, М. Коцюбинського, Панаса Мирного, Г. Сковороди, І. Франка, Лесі Українки наставниця виховує у здобувачів наукового ступеня гнучкість, коректність, привітність, тактовність, уважність. В основі розкуто-невимушених і містких та лаконічних міркуваннях наукових етюдів Л. Мацько глибокі знання мовних засобів, історії, письменства. Любов Іванівна уміє зацікавити предметом розмови з першого рядка і переконливістю аргументів.

Легко і, здається, просто (однак за цією удаваною простотою завжди проглядається титанічна праця) Л. Мацько пише про складні речі, сміливо вкраплює в науковий текст авторські новотвори (інтелектуальна молодь, нова інтелектуальна політика, інтелектуальна еліта, наукова далекоглядність), елементи інших стилів, чим увиразнює наукові та науково-навчальні тексти. Вражає її здібність концентрувати увагу на певному об'єкті, зосереджено, до досконалості, як ювелір шліфує дорогоцінний камінь, аналізувати факти, відточувати думку, наповнювати її емоційно-вольовою напругою, семантичною місткістю, несподіваністю асоціацій.

Короткі речення і глибокий смисл. Наскрізна концептуальна ідея посібників «Українська мова в освітньому просторі», «Мова наша – українська», які написані у співдії зі своїми учнями, – формування креативної мовної особистості у сферах Я – «Відчуваю», «Думаю», «Дію, утвердження як суспільної норми позитивної мовної поведінки, стимулювання учнів, студентів реагувати мовними засобами на спектр соціальних і культурних явищ, попереджувати й розв'язувати конфлікти, досягати компромісів; адаптуватися до нових умов, вирішувати нестандартні завдання; працювати у групі, в команді.

Кожний із нас, вихованців наукової школи, підтвердить: в особистості Любові Іванівни приваблює особливий тембр голосу, з приємними ораторськими переливами, стримано-емоційна манера викладу. Науковий діалог з Майстром завжди захоплює несподіваними обертами думки, зіставленнями і порівняннями, оригінальними кваліфікаціями вже відомого й умінням побачити в аналізованому мовному факті його глибинні вияви, спонукає замислитися над тим, що мова – не лише інформаційний код, це передусім душа людська, її розвиток і самовираження, розвивати мовленнєві уміння представляти власну думку в гармонії форми і змісту.

Щоб досягти виразності і неповторності індивідуального стилю, важливо, на переконання нашої наставниці, мати «на слуху» рівень розвитку сучасної української літературної мови; збагачуватися новими мовними засобами зі сфери професійного мовлення власного та споріднених фахів; помічати, як усе відображається в українській мовній картині світу; виробляти увагу до власного мовлення і повагу до бездоганного мовлення колег; дбати про природність,

невимушеність мовлення; аналізувати секрети досконалості: особливості словника, тембр, синтаксичні структури; читати «з олівцем»; читати вголос і заучувати гарні зразки напам'ять.

Важливою ознакою успішного розвитку наукового наставника фахівець вважає відкритість до самого себе, до колег, «до своєї і чужих культур, до світу і часу, в якому живемо і на запити якого маємо відповідати. Відкритість особистості є необхідною передумовою самоусвідомлення і – головне – самореалізації. Відкритість надає цілеспрямованості, створює психологічний простір для емоційного осмислення істинних вартостей буття, допомагає відкрити себе в цьому світі і сповна реалізувати в ньому свій потенціал.

Авторська науково-педагогічна діяльність Любові Іванівни Мацько як наукової наставниці, її українська елітарність, морально-етичні якості, відповідальність, відкритість, мовна культура, мовомислення, мовотворчість дозволяє виховувати дослідників як яскравих, інтелігентних і шляхетних особистостей, як майстрів педагогічної дії в інноваційній освіті, «навчає» сприймати мову як свою людинолюбну сутність, порадника і помічника в суспільному житті; а своє мовне вдосконалення розуміти як постійний органічний стан і поширювати це розуміння серед інших.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Академік АПН України Любов Іванівна Мацько: Біобібліографічний покажчик /Упоряд. Н.І. Тарасова; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Наукова бібліотека. – К.: НПУ, 2005. – 30 с. – Серія «Вчені НПУ імені М.П. Драгоманова».
2. Білецький О. Об одной из очередных задач историко-литературной науки (Изучение истории читателя) / О. Білецький // Білецький О. Збір. творів: у 5-ти тт. – К. : Наук. думка, 1966. – Т. 3. – С. 255–273.
3. Денискіна Г. Слова великої любові.../ Ганна Денискіна, Тетяна Ткаченко //Рідний край. – 2009.– №1. – С. 50-54.
4. Загнітко А. Теорія лінгвоперсонології: [моногр.] / А. Загнітко. – Вінниця: Нілан-Лтд, 2017. – –136 с.
5. Карпов А.О. Научный наставник в исследовательском образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://iedtech.ru/files/journal/2013/4/karpov-tutor.pdf>
6. Кух Л. Недомовленість мови / Людмила КУХ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.npu.edu.ua/index.php>
7. Мацько Л. Аспекти мовної особистості у перспекції педагогічного дискурсу / Любов Мацько//Дивослово. – 2006. – №7. – С. 2-4.
8. Мацько Л. Українська мова в освітньому просторі : навчальний посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» / Любов Мацько. – К. : Вид-во НТУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 607 с.
9. Мацько Л. Українська мовна особистість учителя у проєкції лінгвокультурологічного аналізу /Любов Мацько //Українська культуромовна особистість учителя: теорія і практика: монографія / За ред. Л.І. Мацько, О.М. Семенов. – Глухів: РВВ ГДПУ, 2008. – С. 7-32.

10. Нерознак В.П. Лингвистическая персонология: к определению статуса дисциплины // Язык. Поэтика. Перевод: Сборник научных трудов. – М., 1996. – С. 112-116.

11. Осипова Т.Ю. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва: [монографія] / Т.Ю. Осипова. – Одеса: Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2015. – 412 с.

12. Потебня О.О. Эстетика і поетика слова / О.О. Потебня. – К.: Мистецтво, 1985. – 302 с.

УДК 378:75:[7.035.3:502:7.036.2]

Г.І. Сотська, м. Київ

МІМЕТИЧНА ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНА ПАРАДИГМА НАВЧАННЯ НА ПЛЕНЕРІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Провідною засадою сучасної системи професійної освіти, зокрема мистецької, є парадигмальність. На будь-якому історичному щаблі суспільного розвитку, з урахуванням цільового функціонування освіти фігурувала відповідна парадигма як зразок, взірець, еталон, модель організації навчально-виховного процесу з її комплексним забезпеченням науково-вивіреними і практично апробованими змістовими репрезентаціями, педагогічними формами, методами і засобами. Зважаючи на це, ще в 1998 р. в Парижі на Всесвітній конференції ЮНЕСКО з вищої освіти актуалізовано проблему розроблення сучасної освітньої парадигми, яка б задекларувала такі ключові ціннісні орієнтири, як гуманізацію, людяність, відповідність вимогам глобалізованого суспільства.

У системі сучасної мистецької освіти України різними інституціями (коледжі, академії, університети) здійснюється професійна підготовка майбутніх фахівців з образотворчого мистецтва – графіків, живописців, скульпторів, дизайнерів, архітекторів, реставраторів, майстрів декоративно-прикладного мистецтва, фотохудожників, художників видовищних та екранних мистецтв, а також художників-педагогів. Усі вони належать до професії типу «людина – художній образ», вимоги до якої, згідно з класифікацією Є. Клімова, такі: «Добре розвинений художній смак, просторове мислення, концентрація та стійкість уваги, спостережливість, творча уява, образне мислення, емоційність, наочно-образна пам'ять, здатність до перевтілення, яскравість зорового сприймання, точність сприймання кольору та відтінків» [1, с. 1-3]. Ці якості формуються в процесі студіювання таких основних фахових дисциплін, як «Рисунок», «Живопис», «Композиція», «Кольорознавство», «Перспектива», знання вміння і навички з яких поглиблюються в процесі пленерної практики.

Зміст терміносполуки «пленерна практика» розкривається через органічне поєднання двох складників: «пленер» (від франц. en plein air – на свіжому повітрі) – правдиве зображення природи у природних умовах, під відкритим небом, при активному впливі світла і повітря та «практика» (з

грецького слова «практик» означає діяння, активність, діяльність) – людську діяльність, основною ознакою якої виступає безпосередня чуттєва зміна предмета під час взаємодії людини з ним для набуття певних знань та перевірки їх істинності.

Мета пленерної практики в системі професійної підготовки майбутніх фахівців із образотворчого мистецтва полягає в: збагаченні їхнього художнього досвіду; закріпленні та поглибленні знань і навичок із фахових дисциплін; нагромадженні і систематизації етюдного матеріалу, що в подальшому слугує підґрунтям для виконання творчих завдань; вихованні гармонійного співіснування особистості та природи; формуванні спостережливості й баченні краси в природному середовищі тощо.

На пленерній практиці перед майбутніми фахівцями з образотворчого мистецтва ставляться певні завдання, серед яких: виконання живописних етюдів і графічних зарисовок пейзажу, рослинних форм, живої і неживої природи; розвиток глибинно-просторової орієнтації; удосконалення естетичного сприйняття натури з урахуванням загального тонового і колірнього стану освітленості; формування здатності цілісно сприймати об'єкти у співвідношенні їх домірних і матеріальних властивостей; освоєння різноманітних художніх матеріалів і технік; розкриття творчого потенціалу через механізми активізації художньої уяви і фантазії; розширення образотворчого й естетичного досвіду

Пленерна практика є найбільш сприятливою художньо-педагогічною формою підготовки майбутніх фахівців з образотворчого мистецтва. Адже в процесі її проходження студенти неодмінно усвідомлюють, що мистецтво і природа складають цілісну єдність. Мистецтво приховане в природі, – писав Альбрехт Дюрер, «хто зуміє виокремити його з природи, той буде володіти ним. Уважно вивчай природу, керуючись нею і не відхиляйся від неї, не уявляй, що ти сам собою досягнеш найкращого – це ілюзія... Ніхто не може зобразити красиву форму, керуючись тільки своєю фантазією, якщо його пам'ять не заповнена множинністю спогадів» [2, с. 114]. Мікеланджело Буонарроті наголошував, що природа є найвищим джерелом будь-якого художнього пізнання, вивчайте природу, будьте чесними і суровими, це жага найти красу і зустрітися з правдою [2].

Саме мистецтво як продовження природи здійснює об'єктивізацію тих глибинних внутрішніх особливостей і якостей живої ідеї, яку природа не може виразити, одухотворення природної краси і увічнення її індивідуальних явищ. Відповідно природа для майбутнього педагога-художника є невичерпним джерелом натхнення, у якому він шукає і народжує свої ідеї, оскільки саме природа являє собою композиційну досконалість пластики, ритму, кольору, фактури. З цієї позиції окреслюється міметична художньо-педагогічна парадигма роботи на пленері, сутність якої зводиться до засвоєння принципів «оживлення» й одухотворення натури в зображеному пейзажі, тяжіння до міри і типізації.

Перевагами цієї парадигми навчання на пленері слід вважати зорієнтованість на глибоке естетичне сприйняття натурального матеріалу, та його відображення за допомогою комплексу виразних засобів перспективи, світлотіні і просторового моделювання, що призводить до максимальної ідентифікації стану природи. Осмислення того, що природа є взірцем для мистецтва, стає для майбутніх фахівців з образотворчого мистецтва новою світоглядною площиною для власного художньо-екологічного пізнання. Розгортання такого міметичного процесу (наслідування природі) спрямовує мистецтво до вершин досконалості. З урахуванням цього під час роботи на пленері студенти мають усвідомити, що сьогодення вимагає зміни агресивно-споживацького підходу до природи на «любовно-творчий», що встановлює паралелі між красою і досконалістю форм живої природи (в подальшому – і неживої), бо довершене є життєздатним, красивим і гармонійним. Художня інтерпретація природи неодмінно стає артефактом її життєтворчості. Саме завдяки цьому справжній митець у контексті унікальності й індивідуальності будь яких форм життя має змогу глибше зрозуміти не лише навколишній світ, але і себе, через пізнання оточуючої дійсності до формування світоглядних орієнтирів «сприймаючи прекрасне, людина відчуває закони світо творення» [3].

Отже, художньо-педагогічна парадигма мімезису у навчанні майбутніх фахівців з образотворчого мистецтва на пленері охоплює відповідні цільові настанови, вибір і застосування методів, прийомів і засобів зображення природи як естетичного семіозу успішного виконання колірних, тональних, пластичних, ритмічних і композиційних завдань при створенні об'єктивно-ціннісного художнього образу природи. Парадигма функціонує за принципами «оживлення» й одухотворення природи, тяжіння до міри і типізації та зорієнтована на глибоке естетичне сприйняття натурального матеріалу і його відображення з допомогою комплексу виразних образотворчих засобів. Завдяки використанню цієї парадигми студенти мають змогу забезпечити взаємозв'язок художньо-теоретичних знань, набутих у процесі аудиторного навчання, із практикою.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бортницький В., Закатнов Д., Жемера Н., Тименко М. «Твоя майбутня професія». Довідник. – К.: Українська книга, 1999. – С. 1-3.
2. Мастера искусства об искусстве. Избр. отрывки из писем, дневников, речей и трактатов. В 7-т. – Т.4. / Под. общ. ред. А.А. Губера и др. – М.: Искусство, 1970. – 622 с.
3. Scrutton R. Modern Philosophy and the Neglect of Aesthetics / R. Scrutton // The Symbolic Order, Ed.H.Abbs. – London, 1989. – P. 21-36.

ТРАДИЦІЇ МОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ТЕОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ

У сучасних умовах розвитку філологічної освіти на міждисциплінарних засадах активно розвивається теорія мовної комунікації, що зумовлено активізацією дослідження проблем мовленнєвої, комунікативної взаємодії, що є предметом психології, соціолінгвістики, педагогіки, теорії мовленнєвих актів, теорії тексту, теорії висловлювань, теорії дискурсу. Для усвідомлення сутності комунікативно-прагматичного спілкування у професійному середовищі важливим є дослідження специфіки комунікативного процесу, вагомим факторами якого є час і місце комунікативного акту, вік, соціальний статус комунікантів, мотиви мовлення та ін.

Відповідно у світовому контексті громадськість (управлінці, педагоги, роботодавці тощо) усвідомлюють роль мовної комунікації з метою підвищення рівня успішності особистості у професійній діяльності, у процесі особистісного розвитку. Зокрема у Німеччині зростає чисельність лінгвістів, фахівців у галузі спілкування, які працюють на підприємства, в установах, ставлячи за мету – навчити правильному, ефективному спілкуванню у сфері професійної комунікації. В США у 1914 р. заснована Асоціація викладачів ораторського мистецтва (нині – Асоціація мовленнєвого спілкування) (Speech Communication Association – SCA), яка упроваджує освітню програму, відповідно до якої у навчальних закладах відкрито факультети і кафедри для навчання комунікації у всіх сферах соціальної практики: прийняття управлінських рішень, правове регулювання, ділове життя, маркетинг тощо. Поєднання мовленнєвої діяльності і практики в Японії дало можливість говорити про теорію «мовленнєвого існування»[1, с. 7-8].

Термін «теорія комунікації» вперше вжили електротехніки, які займалися математичним аналізом сигналів. Зародження науки теорії комунікації пов'язують із публікаціями американських математиків К. Шеннона і Н. Вінера. Протягом ХХ ст. інтерес суспільства до вивчення проблем комунікації постійно зростає, що було зумовлено насамперед науково-технічним прогресом, упровадженням нових технологій. Час від часу комунікація опинялася в центрі уваги публічних дебатів про демократію, а також пропаганди, мас-медіа, поп-культури та міжособистісних відносин.

Поняття «комунікація»(з лат. communico) означає «роблю загальним», «зв'язую», «спілкуюсь». Під комунікацією в соціумі розуміють спілкування, обмін думками, знаннями, почуттями, моделями поведінки і т.д. В сучасному суспільстві актуалізуються проблеми формування мовнокомунікативної компетентності фахівців різних сфер, зокрема щодо використання прийомів ведення переговорів, бесід, виголошення промов і т.д. Генеза теорії мовної комунікації пов'язана зі становлення риторики. З розвитком інформаційного суспільства, впровадження різних засобів інформації виникає поняття

масової комунікації, що, на думку В. Григор'євої, зумовило активізацію проблем комунікації у сфері менеджменту, моделювання комунікативних процесів[1, с. 18-19].

О. Чорнобай [2] узагальнює найвідоміші теорії мовної комунікації, сформовані в історичній ретроспективі:

1. *Риторична традиція*. Пов'язана з мистецтвом ораторської майстерності, що зародилося у Давній Греції, – риторикою. Для теорії комунікації важливі загальні положення риторики про впливову силу слів, цінність тверезого судження, можливість удосконалення практики мовлення, а також про те, що слова не є вчинками, а зовнішній ефект не є реальністю; що не можна ототожнювати стиль і зміст, погляди та істину. Теорія комунікації запозичила частину термінології з риторики, зокрема такі терміни, як: «мистецтво», «метод», «комунікатор», «аудиторія», «стратегія», «логіка» тощо.

2. *Семіотична традиція* зумовлена широкою популярністю знакової теорії, яка є основою семіотики. Семіотика (з грец. *semeiotikos* – знаковий) – наука про знаки і знакові системи, яка розкриває знакові аспекти комунікації. Значну частину семіотичної термінології («знак», «символ», «індекс», «значення», «референт», «код», «медіум» тощо) активно використовують у дослідженнях комунікативних процесів. Засновниками семіотики вважають американського філософа і логіка Чарльза Пірса і швейцарського лінгвіста Фердинанда де Соссюра.

3. *Феноменологічна традиція* виникла під впливом суб'єктивно-ідеалістичного вчення про шляхи розвитку людської свідомості, яке запропонували німецький філософ Едмунд Гуссерль та його учні на початку ХХ ст. Феноменологія (з грец. *phainomenon* – той, що з'явився, і *logos* – вчення) – напрям філософських досліджень, який зводить усе суще до феноменів (явищ свідомості) й описує їх за допомогою інтуїції. За допомогою теоретичного апарату феноменології дослідник здатен обґрунтувати розуміння науковості, виявити релевантні аспекти взаємодії психічного та соціального в актах мовленнєвого спілкування, сформулювати методологію дискурс-аналізу.

4. *Кібернетична традиція*. Це одна з новітніх традицій у теорії комунікації, започаткована у працях англійського антрополога Грегорі Нейтсона, американських математиків Клода Шенона, Воррена Вівера, Норберта Вінера, «батька кібернетики». *Кібернетика* (з грец. *kybernetes* – керманіч) – наука про загальні закономірності процесів управління і передавання інформації в організованих системах (машинах, живих організмах і суспільстві). Вагомим внеском кібернетики в теорію комунікації стала модель комунікації, яку запропонували К. Шенон і В. Вівер, охоплює п'ять елементів: джерело інформації, передавач, канал, приймач і кінцева мета. Крім того, К. Шенон впровадив поняття «шум» (пізніше пов'язане з поняттями «ентропія» і «негентропія») та «надмірність». Цю статичну

модель Н. Вінер доповнив поняттям «зворотний зв'язок», що робило її ближчою до реальності людської взаємодії в комунікації.

5. *Соціопсихологічна традиція* пов'язана з формуванням наприкінці 90-х рр. XIX ст. нового напрямку в психології на межі із соціологією – соціальної психології. Соціальна психологія (з грец. *psyche*– душа і *logos*– вчення) – галузь психології, що вивчає закономірності поведінки і діяльності людей, зумовлені фактом їх належності до соціальних груп, а також психологічні характеристики цих груп. Соціальна психологія розглядає комунікацію як соціальну взаємодію людей та їхній вплив один на одного, акцентуючи, що комунікація завжди передбачає індивідів з особливостями характерів, власними думками, поглядами, емоціями. Теоретики комунікації активно використовують термінологію соціальної психології (наприклад, терміни «поведінка», «ефект», «особистість», «інтеракція», «ставлення», «пізнання» тощо).

6. *Соціокультурна традиція* бере початок у XX ст. Поширенню цієї традиції сприяли праці сучасного американського антрополога, психолога і лінгвіста Д. Верча, який впровадив термін «соціокультурний підхід», наголошуючи на залежності людської діяльності (зокрема й комунікативної) від культурних, історичних та інституційних чинників, зробив істотний внесок у розвиток теорії соціокультурної комунікації. Теорія соціокультурної комунікації – вчення про процеси взаємодії між суб'єктами соціокультурної діяльності (індивідами, групами, організаціями) з метою передавання або обміну інформацією за допомогою прийнятих у певній культурі знакових систем (мов), прийомів і засобів їх використання. Термінологічний арсенал теорії комунікації значно поповнився соціокультурною термінологією (вживанням понять «суспільство», «устрій», «практика», «ритуал», «правило», «соціалізація», «культура», «ідентичність» тощо) [2].

Узагальнення означених традицій є обґрунтованою основою для наповнення терміносистеми сфери мовної комунікації у педагогічному дискурсі. Формування комунікативної культури, мовнокомунікативної компетентності фахівців різного фаху, удосконалення мовленнєвих умінь, здатностей до усного і писемного спілкування, збагачення прийомів діалогічної взаємодії між педагогами і майбутніми фахівцями, учнями має базуватися на традиційних теоріях мовної комунікації і водночас враховувати сучасні інноваційні концепції мовної комунікації, що пов'язано з потребою віртуального спілкування, налагодження професійного й особистісного взаємозв'язку через посередництво сучасних комунікативних засобів з урахуванням вимог і принципів комунікативної взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Григорьева В.С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты: монография / В.С. Григорьева. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. – 288 с.

2. Чорнобай О.Л. Комунікативна лінгвістика (мовна комунікація) як основа опанування засобів юридичної комунікації / О.Л. Чорнобай // Вісник

УДК 392.313:37.017.4:159.923

С.В. Коновець, м. Київ

РОЛЬ ОБРАЗУ МАТЕРІ В ПАТРІОТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Загальновідомо, що майже кожна людина з дитинства зберігає у своїй пам'яті образ матері, котра дарує своє душевне тепло, ласку, безкорисливу любов та приємні емоції, допомагає бачити у красі людських відносин духовне благородство, відданість, патріотизм, щирість і на цій основі стверджувати прекрасне у собі. Тому особливої актуальності в патріотичному вихованні зростаючої особистості набуває роль образу Матері, втіленого у творах українського мистецтва.

Материнську любов, за висловом відомого вченого-психолога Е. Фромма, «сповнену альтруїзму та відсутністю егоїзму, називають найпіднесенішим різновидом любові, а її зв'язки найсвятішими з усіх емоційних зв'язків» [1, с. 136].

У контексті зазначеного важливо підкреслити, що з-поміж найважливіших складових цілісного й гармонійного розвитку особистості, за переконанням справжнього «Оракула Духу» – Г. Сковороди, є образ Матері, який він визнавав «Природою (Натурою) тому, що все... народжене від таємних безмежних її надр, як від Всеєдиної Матері лона, часове своє має Начало» [2, с. 72].

У всесвітній еволюції з архетипом образу Матері перш за все пов'язані такі позитивні особистісні якості, як: доброта, материнська турбота та співчуття, мудрість та терпіння, любов до людини та рідної землі. З-поміж значної кількості відомих зразків архетипів Великої Матері в українській міфології також є відповідні аналоги. Наприклад, язичницька Богиня Мокош, яка була охоронницею родинного вогнища, чи праслов'янська Богиня Сонце (іноді – Коляда або Берегиня), котра завжди сприймалася людьми з повагою та шаную як мати-годувальниця, як княгиня, як удова.

В українських міфах образ Великої Матері завжди був пов'язаний з культом життєдайної Матері-Землі, котра є джерелом усього живого. За словами І. Нечуя-Левицького: «Богиня Сонце обмальовується такими блискучими фарбами, що її легко впізнати й одрізнити од інших міфічних образів» [3, с. 10]. Це підтверджується тим, що на теренах України впродовж довгого часу було знайдено чимало скульптурних зображень так званих «скіфських баб», а також зразків трипільської керамічної дрібної пластики культового призначення у вигляді жіночих фігурок. Характерними є також приклади з використання різноманітних варіантів семантичних знаків і символів Берегині (у міфах, іконах, писанкарстві, ткацтві, вишивці,

гончарстві, піснях, казках, поемах), що свідчить про неоднозначну роль жінки-матері у наших пращурів ще з далеких часів матріархату.

Таким чином, цілком справедливим є твердження українських митців відносно того, що образ Матері в Україні «встає з полинових степів і глибинної чорноземної скиби, як брова, зоріє із зажури поліських озер, які чистими очима довірливо дивляться на світ, виростає небосяжно на повен зріст із карпатських верховин. Стоїть на землі Мати, вища і святіша від усіх богинь. Стоїть на вершині двох тисячоліть і молиться за свій народ, як дві тисячі літ тому на Голгофі стояла на колінах перед розп'ятим на хресті сином Ісусом Мати Божа і молила Всевишнього пощадити її дитину» [3, с. 7].

Одним із найдавніших образів Матері-Богородиці на теренах України є її зображення у Софії Київській, що було виконано у техніці мозаїки із смальти під іменем Святої Марії-Оранти, або Молитвениці. «Оранту» справедливо називають шедевром мерехтливого живопису, адже саме так виглядає образ Божої Матері, виконаний давніми майстрами із сяючої золотом та синьо-блакитними, зеленими і пурпуровими відтінками смальти (розпеченого вогнем скла зі шматочками золота та природних «барвників»). Отже, з давніх часів й донині на центральній абсиді собору Святої Софії високо над головами людей зустрічає їх Пресвята Марія-Оранта, урочисто виступаючи над землею та піднімаючи руки до неба у тихій молитві до Бога.

Ймовірно, кожна віруюча людина завжди бачила в образі Марії-Оранти «велику язичницьку Берегиню», з руками, піднятими до сонця... Але перевтілена більш новим мистецтвом вона була не лише «матір'ю усього сущого», але і заступницею, усією своєю міццю відгороджуючи свою країну від багаточисленних ворогів, й тому в роки випробувань вона назвалася «непорушною стіною». Ось чому «Марію Оранту» здавна та дотепер називають заступницею Києва. І тому саме це сьогодні має визначний вплив на виховання кожної зростаючої особистості, яка вважає себе патріотом України.

Поряд із втіленням образу Матері у сакральному мистецтві чимало українських художників зверталось до нього й в інших видах образотворчого мистецтва (станковому живописі, книжковій графіці, скульптурі, писанкарстві та інших). Яскравим прикладом цього може передусім слугувати малярська робота видатного художника-поета Тараса Шевченка – «Катерина» [4] з вітчизняного музею Тараса Шевченка у м. Києві. Її було написано Тарасом Шевченком за власною одноіменною поемою, де в алегоричній формі відтворювався образ улюбленої, виплеканої в уяві, рідної України. Безперечним є те, що картина «Катерина» – свідчення високої професійної майстерності художника Тараса Шевченка. Й найголовнішим у цій картині стало розуміння природи жінки-матері та шанобливе до неї ставлення. Тому зовсім не випадковою є неоднозначна аналогія у композиційному трактуванні зображення простої селянської дівчини-кріпачки Катерини та постаті святої Марії у «Сикстинській мадонні» Рафаеля. Отже, Тарас Шевченко пропонує глядачеві своє сприйняття

Катерини як справжньої української «Мадонни», майстерно передаючи в цьому образі високу духовну красу та людську гідність.

Водночас необхідно зазначити, що образ Матері привертав увагу й багатьох інших майстрів українського мистецтва змогою розкрити такими засобами не лише багатогранну особистісно-духовну сутність кожної жінки-матері, але і її визначну роль у національно-патріотичному вихованні наступних поколінь.

Отже, у сучасних умовах для розв'язання проблем, пов'язаних з патріотичним вихованням зростаючої особистості, мають широко використовуватися такі засоби українського мистецтва, які особливо сприяють прояву ролі образу Матері в національно-патріотичному вихованні зростаючої особистості, оскільки саме вони сприяють здійсненню індивідом відображення власних міркувань, формуванню духовності, гуманності, толерантності, набуттю нового етичного та естетичного досвіду. З огляду на це, слід особливо підкреслити, що саме образ Матері має незрівняний вплив на патріотичне виховання зростаючої особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Фромм Э. Душа человека. М.: Республика, 1992. – 430 с.
2. Хитрук В.О. Оракул Духа – Григорій Сковорода. Ессея-Життєопис «Горня Республіка Духа Григорія Сковороди». Київ – Херсон – Львів, 2013.
3. Нечуй-Левицький І. Світогляд українського народу. – К.: АТ «Обереги», 1992. – 88 с.
4. Український живопис. Сто вибраних творів. – К.: Мистецтво, 1989. – 191 с.

УДК 81.35 (477)(091)

Т.П. Усаценка, Г.О. Усаценка, м. Київ

ДО ЛІТОПISУ СТАНОВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО ПРАВОПISУ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ

Відстежуючи історичну спадковість правопису літературної мови в Україні, спираючись на історичні реалії, переконуєшся у правдивості твердження М. Браїчевського: «Проблема виникнення письменності є одним із найскладніших сюжетів історії, що породив низку химерних уявлень і настанов» [1, с. 19].

Історія української писемності тісно пов'язана із прийняттям християнства і налічує понад тисячоліття. Сучасний правопис української літературної мови є серед правонаступників церковно-слов'янської (поширеної у термінах слов'янської, староболгарської, старослов'янської) абетки (алфавіту, азбуки), відомої як кириличне письмо. Впровадження у культуру народів іншої літературної мови (грецької, латинської, згодом слов'янської) було поширеним у загальноєвропейській практиці середньовічного феодалізму.

Правонаступництво українським народом християнської релігії, культури, досвіду та традицій, зумовлює необхідність збереження нащадками пам'яті про власну писемну історію, книжної та усної літературної мови, правопису. Упродовж багатовікового спільного функціонування в Україні-Русі двох літературних мов (церковно-слов'янської та давньоруської) відбувалися процеси їх взаємодоповнення, зближення, зрощення тощо.

Тривале панування церковно-слов'янської мови як літературної, писемної зумовило формування великого розриву між мовою книжною і живою, усною, мовою українського народу. Граматичні та орфографічні норми писемної мови, встановлені у 1619 р. Мелентієм Смотрицьким для церковно-слов'янської мови у праці «Грамматіки Славенския Правилное Свнтагма», на яку 150 років спиралася традиційна література, освіта, а також консервативність панівних верств щодо цього питання не відповідали вимогам часу.

Перепонами на шляху творення власного українського правопису української літературної мови на основі животворчої звукової народної мови були не лише несприятливі суспільно-політичні обставини, але й непрості мовно-правописно-літературні процеси XIV–XVIII ст.

Становлення правопису нової літературної мови у XIX ст. ґрунтувалося на широкому тлі історичних подій і суспільної мовно-культурної ситуації кожного конкретного історичного періоду, що породжувало активізацію об'єднавчих процесів у суспільстві. Усвідомленню українською громадськістю актуальності нових правописних норм літературної мови сприяла низка чинників, які поглиблювали усвідомлення етно-національної ідентичності, єдності народу. Насамперед потужний рух українців за впровадження в освіту, суспільно-політичне життя української літературної мови був справою політичною для багатьох літературознавців, громадських діячів, мислителів. Посилений інтерес українських інтелектуалів до народної мови був суголосний європейській «Весні народів» (1848 р.). Саме у цей історичний період народи Італії, Греції, Сербії, Чехії вибороли незалежність, створили самостійні держави та змогли вести суспільне та релігійно-церковне життя рідними мовами.

Національне пробудження українців у середині XIX ст. спонукало до появи у широких колах інтелігенції ідеї освіти українською мовою, творення недільних шкіл із викладанням предметів українською мовою [5, с. 93-96]. Культурно-освітній процес був ускладнений невирішеними питаннями мови, правопису, передачі звукової мови на письмі тощо. Освіта на землях України, які належали різним державам, проводилася мовами панівних держав, а українська в освіті була заборонена. Українська інтелігенція здобувала освіту російською, польською, німецькою, церковно-слов'янською мовами. Вживати українську мову в освітніх закладах було неможливо. Визнавалися укази російського царату про заборону української мови і збереження церковно-слов'янської, як мову освіти.

Процес творення українського правопису пов'язаний із працями О.Павловського, автора першої у ХІХ ст. української граматики, яка була надрукована у 1818 р. Створення українського правопису, який передавав би звуки живої мови, підтримував також М. Максимович. Упорядкував фонетичну систему українського правопису П. Куліш, створивши так звану «Кулішівку» [2]. Навчальні книги українською мовою для початкових класів, які підготував П. Куліш засвідчують високий рівень національної, суспільно-політичної, художньої, педагогічної зрілості автора. «Граматка» П. Куліша посідає значне місце у розвитку української культури, шкільництва, зокрема, у творенні українського письменства, його правописної, орфографічної основи, становлення української літературної мови [3].

Автора «Граматки» уряд звинувачував у сепаратизмі, владними колами була розгорнута затята боротьба із правописом П. Куліша. Із заборонаю «кулішівки» уряд Російської імперії не забарився. З'явився висновок комісії «Для пресеченія украинофильской пропаганды» (1875 р.), де писалося: «Воспретить в Империи печатание на том же наречи каких бы то ни было оригинальных приведений или переводов за исключением исторических памятников...если принадлежат к усной народной словесности, издаваемы были без отступления от общерусской орфограми (т.е. печатались так называемое «кулишовкою»)» [4, с. 261].

Незважаючи на заборону «кулішівки» фонетичну систему правопису вживали Т. Шевченко, К. Шейковський. І. Деркач. М. Гатцук, О. Стронін, Л. Яценко. О. Потебня та ін. Царизм зреагував на появу підручників українською мовою для початкового навчання «Циркуляром» міністра внутрішніх справ Російської Імперії П. Валуєва, у якому йдеться про те, що «попередні твори малоруською мовою були розраховані лише на освічені класи південної Росії, а тепер прихильники малоруської народності звернули свої погляди на масу невчену, і ті з них, які прагнуть здійснити свої політичні задуми, взялися, під приводом поширення грамотності і освіти, видавати книги для початкового читання, букварі, граматик, географії і т.д., про злочинні дії яких проводилась слідча справа в особливій комісії...з розглядом згаданих видань навчання в усіх без винятку училищах проводиться загальноросійською мовою і вживання в училищі малоросійської мови ніде не допущено;...ніякої окремої малоруської мови не було, немає і не може бути, що наріччя їх, як вживається просто є та ж російська мова, тільки зіпсована впливом на неї Польщі [4, с. 260].

Розробляючи загальні принципи українського правопису, увага літераторів була прикута до передачі на письмі кожного звука рідної мови. У рецензіях, листах, роздумах, наукових працях збереглися унікальні сприйняття звуків, їх опис, роздуми, особливості передачі звуків тощо. Важливий досвід перших кардинальних спроб зміни правопису української літературної мови у певних періодах ХІХ ст., містить важливий матеріал для подальшого опрацювання, удосконалення, додаткових досліджень. Проте

поява національного інтересу – повноцінної реалізації української літературної мови і її оновленого правопису з'явилися значно пізніше.

Знайомлячись нині із «Новою редакцією (проектом) українського правопису» (обговорення якого відбувається на початку третього тисячоліття в умовах незалежної української держави, входження української нації у європейське співтовариство у нових суспільно-політичних, інформаційно-технологічних обставинах), виникає потреба ознайомитися із методологією нинішнього реформування правопису, що має реалізуватися у майбутньому.

Отже, історія нашого правопису, як і історія творення української літературної мови, свідчить, що вони є складними культурно-історичними, науково-педагогічними, соціально-суспільними процесами. Настав час по-новому осмислити великий досвід творення писемності, правопису в Україні, що є «ниткою Аріадни» у лабіринті багаточисельних проблем писемності української літературної мови, правопису, орфографії та графіки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Брайчевський М. Походження слов'янської писемності. Вид. 2-ге. – Київ: Вид. дім «KM Academica», 2002. – 154 с.

2. Кулиш П.А. Граматка. – СПб: Типографія П.А. Кулиша, 1957. – 149 с.

3. Кулиш П. Какія руководства удобнее применять при первоначальном обучении крестьянскихъ детей? // Черниговский листок; 26. – 1862. – С. 202–204, Черниговский листок; 27. – 1862. – С. 210–212.

4. Національні процеси в Україні: історія і сучасність. Документи і матеріали: довідник: у 2 ч. / Упоряд.: І.О. Кресіна (керівник), О.В. Кресін, В.П. Ляхоцький, В.Ф. Панібудьласка; за ред. В.Ф. Панібудьласки. – Київ, Вища школа, 1997. – 583 с.

5. Усатенко Т.П. Українська національна школа. Минуле і майбутнє. Українознавчий вимір. – Київ, Наук. думка, 2003. – 285 с.

УДК 165.742:37 (В.О. Сухомлинський)

С.Є. Возненко, м. Київ

В. СУХОМЛИНСЬКИЙ У ДІАЛОЗІ З СУЧАСНІСТЮ: ГУМАНІЗМ ПЕДАГОГІКИ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ ВЕЛИКОГО ВЧИТЕЛЯ

Сучасна школа створює образ Людини, розглядає освіту як шлях розвитку духовного потенціалу та культури. У школі не тільки набувають знань, а й проходять складний процес становлення особистості, пошуку відповідей на життєво важливі питання: хто я, навіщо прийшов у цей світ; у чому сенс мого існування? Виховати особистість із принципово новим рівнем розвитку самосвідомості і покликаний сучасний вчитель, місія якого є відповідальною у наш час. Проблема виховання молоді на засадах гуманної педагогіки є актуальною в умовах сьогодення, зважаючи на ті події, які відбуваються в нашій країні останні роки. На жаль, родини, сім'ї, в які

гібридна війна внесла біль і сльози, не можуть через суб'єктивні та об'єктивні чинники повноцінно виховувати дитину на засадах гуманізму.

Аналізуючи теоретичний доробок і практичний досвід Василя Олександровича Сухомлинського щодо навчання і виховання дітей на засадах гуманної педагогіки, можна знайти шляхи вирішення завдань, які ставить сучасність. Тому можемо впевнено зазначити, що педагогічна спадщина педагога – гуманіста В. Сухомлинського, як цілюща вода життєдайної невмирущої криниці, сприяє та активно сприятиме становленню і розвитку особистості в процесі навчання та виховання як «духовної колиці народу», де кожен відшукає відповіді на питання, що його хвилюють, навчиться пізнавати істину, навчиться жити.

Вивчаючи питання гуманної педагогіки, необхідно зазначити, що, на жаль, деякі вчителі, вихователі сприйняли повагу та любов до вихованців неоднозначно, мовляв, любити дітей — річ не хитра, нескладна, особливих зусиль тут не треба. Та іншої думки дотримувався В. Сухомлинський, який вважав, що без щирої, невдаваної і водночас мудрої, осмисленої любові й поваги до дітей (як у сім'ї, так і в школі) немає й уміння виховувати їх [2].

Як переконаний гуманіст розв'язував В. Сухомлинський і проблеми навчальної роботи школи. Процес навчання – це насамперед людські стосунки. Саме тому ставлення до навчання зумовлюється ставленням учителя до учнів, його душевною теплотою і чуйністю, прикладом і переконуванням. Людяність учителя – шлях не тільки до серця, а й до розуму дитини.

Гуманізм педагогічної системи В. Сухомлинського ґрунтується на положеннях про самоцінність людини, її прав на свободу і гідність як неповторну індивідуальність. Він обґрунтовував і розвинув концепцію відносної автономії конкретної особи, її права на вибір на основі власної совісті.

Школа, виховання в розумінні В. Сухомлинського – це «світ душевних людських доторкань» і «владарювання над дітьми», найважче випробування для педагога, показник його педагогічної етики та культури. Василь Олександрович вважав, що потрібно ставити до дітей чіткі, ясні і тверді вимоги у навчанні і поведінці. Вимоги повинні бути саме чіткими, а не грубими [1, с. 152-165].

«Кожен педагог має бути вимогливим і твердим у своїх вимогах», – так вважав Василь Олександрович, але це не означає, що до дітей потрібно ставитися грубо [1, с. 152-165]. Дуже важливим є те, що впливає на почуття вихованців, пробудження позитивних, високих емоцій, що допомагає учням бачити своїх друзів та інших людей кращими, ніж вони є, відповідно потім у дітей виявляється бажання й самим бути лише хорошими.

Наш час можна назвати часом глобального переосмислення сенсу життя і підбиття підсумків, тому що почалось нове, сповнене таємниць, тисячоліття. І починається воно демонструванням майже первісного культу сили та насильства. Власне, тривалий конфлікт та війна на Сході України і

підтверджують. І підтверджують думки В. Сухомлинського про людину як найвищу цінність, сприймаються з новою силою актуальності.

Гуманізм Василя Олександровича особливо яскраво виявився у його ставленні до організації навчання учнів. Розумову працю дітей педагог розглядав як засіб розвитку розумових сил і здібностей, засуджуючи механічне заучування і неусвідомленість знань. На думку В. Сухомлинського, розв'язання проблеми міцних осмислених знань можливе за умови напруження власних зусиль, досягнення працею успіху, радості розумової праці — цих трьох сходинок на шляху пізнання.

У процесі освітньо-виховної роботи вчителями використовується така форма, як етична бесіда за творами В. Сухомлинського. Нашою метою було спробувати, використовуючи педагогіку гуманізму павлівського вчителя, сформувані моральні якості у «важкої» дитини. Під час нашої першої бесіди дитина характеризувалась як пасивна, замкнута, малослівна. Систематично проводячи етичні бесіди за творами В. Сухомлинського діти починають включатись у діалог і давати обґрунтовані відповіді, які стосуються саме морального виховання. Таким чином, можна вважати за корисну справу проведену роботу з «важкою» дитиною – початковою стадією формування у дитини доброти, чуйності, прагнення допомогти товаришам, що є серцевиною морального виховання за В. Сухомлинським.

Учитель стане тільки тоді справжнім педагогом, коли вмітиме читати в очах дитини голос її душі, – в цьому полягає гуманістична сутність життєвого і науково-практичного кредо В. Сухомлинського. Аналізуючи теоретичний доробок і практичний досвід педагога щодо гуманістичного виховання, на нашу думку, актуальними для школи можуть бути такі завдання:

- давати учням глибокі знання про сутність і значення у вихованні моральності і розвитку людського суспільства спадщини В. Сухомлинського;
- постійно впроваджувати педагогічні ідеї педагогіки гуманізму видатного педагога;
- розвивати інтерес до знань, духовної праці, формування наукового світогляду як серцевини самосвідомості людини;
- організувати навчання з максимальним урахуванням індивідуальних особливостей дітей.

Таким чином, використанню педагогіки гуманізму Василя Олександровича Сухомлинського слід приділяти увагу не лише на макрорівні, але й в умовах роботи школи, сім'ї.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива. – М., 1981. – С. 152-165.
2. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: у 5 т. – 1977.

ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Педагогічна творчість учителя тісно взаємопов'язана з розвитком його професійної майстерності, яка характеризується як синтез педагогічних знань, умінь, навичок, методичного мистецтва, особистісних якостей учителя і педагогічного досвіду, що визначає високу ефективність педагогічного процесу. Багатьма вченими педагогічна майстерність визначається як творче виконання вчителем професійних функцій на рівні мистецтва.

Визначальними рисами педагогічної творчості виступають новизна, оригінальність, нестандартність, інноваційність процесу та результату педагогічної діяльності. Педагогічна творчість – це оригінальний та високоефективний підхід учителя до навчальних завдань, це завжди пошук та знаходження нового, це створення передового педагогічного досвіду, новаторство, що змінює погляди на педагогічні явища і пов'язується із вищими творчими досягненнями педагога, вищими рівнями майстерності, мистецтвом учителя.

Як відомо, реальна педагогічна діяльність учителя завжди є творчим процесом, тому що спрямована на формування особистості учня, який є індивідом і вимагає до себе індивідуального, особистісно орієнтованого підходу. Рівень розвитку педагогічної творчості є найважливішою характеристикою його особистості, що обумовлює його індивідуальний педагогічний стиль. Творчий учитель може побачити нову проблему в типовій педагогічній ситуації і знайти ефективні шляхи розв'язання педагогічної задачі, здатний самостійно комбінувати і творчо перетворювати відомі способи педагогічних дій, знаходити нові педагогічні методи розв'язання педагогічних задач. Творчого вчителя характеризує потреба в самовдосконаленні і самореалізації, здатність досконало реалізувати свої професійні здібності, постійний пошук сенсу життя і професійної діяльності, готовність відстоювати свої ідеали і життєві цінності.

Внутрішній зміст творчого вчителя полягає в самотності, цілісності, ціннісних орієнтаціях його особистості, усвідомлення вчителем своїх професійних та особистісних обов'язків. Зовнішній зміст – це поведінка особистості, що проявляється в оригінальності, своєрідності педагогічної дії вчителя, яка є індивідуальним, неповторним процесом. Саме тому педагогічна майстерність визначається через творчість учителя, яка обумовлює самотність і унікальність педагогічної праці.

Рушійною силою розвитку індивідуальної творчості і майстерності педагога є постійно виникаючі протиріччя між типовими діями вчителя і необхідністю знаходити нові варіанти розв'язання педагогічних задач, що виникають в професійній діяльності вчителя.

Становлення творчої особистості вчителя починається з розвитку його неординарного, оригінального і самостійного мислення. Формування творчих

здібностей також ґрунтується на розвитку самостійного мислення, що може розвиватися в наступних напрямках: уміння науково узагальнювати (індукція); уміння застосовувати теоретичні висновки на практиці (дедукція); уміння виявляти протиріччя між теоретичними узагальненнями і процесами, що відбуваються в природі (діалектика). Мислення це – дія, вчинок, вільне самовизначення особистості, досягнення самобутності.

Підкреслимо, що педагогічна дія вчителя повинна бути адекватна його творчої індивідуальності, тому що прийоми і методи впливу одного вчителя, механічно реалізовані в дії іншого фахівця, не будуть ефективними. Педагогічна майстерність це – мистецтво, цінний неповторний, непередаваний передовий досвід, тому вчителю не слід копіювати манеру іншого, навіть відомого і досвідченого фахівця. Стиль не передається. Він оригінальний, самобутній, неповторюваний. Учитель може визнавати, шанувати індивідуальний стиль колег, але мати свій особистий стиль, власне творче «Я». В. Сухомлинський вважав, що сама прекрасна методика дієва лише тоді, коли є жива індивідуальність педагога, коли в загальне учитель вносить щось своє, глибоко продумане.

Отже, педагог-майстер розуміє цінність педагогічної творчості, потребу до творчої самореалізації і професійного самовираження в педагогічній діяльності. Саме на цій основі формується неповторність педагогічного почерку, стає можливою імпровізація, а учитель з'являється перед учнями не як безликий виконавець, а як особистість, що має свою думку, відверто виражає свої почутті, емоції.

УДК 37.035:316.46:001.89

Ю.В. Грищенко, м. Київ

ЯКОСТІ ЛІДЕРА НАУКОВОЇ ШКОЛИ

Значний потенціал для розвитку сучасної науки і освіти мають досягнення науково-педагогічних шкіл, які завдяки наступності поколінь сприяють збереженню наукового досвіду і збагачуються новими ідеями, дослідженнями, підходами у вирішенні проблемних питань сучасної освіти. Якості лідера наукової школи є важливими для її успішного і продуктивного функціонування. Розглянемо більш детально основні якості лідера наукової школи та погляди сучасних науковців стосовно цієї проблеми.

Наукові школи можуть бути різними за профілем і напрямом, кількістю і складом учасників, але будь-яка наукова школа не може ефективно розвиватися без лідера, який впливає на формування певних стандартів поведінки і мислення, які характеризують специфічний дух школи та її етичні принципи. Лідер наукової школи має бути генератором нових ідей, автором нового явища або наукового напрямку, нової теорії, дослідницьких програм і методів дослідження [2, с. 68-74].

Проблема формування наукового лідера, його становлення, психологічної орієнтації на створення свого колективу, виховання учнів і

послідовників вимагає вивчення в кожному окремому випадку. Якщо наукова установа – спільнота здібних і підготовлених людей – не має мудрого керівника, то школа не виникне. Наукова школа не сформується навіть за наявності великого вченого, якщо він індивідуаліст, не вміє або не бажає керувати, не прагне шукати здібних учнів, передавати їм свої ідеї та знання. Тільки вчений-особистість, дослідник з новими думками, генератор ідей, що дивиться далеко вперед, здатний критично аналізувати і синтезувати результати досліджень, може створити наукову школу [4, с. 15].

Важливим для розвитку наукової школи є зв'язок між поколіннями вчених, від засновника школи до його учнів, коли у творчій атмосфері наукового наставництва формуються генерація нових вчених. Носієм наукового досвіду, цінностей, відносин буде у майбутньому науковець, тому у багатьох випадках залежить від того, до якого наукового середовища молодий дослідник потрапив, в якому відбувається його становлення і розвиток [7, с. 77]. Наукова школа є найяскравішим прикладом колективної форми творчості під прогресивним та організованим управлінням лідера. Лідер школи генерує наукові ідеї і живить колектив, формулює методи і зміст роботи [6, с. 10].

Цікавою, на нашу думку є класифікація якостей керівника-лідера у дослідженнях британського психолога Едварда де Бонó. Умовно він виділяє 14 типів: 1. *Ті, що ведуть за собою*. Лідерами такого масштабу не стають, а такими народжуються, вони приймають рішення самостійно і не бояться особистої відповідальності, а лідерство для них – природний стан. 2. *Організатори*. Це ті керівники, чий талант полягає в умінні практично організувати справу. Талант потрібен як для створення організації, так і для її управління. 3. *Організатори груп*. Вони добре знають психологію своїх послідовників, чуйно реагують на стан справ у групі. 4. *Генератори ідей*. Люди постійно винаходять щось нове: поняття, гіпотези, теорії і при цьому вони не замикаються на будь-якій окремій взятій ідеї. 5. *Синтезатори*. Маючи в розпорядженні великий обсяг інформації, вони виділяють з неї найважливіше, що часто дозволяє відкрити щось нове. 6. *Дослідники*. Добре аналізують факти напідтримку будь-якої ідеї. Вони реалізують різні роду експерименти, виходячи з отриманої ними інформації. 7. *Хранителі (або Зберігачі) інформації*. Керівники, які вміють збирати й аналізувати інформацію. Вони знають, де її можна знайти і як її використати. 8. *«Слідопити»*. Ті, хто досліджує певний напрям. 9. *Реактори*. Активно і розумно критично реагують на ідеї інших, що дозволяє зробити їх своїми послідовниками. 10. *Роз'яснювачі*. Здатні просто і зрозуміло пояснити суть будь-якої, навіть найскладнішої проблеми. 11. *Комунікатори*. Відрізняються високою комунікабельністю і вмінням спілкуватися з людьми. 12. *Продавці ідей*. Ці люди допомагають поглянути на щось знайоме з абсолютно іншої точки зору. Впливаючи на сприйняття інших, вони беруть під контроль емоції людей. 13. *Дипломати*. Добре вміють спілкуватися з людьми, можуть вирішувати проблеми один на один одного і донести свою думку, не

принижуючи інших. 14. *Виконавці*. Цей тип включає всебічну енергійність, цілеспрямованість, а також уміння долати перешкоди, що є, ймовірно, властивістю характеру, ніж розуму [1, с. 76-78].

У запропонованій типології лідера можна визначити якості, які є вирішальними і необхідними для керівника наукової школи, адже якості лідера і керівника взаємопов'язані між собою. Розглядаючи феномен наукової школи в контексті реалій сучасної науки П. Саух зазначає, що вчений-лідер, керівник наукової школи насамперед «генерує ідеї та володіє унікальними методами теоретичного або експериментального дослідження». Для успішної діяльності наукової школи її лідер повинен володіти: 1) відчуттям нового, здібностями генерувати нові ідеї, ясною інтелектуальною позицією, вмінням критично й нелінійно мислити, високою професійною вимогливістю й працездатністю; 2) мистецтвом організатора; 3) неординарними педагогічними здібностями. Тобто вміннями яскраво й зрозуміло викладати свої думки і переконувати, здібністю вести дискусію, терпимістю до критики, доброзичливістю до учнів тощо [7, с. 48-49].

Для забезпечення плідної і ефективної діяльності наукової школи її лідер має виконувати певні функції, зокрема: мотивація дослідної роботи учнів, аспірантів, докторантів; планування науково-дослідної роботи; апробація результатів дослідження, шляхом публікацій і виступів на конференціях, семінарах та інших науково-практичних заходах; організація, контроль і аналіз наукової діяльності дослідника (аспіранта, докторанта) у формі консультацій і перевірки виконання поставлених завдань та ін.

Слушною є думка С. Золотухіної відносно того, що «виховний вплив на особистість пошукувача мають уміння керівника стратегічно мислити; наявність зрілого інтелекту, життєвої мудрості, широкого світогляду, розсудливості, уміння генерувати ідеї, бачити й враховувати перспективу, передбачити наслідки прийнятих рішень, уміння цінувати час, обов'язковість і самодисципліна [7, с. 82].

Важливу роль у розвитку наукових шкіл відіграють особистісні і професійні якості лідера наукової школи, які мають базуватися на цінностях педагогічного наставництва, інтелектуального лідерства, емпатійності та етико-естетичних світоглядних орієнтирах. З цього приводу С. Гончаренко зазначав, що «керівник наукової школи має бути вільним від уявлення, ніби єдино вірним є той шлях розв'язку, який йому знайомий, і що лише відомі йому експериментальні або теоретичні методи є вірними й доцільними. Новаторство, почуття нового, яким володіють керівники наукових шкіл і які вони прививають своїм учням і послідовникам, означає, що відповідні наукові школи звернуті своїм обличчям до прогресу науки» [7, с. 10].

Узагальнюючи досвід наукової школи педагогічної майстерності академіка І. Зязюна, його послідовниця М. Лещенко визначає якості лідера, які були притаманні видатному вченому:

– здатність співвідносити ідеї, теорії, поняття, отримані в ході наукової діяльності з індивідуальними системами цінностей аспірантів і докторантів;

- здатність оцінювати адекватність близьких і далеких цілей науково-творчому потенціалу учнів;
- уміння передбачати при розв'язанні конкретної проблеми перспективи вдосконалення і самовдосконалення і здійснювати вибір на користь особистісного і наукового зростання учнів;
- здатність до рефлексії, уміння фіксувати зміни, що відбуваються у світогляді учня, знаходити їх причини і давати їм оцінку;
- уміння здійснювати комунікацію для успішного впровадження, застосування і розвитку авторських ідей;
- високий рівень мовленнєвої творчості, виразність мовної поведінки, термінологічної культури [6, с. 10].

Досліджуючи феномен наукових шкіл, О. Грезнева визначає декілька груп якостей лідера наукової школи, які необхідні для її успішної діяльності: 1) якості, які характеризують засновника школи як дослідника (особистісна зацікавленість у розробці конкретних наукових проблем, висока мотивація, здатність до генерації ідей, критичний талант, чітка інтелектуальна позиція, високі вимоги до професійної майстерності, цілеспрямованість, ентузіазм, працездатність та ін.; 2) організаторські якості (колективний спосіб діяльності, комунікативність, потреба передачі знань і досвіду); 3) педагогічні здібності (здатність доступно передавати свої думки, переконувати, заряджати ентузіазмом, вміння сприймати критику, доброзичливість до учнів) [3, с. 52-53].

Отже, узагальнення результатів аналізу наукових досліджень дає можливість окреслити якості лідера наукової школи, які сприяють її успішному розвитку і діяльності, зокрема: вміння зацікавити, захопити новими ідеями і вести учнів за собою; здатність до наукового наставництва (передачі знань між досвідченими вченими і початківцями); управлінські якості, які дозволяють керувати колективом дослідників, але не авторитарні; генерування нових ідей, творчість, винахідливість; комунікабельність і культура наставницьких відносин.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Беляцкий Н.П. Основы лидерства: учеб. / Н.П. Беляцкий. – Мн.: БГЭУ, 2006. – С. 76-78.
2. Грищенко Ю.В. Феномен наукової школи у дискурсі сучасної педагогічної думки / Проблеми освіти: зб. наук. пр. – ДНУ «Ін-т модернізації змісту освіти». – К., 2018. – Вип. 90. – С. 68-74. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua>
3. Грезнева О.Ю. Научные школы (педагогический аспект) / О.Ю. Грезнева. – М.: Изд-во Моск. гуманитар. ун-та, 2003. – 69 с.
4. Зербино Д.Д. Наукова школа: лідер і учні / Д.Д. Зербино. – Львів: Євросвіт, 2001. – 208 с.
5. Кемеров В. Философская энциклопедия [Электронный ресурс] / В. Кемеров. – «Панпринт», 1998. – Режим доступа: <https://www.twirpx.com/file/526465/>

6. Лещенко М.П., Яцишин А.В. Роль наукової школи академіка НАПН України В.Ю. Бикова в інформатизації освіти і науки України / Комп'ютер у школі та сім'ї. – №8. – 2015. – С. 10.

7. Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 692 с.

УДК 378.147-054.6:004(045)

В.І. Косяк, м. Київ

НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ЯК ОСОБЛИВА МОДЕЛЬ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Навчання іноземних студентів підготовчого відділення природничим дисциплінам російською або українською мовою ускладнене труднощами, які пов'язані не тільки зі змістом дисциплін, але й з його іншомовним викладенням. Завдання викладачів природничих дисциплін – не тільки навчання предмету, але й виконання певного обсягу мовної роботи [3, с. 534].

Якість викладання дисципліни значною мірою визначається станом її навчально-методичного забезпечення, зокрема, наявністю якісних навчальних посібників. При розробці навчальних посібників для іноземних студентів потрібно враховувати, по-перше, відмінності у викладанні курсу дисципліни у національній системі освіти та в системі освіти інших країн; по-друге, обмежену кількість навчального часу на підготовчому відділенні; по-третє, недостатню мовну компетенцію студентів.

Посібник для іноземних студентів підготовчого відділення є особливою моделлю освітнього процесу, оскільки має: відповідати рівню мовної підготовки студентів; бути інформативним – виконувати функцію довідника і головного джерела мовного матеріалу дисципліни для засвоєння; формувати вміння та навички, якими повинен володіти студент після вивчення теми; мотивувати та стимулювати студента працювати з даним посібником шляхом чіткого та естетичного оформлення матеріалу; систематизувати знання та вміння, отримані в національній школі рідною мовою; контролювати за допомогою завдань та вправ, що дозволяють викладачу і студенту визначити рівень досягнення поставлених цілей [2, с. 381].

В основу створення посібника для іноземних студентів варто покласти наступні принципи:

- посібник повинен мати порівняно невеликий обсяг тексту. Слід намагатись досягнення компромісу між спрощенням лексичних форм викладення матеріалу та забезпеченням їх повноти і логічної завершеності;
- структура тексту повинна бути прозорою [1, с. 294]. Мовне оформлення тексту має сприяти виділенню ключової інформації з теми;
- бажана наявність термінологічного словника або лексичного мінімуму;

- повинна забезпечуватись академічна адаптація студентів, тобто текстовий матеріал має бути подібним до того, з яким іноземні студенти підготовчого відділення працюватимуть на першому курсі (близьким за законами логіко-сислової побудови, способах подання навчальної інформації, манері викладення [4, с. 267]);
- важливе місце повинні займати ілюстрації. Вони дозволяють перекласти текстову інформацію у візуально-образну форму. У ході читання студент має образно уявляти явище, предмет, процес у вигляді його реального зображення або моделі;
- слід досягати послідовного зниження рівня мовної адаптації. Тексти посібника, що вивчаються у першому семестрі, повинні витримуватись у суворій відповідності до програм з російської або української мови.

Отже, навчальний посібник для іноземних студентів підготовчого відділення є компромісною спробою збереження обов'язкової лексики дисципліни з простотою викладення матеріалу. Реалізація у посібниках з природничих дисциплін викладених принципів дозволяє їм більшою мірою відповідати сучасному рівню методики викладання і сучасним технологіям навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Китайские, вьетнамские, монгольские образовательные мигранты в академической среде: колл. монография / Под науч. ред. Е.Ю. Кошелевой. – Томск: Из-во Томского политехнического ун-та, 2013. – 420 с.

2. Косяк В.І. Комп'ютерне тестування як метод контролю результатів навчання іноземних студентів підготовчого відділення основам інформатики та обчислювальної техніки / В.І. Косяк // Молодий вчений. – 2016. – №4 (31). – С. 380-383.

3. Косяк В.І. Особливості створення навчального посібника з основ інформатики та обчислювальної техніки для іноземних студентів підготовчого відділення / В.І. Косяк // Молодий вчений. – 2017. – №4(44). – С. 534-537.

4. Савельев А.А., Матвеева Н.М., Миракьян И.Г. Обучение основам учебно-научной речи на базе курса «Информатика» в аспекте межпредметной координации / А.А. Савельев, Н.М. Матвеева, И.Г. Миракьян // Учебный процесс как основа комплексной адаптации иностранных студентов к новой образовательной, социальной и культурной среде. Материалы междунар. юбилейной научно-практ. конф., 22-24 июня 2005 г. – Одесса: ОНПУ ПФ, 2005. – С. 266-271.

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА ТА ПРОСВІТА БАТЬКІВ

Дослідження проблеми виховання дитини є досить актуальним в наш час, тому насущним стає питання педагогічної допомоги батькам на державному рівні. У Законах України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» та «Про охорону дитинства» зазначена проблема відображена, але, нажаль, незначною мірою реалізується на практиці, про що свідчить сучасний стан родинної педагогіки.

Погіршення економічного становища значної кількості родин, високий відсоток розлучень, відсутність самодисципліни у батьків, недостатність порозуміння між поколіннями, а також низька культура суспільного життя у нашій країні негативно впливають на основну функцію родини – виховання дитини. Лише чітко розуміючи, що саме сім'я має найбільший вплив на дитину і значною мірою соціалізує її особистість, трудовий, моральний, естетичний, розумовий розвиток, забезпечує спадковість народних традицій, можна забезпечити щасливе майбутнє підростаючого покоління.

Проблему сім'ї, її структури, функцій, вимог до неї та ролі у системі держави досліджували М. Алексєєва, В. Вугрич, Т. Гринь, Р. Капралова, А. Макаренко, О. Пінт, В. Сухомлинський, М. Стельмахович та ін.

На базі закладу дошкільної освіти № 398 Відділу дошкільної освіти і безпеки життєдіяльності Управління освіти Солом'янської районної в м. Києві державної адміністрації нами було проведено бесіди та анкетування батьків, членів родин для визначення рівнів їх готовності до здобуття неформальної педагогічної освіти.

Аналізуючи проведені бесіди та анкетування, ми сформувавши точку зору щодо проблеми визначення рівнів готовності батьків, членів родин до здобуття неформальної педагогічної освіти і виокресмили три рівні: низький, середній, високий. Для низького рівня характерними є слабка сформованість спеціальних знань, умінь та навичок у галузі педагогічної освіти, незацікавленість в оволодінні педагогічними знаннями, нерозуміння потрібності цих знань для виховання власної дитини, відсутність відчуття почуття відповідальності перед суспільством за виховання різносторонньо розвиненої особистості. Середній рівень характеризують достатня сформованість спеціальних педагогічних знань, практичних умінь і навичок, обізнаність у галузі педагогічної освіти, сформоване достатнє розуміння важливості оволодіння педагогічними знаннями задля виконання своїх батьківських обов'язків. Високий рівень визначають ґрунтовні педагогічні знання, практичні уміння та навички, завдяки яким можна вільно виконувати батьківські виховні обов'язки на високому рівні, сформоване

повне розуміння важливості сімейного виховання, чітке усвідомлення відповідальності за всебічний розвиток своєї дитини.

Кількісні результати нашого опитування представлено у таблиці 1.

Таблиця 1.

<i>Рівень готовності до педагогізації</i>	<i>Кількість, %</i>
Низький	32,4%
Середній	55,4%
Високий	12,2%

Варто зазначити, що понад 90% батьків та членів родин зацікавлені в отриманні додаткової інформації щодо педагогічної освіти і лише 63,4% готові до саморозвитку у галузі педагогічної освіти задля повноцінного виховання своїх дітей. Батьки, які мають вищу освіту, більш зацікавлені у отриманні неформальної педагогічної освіти і мають чітко сформовані освітні інтереси та потреби.

Перешкодами для повноцінного виховання дітей у сім'ї, на думку дорослих членів родин, є брак часу, невідповідність батьків із педагогічних питань, незрозуміння важливості виховання дітей родиною, матеріальні проблеми сім'ї.

Дуже часто останнім часом батьки перекладають свою виховну функцію на заклади дошкільної освіти та загальної середньої освіти, мотивуючи це тим, що вихователі та вчителі отримують за це заробітну плату. Саме низький рівень, а іноді і відсутність обізнаності батьків з процесом виховання дітей та їхня байдужість до проблем власної дитини, негативно впливає на розвиток підростаючого покоління. Тож питання педагогічної освіти та культури батьків є головною проблемою нашого часу.

Т. Цуркан визначає такі принципи педагогічної просвіти батьків, як:

- гуманістичний характер взаємин педагога і батьків, батьків і дитини;
- всі учасники – це рівноправні суб'єкти спільної діяльності, яка базується на взаємодопомозі, повазі, співпраці, толерантності, любові;
- індивідуальний підхід (просвіта повинна організовуватися з врахуванням морально-психологічного клімату конкретної сім'ї);
- принцип диференціації педагогічної просвіти (є різні типи сімей, а також різні батьки, що мають різний темперамент, здібності та можливості засвоєння матеріалу, тому педагог повинен диференціювати форми і методи роботи з сім'ями);
- принцип співтворчості педагога і батьків (важливо, щоб процес формування власної концепції сім'ї відбувався за активної допомоги та підтримки педагога) [1].

Вивчення наукового доробку у галузі педагогічної освіти батьків дає підстави зауважити, що батьки, як головні вихователі мають знати основні підходи і принципи гармонійного розвитку і виховання дітей дошкільного та шкільного віку. Використання різних форм взаємодії з родиною (бесіди, загальні консультації для батьків, конференції, вечори запитань і відповідей, різноманітні тренінги), у процесі яких батьки через принцип наочності отримують важливу для них інформацію, дає змогу підготувати батьків до виконання своїх батьківських обов'язків.

Отже, можна сказати, що такі чинники, як зайнятість батьків, матеріальне становище сім'ї, побутові умови, вік та освіта батьків, їх світоглядні позиції, загальна та педагогічна культура, кардинально впливають на виховання підростаючого покоління. Недостатність відповідних педагогічних знань у значної кількості дорослих членів сімей, невміння (або й небажання) деяких батьків пізнати свою дитину, її вікові та індивідуальні особливості негативно позначаються на її розвитку, формуванні ціннісних орієнтацій. То ж, робота по педагогізації, на нашу думку, повинна носити масовий характер і реалізуватися через підтримку держави шляхом створення центрів освіти батьків та членів родин. Водночас не можна не зауважити, що сучасна педагогічна освіта та просвіта сім'ї потребує науково-методичного та організаційного супроводу, спрямованого на гуманізацію взаємин батьків і дітей на засадах спільної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Цуркан Т.Г. Організація педагогічної просвіти батьків в умовах сучасної школи // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – Вип. 16. – Київ, 2014. – С. 183-194.

УДК [82.0-048.67] (Б. Грінченко)

М.В. Лашко, м. Київ

МАРІЯ ГРІНЧЕНКО ЯК ПОПУЛЯРИЗАТОР ТВОРЧОЇ СПАДЩИНИ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

За останні двадцять років в Україні відбулися суспільно-політичні зміни, що дали змогу повернути з небуття заборонені в Радянському Союзі імена багатьох педагогів і громадських діячів. Серед них важливе місце займає відома просвітниця, педагог М. Грінченко (Загірна). Її ім'я на тривалий час було викреслене з радянської науки через активну просвітницьку й видавничу співпрацю з Б. Грінченком. Нині її ім'я повертається в науковий простір.

Творчу спадщину Б. Грінченка вивчало багато українських дослідників (М. Возняк, В. Дурдуківський, С. Єфремов, М. Плевако, П. Стебницький). Але в популяризації його спадщини головна роль належала М. Грінченко. Саме вона прагнула донести творчі досягнення свого чоловіка до нащадків. Цей аспект її діяльності малодосліджений. Важливим напрямом діяльності

Марії Миколаївни у справі популяризації творчої спадщини чоловіка було активне співробітництво з установами, що носили ім'я Б. Грінченка, та участь у заходах, присвячених ушануванню його пам'яті. Для цього вона склала в 1918 р. спеціальний список з чотирнадцяти освітніх та просвітницьких установ. Серед них – школи, гімназії, педагогічні курси, товариства та ін. Така діяльність була надзвичайно важливою на той час, адже література, яку надсилала Марія Миколаївна, поповнювала бібліотеки цих установ, сприяла становленню української школи і впровадженню навчання рідною мовою, за що боровся Б. Грінченко. Епістолярна спадщина М. Грінченко свідчить про її тісні зв'язки з освітніми установами.

Повалення самодержавства в 1917 р. й початок державотворчих процесів на українських землях спричинили масове друкування україномовних книжок. Окрилена надіями на швидке здійснення своїх задумів, Марія Миколаївна склала план друкування творів Б. Грінченка, що охопив усю спадщину діяча, включаючи поезію, оповідання, драматичні твори, критично-літературні нариси, наукові праці та ін. Її стараннями в умовах руїни і громадянської війни, нестачі паперу і друкарських матеріалів середній тираж становив не менш як 3000 примірників, а для деяких видань Б. Грінченка тираж досягав рекордних 100 000 примірників. Отже, за короткий період української державності з 1917 по 1919 рр. М. Грінченко вдалося здійснити колосальну роботу – організувати повномасштабне видання творів Б. та Н. Грінченків, а також власних.

З остаточним установленням радянської влади в Україні та початком роботи М. Грінченко в Українській академії наук її видавнича і популяризаторська діяльність поступово припинилася. Варто зазначити, що, крім популяризації імені Б. Грінченка, видання його творів і біографії, участі в заходах з ушанування пам'яті діяча, Марії Миколаївні часто доводилося і відстоювати чесне ім'я чоловіка. Саме з цією метою М. Грінченко постійно здійснювала своєрідний моніторинг того, які матеріали друкувалися про Б. Грінченка в періодичних виданнях (газети, журнали).

М. Грінченко також доклала значних зусиль для поширення творів Б. Грінченка у різних видавництвах та бібліотеках за кордоном. Протягом 1910 – 1914 рр. Марія Миколаївна відправила сотні книжок до видавництва «Ukrainische Rundschau» (Відень), Женевської бібліотеки, Бібліотеки Британського музею в Лондоні, Публічної бібліотеки м. Нью-Йорка.

Отже, в діяльності Марії Миколаївни з популяризації творчої спадщини Б. Грінченка можна виділити п'ять головних напрямів: видання його біографії і творів; співпраця з установами, що носили ім'я педагога (активне листування з Київською «Просвітою», школами, педагогічними курсами); участь у культурних заходах, присвячених пам'яті Б. Грінченка; відстоювання його імені у пресі, спроби зберегти родинну бібліотеку (листування з міністром освіти), відстоювання авторства Б. Грінченка в «Словарі української мови». Приводом для такої діяльності було бажання М. Грінченко поширити ідеї Б. Грінченка про розвиток української мови,

української школи, підручників серед широких кіл громадськості, донести їх до майбутніх поколінь і зберегти пам'ять про нього.

УДК 17.022.1:[172.12:005.336.2]:378

В.М. Піддячий, м. Київ

ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКІ, НАЦІОНАЛЬНІ ТА ЄВРОПЕЙСЬКІ ЦІННОСТІ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Цінності є однією з найважливіших основ для розбудови громадянського суспільства країн світового співтовариства. Вони спрямовують вектор його розвитку та формують образ бажаного майбутнього. Саме тому формування цінностей у підростаючого покоління є ключовою проблемою освітньої політики провідних країн світу, яка реалізується у процесі педагогічної дії, незмінними суб'єктами якої є учитель та учень. Учитель є фахівцем що навчає, виховує, розвиває та веде за собою, а учень є особистістю, яка намагається через власну емоційно-почуттєву сферу сприйняти і осмислити ту інформацію, яку їй пропонують з метою подальшого її застосування у власній життєдіяльності для розвитку тих особистісних і професійних якостей, які допоможуть їй бути успішною у сучасному світі [2, с. 17-21].

На сьогодні залишається незгодженою позиція щодо сталого визначення основних цінностей для людини, суспільства та держави. Триває жвава дискусія в якій дослідники відстоюють свої пропозиції. Це пов'язано з тим, що поняття цінність є полісемантичним. Її визначають як духовне формоутворення, об'єктивну суть та властивість речей, вартість, важливість та значущість чого-небудь, благо, що задовольняє потреби людини. У зв'язку з цим цінності класифікують за: об'єктом засвоєння (матеріальні, моральні, духовні); метою засвоєння (альтруїстичні, егоїстичні); рівнем узагальненості (конкретні, абстрактні); способом вияву (ситуативні, стійкі); роллю у діяльності людини (термінальні, інструментальні); змістом діяльності (пізнавальні, предметно-перетворювальні (творчі, естетичні, наукові, релігійні та ін.)); належністю (особистісні (індивідуальні), групові, колективні, суспільні (також і демократичні), загальнонародні (національні), загальнолюдські тощо) [1, с. 118-124].

Гострі проблеми з якими зіштовхнулося українське суспільство та керівництво держави потребують системного підходу до їх вирішення. Серед важливих його компонентів є розробка та реалізація ціннісних основ розвитку людини, суспільства та держави [4, с. 60-61]. Ця місія покладена на всі державні інституції та недержані організації, що зацікавлені у динамічному поступі України на шляху європейської інтеграції. Ключову роль у цьому процесі відіграє система освіти, цілі якої в значній мірі реалізуються завдяки діяльності педагога. Зважаючи на це, у Державній національній програмі «Освіта (Україна ХХІ століття)» та Національній

доктрині розвитку освіти наголошено на необхідності сприяння розвитку особистості, взявши за основу загальнолюдські, загальноєвропейські і національні цінності. На цій базі доцільно розробляти вимоги до організації та здійснення освітнього процесу, який має забезпечити формування зазначених цінностей у суб'єктів учіння, що проявляються у раціональній, емоційно-почуттєвій та діяльній сферах особистості [5, с. 76, 78].

На нашу думку, зазначені групи цінностей доцільно брати за основу у формуванні громадянської компетентності майбутнього педагога, який проходить підготовку у вищих педагогічних навчальних закладах України [3, с. 15–21].

До основних загальнолюдських цінностей ми відносимо: добро, красу, істину, справедливість і сім'ю. Серед пріоритетних національних цінностей визначаємо: патріотизм, державний суверенітет, національну безпеку та національну культуру. Ключовими європейськими цінностями виокремлюємо: природні права людини, демократію та верховенство права.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ігнатенко П.Р. Аксіологія виховання: від термінології до постановки проблем // міжнар. наук.-практ. читання: «Цінності у вихованні підростаючого покоління; проблеми, пошуки, перспективи» (Київ, 20–21 листопада 1996 року) // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 118-124.

2. Зязюн І.А. Ціннісні пріоритети підготовки вчителя / І.А. Зязюн // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: зб. матеріалів X міжнар. пед.-мистец. читань пам'яті професора О.П. Рудницької / [голов. ред. І.А. Зязюн]; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – Чернівці : Зелена Буковина, 2013. – Вип. 4. – С. 17-21.

3. Піддячий В.М. Аксіологічні основи розвитку громадянської компетентності майбутнього педагога / В.М. Піддячий // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2018. – Вип. 1-2 (54-55). – С. 15-21.

4. Піддячий М.І. Освіта і наука України: соціально-трудовий розвиток молоді / М.І. Піддячий // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – 2017. – №13. – С. 75-80.

5. Піддячий М.І. Освіта і наука України у вимірі громадянських суспільств: соціально-професійна орієнтація / М.І. Піддячий // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2016. – №3. – С. 59-65.

**ВИХОВАННЯ ПОТРЕБИ В ЧИТАННІ ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРІВ
У ДОШКІЛЬНЯТ І МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У РОБОТІ
В. СУХОМЛИНСЬКОГО «СЕРЦЕ ВІДДАЮ ДІТЯМ»**

Художня література виховує вдумливого читача, а потреба в читанні літературних творів формує культуру вдумливого, а не кликового читання. Художня література формує світосприйняття людини (дитини) у його цілісності, сприяє формуванню цілісної людини, людини культури. Але сучасна молодь черпає інформацію здебільшого з інтернету. Якщо це відбувається тільки з інтернету, сприйняття може стати фрагментарним, а сама людина стає не здатною до аналізу.

Вчені доводять, що читання продовжує ефективність роботи мозку. Читання розвиває критичне мислення. Читання ж художньої літератури розвиває також образне мислення, виховує почуття, мову, вчинок тощо. Художня література поліфункціональна – і в цьому її велика перевага перед іншими видами мистецтва.

Сьогодні перед педагогами повинна постати задача повернення дітей до книги, виховання у них потреби в читанні літературних творів, тобто художньої потреби. «Художня потреба – складне системне утворення, пов'язане з механізмами катарсису, гармонізації внутрішнього світу і самоактуалізації особистості, отже, її розвиток – найважливіше завдання виховання» [1, с. 33].

Формування художніх потреб – основа художньо-естетичного виховання. Художня потреба стоїть у витоків художнього виховання і є запорукою успіху у справі виховання взагалі. Отже, методологічною основою художнього виховання є потребнісний підхід як такий, без якого неможливим є ефективний результат виховання взагалі.

Сформованість сталих художніх потреб, у свою чергу, залежить від правильно організованого художньо-естетичного виховання, тобто від педагогічного впливу і діяльності. Не випадково найвищий рівень педагогічної діяльності – педагогічну майстерність – визначають як мистецтво навчати і виховувати, а отже, педагогіка виступає як синтез мистецтва і науки. Саме так до педагогічної діяльності підходив класик педагогічного мистецтва В. Сухомлинський.

Наповнюючи смислами, чи відповідаючи на життєво важливі питання, художня література робить свій облагороджуючий, очищуючий, катарсичний виховний вплив. Читач замислюється, рефлексує, відчуває, плаче, сміється, сумує, захоплюється, переживає, співпереживає – живе повноцінним свідомим і емоційно-чуттєвим життям. І хоча В. Сухомлинський у своїх працях ніколи не давав визначення художній потребі, разом з тим він надавав їй неабиякого значення і якнайкраще розкрив механізм її формування у дошкільнят і молодших школярів. В. Сухомлинський ніколи не живив широко уживане в сучасній науковій літературі поняття «комплекс

мистецтв», разом з тим детально розкрив механізм виховання і навчання маленької людини, виховання її душі саме через комплекс мистецтв (образотворче мистецтво, музика, художня література, казка). «Музика – уява – фантазія – казка – творчість – така доріжка, йдучи по якій, дитина розвиває свої духовні сили» [2, с. 32].

Наші наукові інтереси пов'язані з формуванням художніх потреб засобами художньої літератури (як основи всіх інших видів мистецтв) у праці В. Сухомлинського «Серце віддаю дітям».

Добре розуміючи психологію дитини, педагог разом з дошкільнятами творить «казку» пізнання світу. Перш ніж увійти у світ книги він вчить бачити навколишній світ в образах. Діти самі створюють казки того, що бачать в природі. Визначимо цей принцип виховання і навчання так: від споглядання природи до мисленнєвої діяльності й творчості, від образів у природі до образів в літературі. «Дитяче бачення світу – це своєрідна художня творчість. Образ, сприйнятий і в той же час створений дитиною, несе в собі яскраве емоційне забарвлення. Діти переживають бурхливу радість, сприймаючи образи навколишнього світу і додаючи до них щонебудь від фантазій. Емоційна насиченість сприйняття – це духовний заряд дитячої творчості. Я глибоко переконаний, що без емоційного підйому неможливий нормальний розвиток клітин дитячого мозку» [2, с. 22].

Сухомлинський вбачав в вихованні почуттів одне з головних завдань виховання. Разом з тим, виховання почуттів – почуття прекрасного, моральних почуттів, перцептивно-емпативних почуттів – відбувається через формування потреб: потреби в спогляданні природи, її краси і відчутті себе її частиною; потреби в людині, в спілкуванні; потреби в здоров'ї; потреби в праці; потреби в грі; потреби в художній творчості.

Важливо те, що механізм формування цих потреб пов'язаний, за В. Сухомлинським, з формуванням саме і перш за все художніх потреб – потреб у читанні, у створюванні художніх образів. Тобто художня потреба – в основі формування всіх інших потреб. Педагог, наприклад, так це пояснює: «Читач може запитати: чому на сторінках, присвячених здоров'ю, мова йде про казку, про фантастичні образи, про дитячу творчість? Тому, що це дитяча радість, а без радості неможлива гармонія здорового тіла і здорового духу» [2, с. 72]. Або «Подорожі в світ природи не можна представляти як щось відірване від книги. Дитина не побачить краси навколишнього світу, якщо вона не відчула краси слова, прочитаного в книзі» [2, с. 99]. І такі зусилля педагога не могли не увінчатися успіхом в вирішенні педагогічних завдань, книга стала для дітей «джерелом знань и духовною потребою» [2, с. 72].

Спочатку розповідання і створювання казок, а потім і читання ставало «потужним засобом виховання розуму і добрих, людських почуттів». За переконанням В.О. Сухомлинського, «читання у роки дитинства – це перш за все виховання серця, дотик людського благородства до потаємних куточків Дитячої душі», з чого наразі складається совість [2, с. 94]. «Маленька людина з крижинкою в серці – майбутній обиватель» [2, с. 115].

Отже, першочерговим завданням виховання, становлення Людини педагог вважав уміння читати. А уміння читати – це «бути чуйним до сенсу і краси слова, до його найтонших відтінків. Тільки той учень «читає», в свідомості якого слово грає, тріпотить, переливається фарбами і мелодіями навколишнього світу. Читання – це віконце, через яке діти бачать і пізнають світ і самих себе ... Це початок самовиховання думок, почуттів, переконань, поглядів. Воно можливе лише за умови, коли книга входить в життя маленької людини як духовна потреба» [2, с.102]. При таким чином організованому вихованні діти не тільки творчо читають чи створюють казки, вони починають писати вірші, індивідуально і колективно.

Таким чином, сформована художня потреба – потреба в читанні, в художньо-творчій діяльності – стоїть у витоків усіх інших життєво важливих потреб. Вона розвиває уяву, фантазію, мисленеву діяльність, розум дитини. Вона створює умови для виховання почуттів – почуття прекрасного, моральних почуттів, перцептивно-емпативних почуттів тощо. Механізм формування художніх потреб якнайкраще розкрив В. Сухомлинський у своїй праці «Серце віддаю дітям»: «Я все більше переконувався, що образне бачення світу і прагнення передати почуття краси словом – це душа і серце дитячого мислення. Дитяче мислення – художнє, образне, емоційно насичене мислення. Щоб дитина стала розумною, кмітливою, треба в ранньому дитинстві дати їй щастя художнього бачення світу. Які невичерпні ключі фантазії, творчості, живої думки відкриваються в дитячій свідомості, коли дитина бачить і відчуває прекрасне!» [2, с. 41].

ЛІТЕРАТУРА:

1. Волынкин В. И. Художественная потребность: методология, теория, практика [Текст]: монографія. – Астрахань: Астраханский государственный университет, Издательский дом «Астраханский университет, 2010. – 311 с.

2. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев: Радянська школа, 1973. – 145 с.

УДК 378:373.3/.5.091.12.011.3-051:78].01:159.9

М.М. Ткач, м Київ

ФЕНОМЕН ПРОФЕСІЙНОГО СВІТОРОЗУМІННЯ ОСОБИСТОСТІ У ПОСТНЕКЛАСИЧНІЙ МИСТЕЦЬКІЙ ОСВІТІ

На межі ХХ–ХХІ ст. суспільство, наука й культура в цілому стрімко увійшли в епоху постнекласики як новітнього етапу розвитку наукового знання, радикальних змін у структурі, ідеалах та нормах дослідницької діяльності. Постнекласика, яка сформувалася як логічний рух в історії науки від класики до некласики і, власне, до «постнекласики як нового типу раціональності» [5], що утверджує принципово інші цінності, цілі, духовні орієнтації й критерії раціонального, висуває на передній план міждисциплінарні дослідження, об'єктами яких стають «людинорозмірні»

системи, що характеризуються відкритістю й саморозвитком, і в яких діяльність суб'єкта не постає зовнішнім чинником по відношенню до самої системи.

Йдеться про те, що на відміну від класичної та неklasичної науки, постнекласика закладає ідею про те, що знання вже не орієнтується тільки на відображення реальності. З огляду на те, що об'єкт постнекласики є принципово зорієнтованим на людину, знання стає суттєво людиномірним й обумовлює інтеграцію своїх як об'єктних, так й суб'єктних вимірів, в яких дедалі більшого значення набуває артикуляція проявів неповторного, одиничного, унікального, що є в людині. Як зазначає О. Олексюк, «епіцентром нової методології стають не знання і навіть не умови оволодіння ними, а людина в її цілісності як суб'єкт власного життя, культури та історії» [4, с. 4]. У зв'язку з цим дуже співзвучною до нашого дослідження є думка Н. Алієвої про те, що «у новій філософії цілепокладання метою освіти та її призначенням стає не просто передача готових пакетів знань, ... а патернів культури, покликаних формувати світорозуміння, світовідчуття й світогляд Людини перехідної доби» [1, с. 13].

Завдяки широкому міждисциплінарному синтезу філософських і методологічних компонентів постнекласичного знання стає можливим діалог науки і культури, що позитивно впливає на процес творення ціннісного простору мистецької освіти у постнекласичних реаліях. Виявлення актуальних постнекласичних імперативів щодо нового розуміння цілей та функцій вищої мистецької освіти як способу передачі ціннісно-сміслового культурного континууму, актуалізація проблеми духовно-ціннісного становлення особистості, яка осягає музичні цінності і створює нові у творчій діяльності, посилення компоненти неформальних педагогічних практик у змісті вищої мистецької освіти актуалізують пошук інтегрованих знань на засадах цілісності, «людинорозмірності», міждисциплінарності, діалогічності, культуровідповідності тощо.

Це закладає теоретико-методологічне підґрунтя для формування у майбутніх учителів музичного мистецтва *цілісного професійного світорозуміння як феномену особистості у контексті постнекласики*, що має забезпечити здатність та готовність майбутніх фахівців виявляти унікальні ціннісні смисли професії, дозволить їм генерувати нові ідеї, теорії або моделі й швидше їх реалізовувати, експериментувати, керувати гнучкими міждисциплінарними проектами, а також включатиме «прориви» до розуміння світу через свою професію і себе в ній шляхом інтерпретування та конструювання власних смислів та істин.

Провідною ідеєю концепції нашого дослідження є положення про те, що професійне світорозуміння як феномен є інтегративною якістю особистості, що формується у результаті освітнього впливу, та відображує органічний взаємозв'язок з універсаліями педагогічної культури: педагогічною картиною світу, художнім світоглядом та Я-концепцією вчителя музичного мистецтва з урахуванням постнекласичної реальності.

Цілісність професійного світорозуміння забезпечується тим, що воно проектується на кожну з цих універсалій, знаходячи в них своє специфічне відображення, об'єднує в єдине ціле когнітивно-пізнавальні, емоційно-ціннісні і поведінкові процеси духовно-психологічної структури особистості та визначає результат вирішення професійних завдань на відповідному етапі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва [6].

Проведені нами дослідження засвідчують, що в умовах сьогодення у системі вищої мистецької освіти поряд із традиційними (класичними), все більше актуалізуються екзистенційні, феноменологічні, герменевтичні форми освітньої практики, в яких формується принципово інше розуміння сутності освіти у контексті постнекласичної парадигми. Лейтмотивом сучасних освітніх теорій стають мотиви суб'єктивності, екзистенційності, діалогічності, інтерпретації, які є характерними як для некласичних, так і постнекласичних структур. Саме герменевтична складова, що виявляється у прагненні постнекласики до розуміння, інтерпретації та знаходження смислів, є системоутворювальною при формуванні професійного світорозуміння майбутніх учителів музичного мистецтва як нелінійного когнітивного феномену, з огляду на нескінченну множинність та багатогранність його проявів, та пов'язано з виокремленням у ньому сутності саме «професійних» ознак, які сконцентровані в такому герменевтичному питанні як розуміння. У зв'язку з цим, вкрай важливою є думка І. Зязюна, що «до основних завдань освіти можна віднести герменевтичне, тобто учіння розумінню, яке стає важливішим способом осягнення істини. Але поряд з ним, ... є завдання афективне, почуттєве, естетичне» [3, с. 17-18].

Унаслідок своєї антропної сутності герменевтика фактично вивчає динаміку формування особистості, оскільки розуміння як центральна герменевтична категорія об'єднує і зовнішню, і внутрішню сфери людини. Сам же процес розуміння та його результат завжди унікальні, тому що в них концентрується людська неповторність, і це те, що є невід'ємним у людини. Аналіз проблеми процесуальності розуміння як синтезуючої інтелектуальної й духовної діяльності високого рівня визначає міждисциплінарний вектор пошуково-дослідницької стратегії з урахуванням культурологічних, психологічних, філософсько-світоглядних аспектів тощо.

У зв'язку з цим у контексті постнекласичної методології у вищій мистецькій освіті вагомого значення набуває екстраполяція наукової ідеї О. Архіпової [2, с. 9] щодо теоретичного розкриття філософсько-культурологічного потенціалу унікальної постнекласичної ситуації синтезу як класичних, так і некласичних підходів (герменевтичного, феноменологічного та ін.) до освіти, в нашому випадку, – до проблеми формування професійного світорозуміння особистості. Наголосимо, що особлива роль у цьому процесі належить герменевтичним і феноменологічним інтенціям, в яких акумулюється набутий музично-естетичний досвід, світоглядні настанови й переконання майбутнього вчителя музичного мистецтва, що, у підсумку, скеровує його до ціннісних

аспектів музично-педагогічної діяльності. На нашу думку, актуалізація компоненти неформальних педагогічних практик у музично-педагогічному процесі шляхом детермінації феноменолого-герменевтичних методів (феноменологічний діалог/полілог; метод герменевтичного аналізу; метод дивінації; «вчування» у внутрішній світ Іншого, рефлексії, саморозуміння тощо) пов'язана із посиленням суб'єктивного начала процесу пізнання, гармонізацією інтелектуального й емоційного, свідомого й інтуїтивного, раціонального й духовного проявів особистості [7].

Отже, затребуваність в сучасному освітньому процесі ідеалів та цінностей постнекласичної культури, міждисциплінарний характер наукового пошуку диктують необхідність суттєвого переосмислення педагогічної теорії та практики щодо світоглядних, онтологічних, теоретико-методологічних імплікацій нової постнекласичної системи знань. Реалізація цих ідей у постнекласичній мистецькій освіті надає широкі можливості для створення ефективної системи підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва шляхом формування у них цілісного професійного світорозуміння, що уможливорює подальше конструювання особистістю музично-педагогічного простору відповідно до вироблених світоглядних переконань, ідеалів та цінностей у контексті парадигми постнекласичної мистецької освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алиева Н.З. Постнеклассическое естественнонаучное образование: концептуальные и философские основания: монография. – Москва: Издательство «Академия Естествознания», 2008. – С. 12-13.
2. Архипова О.В. Идея образования в контексте постнеклассической культуры: автореф. дисс. ... д-ра фил. наук: 24.00.01. – Санкт-Петербург, 2011. – 49 с.
3. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: монографія. –Черкаси: Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
4. Олексюк О.М. Інтеграція духовного потенціалу мистецької та природничо-наукової освіти у контексті постнекласичної парадигми. Духовність особистості в системі мистецької освіти : зб. пр. наук. – Вип. 3. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2018. – С. 3-10.
5. Степин В.С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения // Постнеклассика: философия, наука, культура: колл. монография /Отв. ред. Л.П. Киященко, В.С. Степин. – СПб.: Изд. дом «Мирь», 2009. – С. 249-295.
6. Ткач М.М. Універсалії педагогічної культури в структурі професійного світорозуміння майбутнього вчителя музики. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія: зб. ст. – Ялта: РВВ КГУ, 2014. – Вип.45. – Ч. 3. – С. 227-233.
7. Ткач М.М., Бондаренко Л.А. Герменевтичні методи у фаховій підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький педагогічний університет імені Григорія

Сковороди». Вип. 37(3), Том II (22): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – Київ: Гнозис, 2017. – С. 114-123.

УДК 17.022.1:130.123.4 [057.87:376-054.62]

Н.М. Флегонтова, м. Київ

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ЯК ЧИННИК ДУХОВНОГО ЗРОСТАННЯ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ

Людина є складною системою, здатною до саморегуляції. Тому від того, наскільки активно буде формуватися духовність студента протягом навчання у закладі вищої освіти, залежить насамперед ефективність його подальшої практичної діяльності та участь у соціокультурних перетвореннях.

Формувати загальнолюдські ціннісні орієнтації – значить закладати у свідомість і душі студентів позитивний світоглядний потенціал. Вирішення цієї проблеми ми вбачаємо у створенні духовного простору навчального закладу, що сприяє духовному, культурному й особистісному становленню молоді.

Протягом усього періоду навчання у закладі вищої освіти студент задіяний як у навчальній, так і в позааудиторній роботі, що сприяє розвитку його інтелекту, розширює світогляд, формує систему професійних знань і такі особистісні якості, як відповідальність, цілеспрямованість, вимогливість, доброзичливість, взаєморозуміння, толерантне ставлення до інших культур і поваги до представників інших культур. Значний вплив на цей процес здійснює духовність освітнього середовища закладу. Таке середовище створене у Національному авіаційному університеті, де функціонує Центр міжнародної освіти, який організовує культурно-мистецькі проекти на засадах діалогу культур, що сприяє формуванню духовного досвіду студентів. Географічне розмаїття Центру дає величезні можливості для виховної роботи зі студентами – представниками усіх континентів земної кулі.

В умовах глобалізації проблема взаєморозуміння, відкритості, діалогу культур представляється особливо важливою, оскільки останній може бути розглянуто в якості найважливішого засобу збереження і виховання духовності. У ході культурного діалогу відбувається процес спілкування і взаємозбагачення духовним досвідом, своєю духовністю.

Особливу роль у цьому процесі відіграє освітнє середовище, яке сприяє ознайомленню з українською культурою і має вплив на розвиток духовного досвіду студентів-іноземців, перетворюючи їх на суб'єктів освітньої діяльності, що впливає на розвиток їх власної духовності. Залучення студентів до надбань української культури сприяє адаптації та соціалізації іноземних студентів в українському духовному середовищі.

Прилучаючи студентів-іноземців до української культури, розвиток духовних потреб особистості засобами репродуктивної і творчої діяльності,

набуття ними духовного досвіду сприяють становленню особистості – висококультурної людини і професійно грамотного фахівця, що здатний самостійно застосовувати свої знання, людини духовно багатой, моральної, патріотично налаштованої, толерантної до інших культур і народів.

Діалог культур сприяє духовному взаємозбагаченню студентської молоді, а отже – формує у неї загальноновизнані цінності, серед яких – свобода, незалежність, демократія, рівність, гуманізм, милосердя, сумлінність, патріотизм, повага до інших народів і культур. Розширенню світогляду студентів-іноземців сприяє проведення тематичних олімпіад, наукових студентських конференцій, засідань за круглим столом, де представники різних держав презентують свої країни, та інших культурних заходів. Це дає змогу молоді переконатися в тому, що національне не лише висвітлює самобутність і своєрідність народу, але робить їхню культуру більш зрозумілою для інших. Сукупність національних культур і складає культуру людства, ті загальнолюдські цінності, що є квінтесенцією національних культур.

Опановуючи культуру країни перебування, встановлюючи контакти з оточенням, заглиблюючись у вивчення мови, осягаючи нове, невідоме, беручи це у свій світ, студенти набувають духовний досвід, що заслуговує на високу оцінку.

УДК [37.011.3-05-026.15]:[37.015.31-057.87]

О.М. Ходацька, м. Київ

ВІД КРЕАТИВНОГО ВЧИТЕЛЯ – ДО ТВОРЧОГО УЧНЯ

Стратегія сучасного розвитку освіти, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності держави підкреслена в Указі Президента України «Про додаткові заходи щодо державної підтримки обдарованої молоді». Ідея розвитку природних здібностей дитини, розкриття її творчості одночасно відповідає інтересам учня і суспільства, загальнодержавним запитам.

Національна доктрина розвитку освіти передбачає як одну із засад, що повинна забезпечувати держава, розвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості. Залучення учнів до різноманітних видів творчої діяльності, а саме: пошуково-пізнавальної, науково-дослідницької, розважально-інформаційної, культурно-освітньої розширює горизонти їх можливостей і сприяє правильному визначенню свого місця на широкому полі власних знань, умінь і здібностей.

Відповідно до численних досліджень (Я. Пономарьов, В. Моляко, С. Сисоєва, В. Дружинін, В. Семиченко) творчість можна визначити як системне явище яке включає певну сукупність взаємно пов'язаних компонентів: творчі здібності, творчі процеси, відкриття, винаходи, конструкції тощо. Показником творчих здібностей є внутрішній інтерес учня

(людини) до певного виду діяльності, коли важлива сила зосередження й уваги в процесі сприймання [1, с. 18]. Зосередженість на певній діяльності буде результатом переваги образного чи вербального способу сприймання навколишнього світу і відповідно розвинутого теоретичного або практичного мислення, чого найліпше можна досягти на уроках української мови і літератури, бо саме вчитель-словесник-майстер позиціонує себе в соціумі як довершена мовна особистість, оскільки володіє неповторним даром відчувати красу і мелодійність української мови, її самобутність, величність і невичерпне багатство. Саме слово слугує дієвим інструментом педагогічного впливу на всіх суб'єктів професіонально-педагогічної взаємодії, є одним із засобів продуктивно-перетворювальної діяльності, джерелом культурного збагачення. За досконалого володіння українською мовою і мовленням учитель-словесник спроможний передати все багатство думок і почуттів, продукувати власні та загальнолюдські ціннісно-світоглядні орієнтири, своє світосприйняття і світовідчуття, зреалізувати інформативний, експресивний, міжособистісний, інтерактивний аспекти навчання. Засобами мистецтва слова вчитель української мови і літератури стає в освітньому закладі неперевершеним читцем художніх творів, вправним оповідачем, натхненним оратором, учасником взаємодії, організатором обміну навчальною інформацією, керівником самостійної пізнавальної діяльності учнів тощо [2, с. 111-112].

Опрацювавши роботи психологів та педагогів, проаналізувавши рівень пізнавальних, розумових, творчих здібностей старшокласників, власний творчий потенціал, усвідомивши вимоги до освітньої діяльності сучасного педагога, дійшла висновку необхідності і можливості працювати над розвитком творчих здібностей учнів на уроках української мови та літератури.

Творчість – це самостійність, незалежність, оригінальність мислення, багатство відношень, але це ще і створення нового, того, що ще ніколи не вдавалося. Розвиток творчих здібностей важливий для будь-якого учня, бо він стає більш самостійним у своїх судженнях, має свою точку зору і вміє її відстоювати, в нього вища працездатність і найголовніше – розвивається його емоційна сфера, почуття. А при розвинених емоціях буде розвиватися і мислення. Учень, що вміє відчувати і мислити, – це та особистість, яку я прагну виховати. А для цього необхідне: створення оптимальних умов для розвитку творчого потенціалу дитини на уроках української мови та літератури; створення атмосфери співробітництва, взаємодії вчителя та учня; розвиток соціальної та громадянської компетентностей дитини.

Завдання вчителя-філолога полягає у виробленні певної сукупності технологій навчання української словесності, що сприяють розвитку творчого потенціалу школяра. Практика доводить, що не тільки підвищується інтерес до вивчення предмета, а й збільшується кількість учнів, що бажають взяти участь у різних конкурсах та інтелектуальних змаганнях,

поступово намічається тенденція зростання успішності, підвищення відсотків якості знань.

Упровадження інтерактивних технологій – не самоціль, а засіб порозуміння, зняття з душі дитини почуття страху, прагнення зробити її розкутою, впевненою в собі, у своїх силах, налаштувати на успіх, виявити здібності до творчості і знайти способи його розвитку. Тому віддаю перевагу індивідуальній роботі з такими учнями (написання віршів, оповідань, фанфіків, науково-дослідницьких робіт, інтерв'ювання відомих у столиці людей тощо).

Серед багатьох методів роботи, які стимулюють інтерес учнів до знань, застосовую метод проектів («Складне речення», «Сучасні українські письменники – дітям», «Розмовляти українською мовою – престижно», «Культура спілкування»), в основі якого – дослідження певної проблеми, що передбачає високий рівень творчої активності учнів. Адже відбувається відхід від традиційної форми уроку, у виборі теми, методів, форм роботи – широкі можливості. Учні усвідомлюють значну відповідальність: уникнути штучності, продумати проект так, щоб самим учасникам було цікаво щоразу шукати нову форму, уникаючи готових, заздалегідь спрацьованих кліше. Темі для проектів, що виконували учні, обирали виключно за бажанням. Тобто матеріал мав бути цікавим для них насамперед.

Вагомим поштовхом для розвитку творчого потенціалу учнів дає літературно-краєзнавче дослідження, адже література – це й художній літопис суспільства, має великий виховний потенціал («Тарас Шевченко – поет і людина», «Фанфіки до літературних творів», «Письменники мого району, міста» тощо).

Завдання словесника – розвивати пізнавальну активність учнів, допомагати їм осягнути суть відображеного життя, дослідити проблеми сучасності. І національно-патріотичне виховання в навчально-виховному процесі повинно відіграти провідну роль. Адже саме з любові до оселі, вулиці, міста, в якому народився й зростаєш, з рідної мови, пісні й починається патріотизм. Саме ці фактори формують поняття малої батьківщини і є головним чинником національного світогляду, а краєзнавча робота є потужним засобом у розвитку пошуково-пізнавальної активності, творчого мислення учнів.

Щоб викликати в учнів зацікавленість сучасною літературою, запрошую на уроки позакласного читання, літератури рідного краю чи на заняття літературної студії поетів і письменників Києва, навчаю їх працювати з краєзнавчою літературою та періодичними виданнями, що є основою для самостійних досліджень та написання пошуково-дослідницьких робіт. І тоді ближчою і зрозумілішою стає для учнів творчість письменника, коли довідуються з його уст секрети креативного зростання (зустріч із Антонією Цвід, автором трилогії «Кохані жінки Тараса Шевченка»; І. Ющуком, автором повісті «Троє на місяці»).

Упродовж багаторічної роботи переконалася, що лише вдала інтеграція сучасних педагогічних технологій інтерактивного, особистісно зорієнтованого, проектного навчання на основі постійного розвитку критичного мислення учнів дасть змогу розвивати творчі здібності, а значить формувати творчу особистість учня.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Артемова О.В. Технології розвитку літературно-творчих здібностей дітей. – К., 1998. – №2. – С. 18-22.
2. Сидоренко В.В. Розвиток педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти: монографія / Вікторія Вікторівна Сидоренко. – Донецьк: Каштан, 2012. – 492 с.

УДК [37.014.2:026/27] (477.41)-25 «18»/25-«19»

Н.Г. Шарошкіна, м. Київ

РОЗВИТОК НАРОДНИХ БІБЛІОТЕК КИЇВЩИНИ НАПРИКІНЦІ ХІХ– НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Сучасний розвиток бібліотек пов'язаний з використанням нових технологій задоволення потреби людини в інформації. Це актуалізує питання вивчення історичного досвіду щодо функціонування бібліотек з метою прогнозування та вдосконалення їхньої роботи, розвитку грамотності і культури. До революції 1917 р. вивчення діяльності бібліотек входило в більш ємке поняття «позашкільна освіта», тому дослідженнями в галузі бібліотечної справи займалися діячі народної освіти, культури та просвітники. Зародження та розвиток народних бібліотек стали наслідком соціально-економічних реформ середини 60-х рр. ХІХ ст. Вони сприяли відкриттю шкіл, завдяки яким у селах формувалася прошарок грамотних людей. Великі надії місцеві громади покладали на безкоштовні бібліотеки-читальні, тобто народні бібліотеки, метою яких було поширення знань через читання.

В Україні (кінець ХІХ – початок ХХ ст.) існував чіткий розподіл бібліотечних закладів: публічні; громадські; народні; спеціальні; навчальні; церковні; військові; дитячі тощо. Тип бібліотеки залежав від читацької спрямованості: для загалу; для простого народу; для членів якого-небудь товариства; для прихожан різних церков; для учнів тощо. Тип бібліотеки визначався в залежності від того, на чий кошти і з чийої ініціативи вони виникали: державні (урядові); приватні (на гроші окремих осіб); громадські (на кошти населення, або конкретного товариства). Типізація бібліотеки, як правило, відображалась в її назві [1]. Народні бібліотеки – теж не виняток.

Народні бібліотеки-читальні – безкоштовні загальнодоступні позашкільні заклади освіти, які забезпечували засвоєння та закріплення знань і навичок з основ наук (переважно у вільний час) широких верств трудового населення міста і села; сприяли розвитку їхніх нахилів та інтересів,

задоволенню потреб у певній сфері діяльності; допомагали соціалізуватися у суспільному житті шляхом набуття знань.

До 1917 р., на теренах Російської імперії існувало багато типів народних бібліотек, зокрема на Київщині більшість становили бібліотеки, засновані «Комітетом піклування про народну тверезість», «Київським товариством грамотності», місцевими громадами, а пізніше – Земствами та бібліотечними товариствами.

Підґрунтям становлення народних бібліотек були міські читальні. Перша Київська міська безкоштовна читальня була відкрита у 1890 р. [9], 2-га читальня – у 1901 р. [10], 3-тя читальня відкрилася в 1903 р. [11], 4-а – почала своє функціонування у 1905 р. [3]

Значну роль у справі організації читалень відігравав «Комітет піклування про народну тверезість», діяльність якого охопила численні регіони імперії через губернські, повітові, міські комітети. Перші читальні організовувалися при чайних. Зокрема, влітку 1897 р. в Києві була відкрита «Народна чайна», яка розташовувалася в чотирьох кімнатах дерев'яного будиночка селянина Калини на Лук'янівці. Наприкінці 1897 р. при чайній з'явилася безкоштовна бібліотека-читальня. Незважаючи на мізерне фінансування з казни, пропаганда вживання дешевого чаю та культурного проведення часу в бібліотеці не згасла і дійсно надавала позитивний вплив на маси, реально відволікаючи їх від алкоголю. Станом на 1914 р. Київський комітет Піклування про народну тверезість складався з цілої мережі «народних чайних» [5].

Однак слід зауважити, що у такого типу народних бібліотек були свої недоліки. Переважна більшість відвідувачів чайних не могли використовувати читальні з причини неосвіченості; інша частина населення ігнорувала відвідування читалень через брак вільного часу, і тільки окремі особи переглядали книги та періодичні видання. Зокрема у досліджуваний період створювались також народні бібліотеки спрощеного типу за підтримки Київського товариства грамотності. Вони носили імена відомих осіб – Ф. Павленкова, бібліотеки відкриті на честь О. Пушкіна, Т. Шевченка та ін. З 1900 р. Товариство долучилось до проекту з організації найбільшої мережі «іменних» безкоштовних народних бібліотек, виконуючи заповіт московського книговидавця Ф. Павленкова, який заповів відкрити в імперії 2 000 бібліотек на таких умовах: 50 рублів на влаштування кожної бібліотеки мало надаватися з його фонду, ще 50 рублів повинні були виділити засновники. Кількість «павленківських» бібліотек невпинно зростала. Станом на перше січня 1907 р. у Київській губернії їх існувало – 51 [2].

Для сільських народних бібліотек, заснованих Київським товариством грамотності, існували правила, згідно з якими вони засновувалися при церквах, опікунствах та братствах, волосних правліннях та при училищах церковнопарафіяльних шкіл, а також при училищах, підвідомчих Міністерству народної освіти. Такі бібліотеки забезпечувалися спочатку за рахунок товариства або за кошти, отримані за послуги бібліотеки.

Дозволялось також відпускати книги для новостворених бібліотек у кредит. Бібліотекарю дозволялося приймати кошти на пожертви і витратити їх на благоустрій бібліотек, визначати порядок видачі літератури: в читальню або додому [4].

Отже, на початку ХХ ст. в Україні сформувалась своєрідна бібліотечна мережа, що складалась із трьох типів бібліотек: спеціальні, публічні (до цього типу відносились і народні бібліотеки-читальні. – Н.Ш.) та наукові, відповідно до мети їх діяльності, особи ініціатора створення та засновника.

Оскільки Київщина не мала самостійного державного статусу, її територія входила до складу Російській імперії, організація більшості народних бібліотек переслідувало мету підвищення народної грамотності (писемності) на позиціях російської мови та культури. Багато з них створювалися при початкових та середніх навчальних закладах повітових центрів. Ці бібліотеки існували на положенні шкільних бібліотек, однак, вони мали подвійну мету – забезпечувати навчальний процес і здійснювати загальну освіту народу, оскільки мали публічний доступ. Однак усі ці бібліотеки створювалися з метою контролю з боку російського уряду за станом народної освіти і не передбачали розвитку мережі бібліотек національного характеру.

Незважаючи на це, наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. народні бібліотеки-читальні мали визначальне значення для задоволення зростаючих запитів місцевого населення у набутті знань. За умов малодоступності друкованих видань для більшості мешканців Київщини важко переоцінити культурне значення, суспільну і освітню користь народних бібліотек. Вони надавали допомогу читачам у боротьбі з неписьменністю, у самоосвіті, сприяли вдосконаленню навичок грамотності, забезпечували культурне дозвілля городян та жителів навколишніх сіл, широко популяризували знання і досягнення з різних галузей науки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Знищенко Н.П. Бібліотеки як осередки культурно-просвітницької роботи у діяльності «Київського товариства Грамотності»(1882-1908) // Вісн. Кн. палати, 1997. – №11. – С. 31-35.

2. Отчет о состоянии и деятельности Киевской (4-й) гор. Бесплатной народной читальни им. Н.В. Гоголя за (1906–1907) гг.: В 2 кн.-К., 1906-1907.– Відб. з: Изв. Киев. гор. думы.–1906–1907 pp.

3. Отчет о состоянии и деятельности Киевской (4-й) гор. Бесплатной народной читальни им. Н.В. Гоголя за (1906–1907) гг.: В 2 кн.-К., 1906–1907.– Відб.з: Изв. Киев. гор. думы.–1906–1907 pp.

4. Статут народної бібліотеки-читальні Київського товариства грамотності в м. Києві // Статут, інструкції і положення Київського тов-ва грамотності. 1899. – С. 11–14.

5. ДАКО. – Ф. 354. – Оп.1. – Спр.16. – Арк. 100.

ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ РОБІТНИЧИХ ПРОФЕСІЙ

Економічна просвіта, що ґрунтується на певних принципах [5, с. 167], формує інтелектуальну, духовну та економічну культуру особистості. Суб'єкти економіки повинні бути носіями загальнолюдських цінностей, особистостями високої духовної, громадської та економічної культури.

Складовою економічної діяльності в ринковій економіці є економічна культура, яка визначає ступінь розвитку економіки підприємства, темпи економічного зростання; якість управління праці; відображає ефективність втілення економічних законів, ступінь їх реалізації; виступає якісною характеристикою участі людини у житті суспільства, рівня її економічних знань і умінь господарювання, розвитку економічної свідомості та мислення. Така культура втілює результат діяльності людини в економічному середовищі та накопичений суспільством досвід.

Стан наукової розробленості проблеми економічної культури визначає теоретико-методологічну базу дослідження зміни економічної культури в ринкових умовах, що знайшло відображення у працях А. Сміта, І. Канта, Гегеля, П. Хейне, Ф. Хайєка, А. Маслоу, Е. Лоулера, Т. Петерса, П. Самуельсона, Ф. Герцберга, Л. Пономарьова та інших дослідників. Філософи й економісти в своїх працях використовували поняття «організаційна культура», «культура уміння управляти», «виробнича культура», «культурний економічний рівень», «економічна культура», відзначаючи взаємозв'язок економіки та ідеології. Отже, вплив економічної культури на формування професіоналізму суб'єктів підприємницької діяльності та інших категорій еліти вивчався давно. В літературі з приводу цієї проблеми існує традиція, яка сягає стародавніх віків – періоду Київської Русі та новітньої доби.

Економічна культура – сукупність матеріально-духовних досягнень людей у різних сферах соціально-економічної діяльності. Враховуючи основні аспекти філософії культури, існуючої концепції «*homo economicus*» та економічної діяльності людини, можна відзначити, що економічна культура охоплює такі властивості індивіда, як підприємливість, економічність, обачність, вміння швидко і оперативно реагувати на зміну зовнішніх обставин [7]. Вона є якісною характеристикою виробничих сил та економічних відносин і результатом економічного життя. Досягнення кожної людини в значній мірі залежать від свідомості, загальної культури, економічного виховання, оволодіння нею технічними, економічними, політичними і правовими знаннями, від уміння застосовувати їх на практиці.

Незважаючи на невід'ємність понять «культура» та «економічна культура», економічна культура все ж таки має певні особливості:

– визначає і впливає лише на ті норми, нормативи і правила, які доцільно розглядати з економічної точки зору, наприклад, принципи оплати праці та соціальна справедливість в країні;

– в більшій мірі регулює та нормалізує економічну поведінку населення завдяки значному впливу на свідомість суспільства;

– змушує людей щоденно замислюватися над проблемами рівня життя, якості продукції, рівнем оплати праці через сформовані та установлені норми та цінності.

Через призму економічної культури також варто розглянути такі якісні характеристики культурного життя майбутніх фахівців робітничих професій: здібності до адаптації, рівень дисциплінованості населення, потреби в економічних знаннях, активна життєва позиція, відповідальність за свої дії, бажання залучення успішного зарубіжного досвіду у сфері економічної культури [3].

Отже, перехід України на якісно новий рівень економічної культури зумовлений необхідністю економічного зростання та економічного прогресу нашої держави і залежить від значної кількості формацій, проте найголовнішим та передовим етапом можна вважати усвідомлення майбутніми фахівцями робітничих професій необхідності культурного потенціалу свого регіону, формування власного економічного світогляду та виховання нащадків з урахуванням економічної культури [2].

Позитивних зрушень вдається досягти за допомогою ігрових моделей навчання. Ігрові форми сприяють ненав'язливій реалізації основної мети уроку, активізують творчу уяву студентів, оптимізують навички співробітництва, дають можливість студентам знаходити самостійні рішення проблем. Так, на уроці з предмета «Економічна теорія» продуктивною є економічна вікторина, де учні на обирають свій варіант вирішення економічних задач.

На всіх типах уроків можна застосовувати метод мозкового штурму (велика кількість запитань за короткий проміжок часу) як елемент інноваційних технологій і як базову форму опитування, що є досить ефективною. Використання презентацій дозволяє подати матеріал як систему яскравих опорних образів, наповнених вичерпною структурованою інформацією в алгоритмічному порядку.

За належних умов викладання предмета «Економічна теорія» і завдяки активному використанню інноваційних технологій у процесі навчальних занять кожному учню дається можливість виявити свої лідерські здібності. Тому ми часто використовуємо технології, що вимагають від колективу активізації її учасників і забезпечують важливу роль саме особистості. Таким чином розвивається потенціал кожного учня й подається перспектива розвитку лідерської діяльності.

Самостійне визначення майбутнім кваліфікованим робітником траєкторії індивідуального розвитку, з проекцією на цілі професійної діяльності та індивідуальні цілі, а відтак і відповідальність за їх досягнення є

важливою детермінантою його професійного успіху. У формуванні економічної культури цей принцип може бути реалізований за допомогою використання підходів та інструментів коучингу, що надає можливість за рахунок підвищення рівня усвідомлення мотивів, цінностей та власної відповідальності досягти значних навчальних і професійних результатів.

Тривалий період в Україні не приділялася належна увага питанням економічної культури населення. Застосування на практиці передових культурних основ допоможе Україні вийти на новий рівень соціально-культурного розвитку, подолати в найкоротші строки кризу та зміцнити економічну культуру людей. Трансформаційні процеси в економіці України мають опиратися на використання прийомів економічної культури, а підготовка фахівців робітничих професій базуватися на використанні інноваційних технологій навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ватаманюк З.Г. Економічна теорія: макро- і мікроекономіка / З.Г. Ватаманюк // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://buklib.net/books/27390/>
2. Єфременко Т. Економічна культура населення сучасної України (за матеріалами експертного опитування) // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2006. – № 4. – С. 174-190.
3. Пилипенко В., Титарчук М. Економічна культура та просвіта населення за умов ринкових перетворень// Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 1999. – № 2. – С. 166-174.
4. Родионова Н.В. Модели «Homo economicus» // Человек. – 2004. – № 4. – С. 77-91.

Р о з д і л ІІ
ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В УКРАЇНІ: ТЕНДЕНЦІЇ
ТА ПЕРСПЕКТИВИ РЕФОРМУВАННЯ

УДК [37.064.2:008]:37.091.214.18

В.І. Андрич, м. Вижниця

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ВЗАЄМИН
МІЖ ВИКЛАДАЧЕМ І СТУДЕНТОМ

Вища освіта – одна з найважливіших основ розвитку будь-якої сучасної держави, що прагне зберегти свою незалежність, ідентичність, конкурентоздатну економіку, культуру, соціальний генофонд. Призначення, місія сучасного закладу вищої освіти полягає в тому, щоб за рахунок фундаментальної освітньої і виховної підготовки молоді здійснювати послідовні й ефективні інноваційні перетворення в навколишньому світі. Могутність будь-якої країни визначається системою освіти. Освіта – це капіталовкладення, що дозволяють забезпечити високу продуктивність у сфері економіки, культурний та соціальний добробут держави. Однак і для окремої людини освіта – це капіталовкладення у власне майбутнє: хорошу роботу, високий соціальний статус, сімейний добробут, можливість реалізації власного творчого потенціалу тощо.

Вижницький коледж прикладного мистецтва – це заклад вищої освіти І рівня акредитації, який проводить освітню діяльність у галузі образотворчого, декоративно-прикладного мистецтва та дизайну. Це сучасний навчальний заклад з сильними традиціями, потужним потенціалом та великими перспективами в майбутньому. Викладачі, які тут працюють, і студенти, які вступили на навчання до коледжу, є частиною цього потенціалу. Досконале знання вікових народних традицій, властивостей матеріалів, способів оздоблення, в додаток, висока педагогічна майстерність, досягають результатів у справі підготовки майстрів декоративно-прикладного мистецтва та дизайну.

З перших днів перебування у навчальному закладі можна побачити, якою є його внутрішня культура, проаналізувавши деякі її прояви, видимі «неозброєним оком», наприклад: як виглядають приміщення: як співробітники та студенти звертаються один до одного – з повагою на ім'я, по батькові і лише на «Ви» або більш демократично: як студенти спілкуються між собою. Саме за всіма цими проявами насамперед оточуючі роблять висновок щодо культурного рівня людини. У ВКПМ існують свої студентські корпоративні ритуали і традиції: щорічне проведення «Дня знань», урочисте посвячення першокурсників в студенти; осінній похід першокурсників в Карпати, участь у громадських заходах на рівні закладу, міста, області; проведення щорічного конкурсу на звання кращих студентів у різних номінаціях «Студент року»; урочисте святкування «Дня випускника» і вручення дипломів; зустрічі колишніх студентів випускників ВКПМ на циклових комісіях та ін. У навчальному закладі з дня його заснування склалася своя організаційна

культура, яка постійно продовжує формуватися та може змінюватися в разі потреби. Отже, поняття корпоративної чи організаційної культури широке, в нього входять і стан морально-психологічного клімату в колективі викладачів та студентів, і встановлення характеру етичних цінностей і норм, що склалися в ньому, і виконання зобов'язань та дотримання правил, традицій, що прийняті у навчальному закладі. А ще можна зауважити, що організаційна культура є гармонією колективного та індивідуального. Ефективність функціонування навчального закладу залежить від кожного викладача, співробітника, студента. Організаційна культура спрямовує на об'єднання зусиль. Завдяки міцній організаційній культурі викладачі, співробітники, студенти реалізують себе з навчальному закладі, відчують причетність до його життя. Адже кожна людина відчуває потребу у гідному статусі в колективі, визнанні, самореалізації і т.п. І саме тоді на перший план виходить корпоративна культура, однією з важливих функцій якої є підтримка кожного члена колективу, розкриття його індивідуальності, талантів. Адже, сучасна вища школа служить не тільки для передачі знань, а передусім для розвитку і відтворення особливого культурного прошарку – інтелектуальної еліти суспільства, найважливішим елементом якого і є сам фахівець-професіонал. Фахівця як представника певної культури характеризує не тільки специфічний набір знань і умінь, але і чіткий світогляд, життєві установки і цінності, особливості професійної поведінки. Проте становлення особистості студента в освітньому просторі подвійний, оскільки охоплює, з одного боку, зусилля педагога щодо створення певних умов, а з іншого – активність самого студента.

Показниками корпоративної поведінки студентів вважаються наступні:

- професійні компетенції (знання предметної сфери спеціальності, основ роботи з інформацією, різними інформаційними джерелами, знання сучасних технологій, основ етики і психології, а також самостійність, готовність брати відповідальність на себе, уміння прораховувати наслідки прийнятих рішень, уміння створювати комфорт у взаємовідносинах з оточуючими, підтримувати імідж закладу);

- ділові якості (енергійність, наполегливість, цілеспрямованість, пунктуальність, дисциплінованість, ініціативність, відповідальність, комунікабельність і т.д.);

- особиста організаційна культура (знання законів і норм спілкування, культура поведінки, досвід побудови ефективних взаємовідносин і вирішення конфліктів, уміння управляти часом);

- дотримання етики корпоративної поведінки (знання головної мети і цінностей вузу, відданість, доброзичливість, чуйність, уважність). Студентське самоврядування коледжу представляє собою систему добровільної, самостійної участі студентів у процесі управління справами свого навчального закладу і спрямоване на зростання у молоді соціальної активності, ініціативи і відповідальності за доручену справу, формування навичок організатора, керівника. Студенти є носіями особливостей корпоративної культури навчального закладу, його традицій, цінностей, іміджу не тільки в період свого

навчання, але і через багато років після його закінчення. Залежно від того, наскільки ці цінності розділяються студентами, поширюється позитивна або негативна інформація про вищий навчальний заклад. Основа взаєморозуміння між студентом і викладачем будується на бажанні й умінні викладача навчити, а студента перейняти знання.

В основі освітнього середовища закладу вищої освіти лежить система міжособистісних взаємодій між його суб'єктами: адміністрацією, викладачами та студентами. Від того, наскільки співдружною, взаємозалученою є їхня діяльність, напряму залежить ефективність освіти. При виникненні будь-яких проблем, пов'язаних з освітнім процесом тощо, їх можна вирішувати поетапно на різних рівнях: староста групи, куратор, голова циклової комісії, завідувач відділення, заступники директора, директор. Якщо все ж таки виникають труднощі не лише з навчанням, але і у будь-яких взаєминах, звертайтеся за допомогою до куратора своєї академічної групи. Куратор – це основна особа, до якої можете звертатися за допомогою у вирішенні навчальних, організаційних, особистих та міжособистісних питань, які виникають у вашому студентському житті. Студент і викладач можуть стати справжніми партнерами, однодумцями.

Кожна група – індивідуальний колектив. У кожному – свої взаємовідносини. Справжній студентський лідер – це передусім за все та людина, яка відстоює інтереси всієї групи, а не лише працює на власний імідж. Лідер повинен володіти такими якостями, як: прагнення до досконалості, здатність протистояти невдачам, готовність кинути виклик закостенілим правилам, високий рівень мотивації і здатність «заразити» нею інших, уміння працювати в команді, творчий підхід до вирішення задач і т.д.

Система взаємодії (взаємовідносин, спілкування, співпраці) висуває високі вимоги до суб'єктів освітнього процесу. Йдеться про те, що в нинішніх умовах змінюється ідеальний образ викладача навчального закладу, іншими стають і уявлення про форми й методи його взаємодії зі студентами, про їх базові характеристики. Більшість студентів вважають викладача джерелом знань та інформації, ряд студентів зазначають, що викладач ВНЗ має бути помічником. Також існує думка студентів, що викладач – це консультант. Найбільше студенти у викладачеві цінують такі якості, як: компетентність і професіоналізм, уміння зацікавити предметом, комунікабельність, уміння знаходити спільну мову зі студентами, об'єктивність в оцінці знань і творчий підхід до викладання. Аналіз студентських позицій засвідчує, що студенти все-таки надають більшого значення саме професійним якостям викладачів, порівняно з такими особистісними якостями, як привабливість, доброзичливість тощо.

Необхідно зазначити, що творчі здібності студентів є яскравими проявами своєрідних властивостей людини, її інтелекту, що виявляються під час проходження всіх етапів освітнього процесу і є необхідною умовою її успіху.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Авдеева І.М., Мельникова І.М. Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академгрупи: навч. посіб. – К.: ВД «Професіонал», 2007. – 304 с.
2. Черкашина Т.В. Самопізнання та самовдосконалення як чинник розвитку професіоналізму / Т.В. Черкашина // Проблеми освіти: наук.-метод. зб. – К.: Наук.-метод центр вищої освіти, 2004. – Вип. 39. – С. 253-257.
3. Черкашина Т.В. Розвиток моральності як пріоритетний напрям у формуванні взаємин (на прикладі ВНЗ I-II рівнів акредитації) / Т.В. Черкашина // Вісник ЧНУ. Сер. Пед. науки. – Черкаси: Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2005. – Вип. 64. – С. 115-118.
4. Горелікова Т. ВНЗ: теоретичні основи розвитку організаційної культури // Освіта і управління. 2004. – Т. 7. – № 3-4.

УДК 930.85(075.8)

Л.Г. Білякович, Т.Д. Савенко, м. Київ

ЛЕКСИЧНЕ ЗНАЧЕННЯ ДІЄСЛОВА ТА СЕМАНТИКА ВИДОВОГО ПРОТИСТАВЛЕННЯ

На сучасному етапі вивчення української мови питання семантики виду і лексичних значень дієслів; способів дієслівної дії та семантичної категорії залишаються актуальними й невирішеними до сьогодні. Семантика категорії виду залежить від лексичного значення дієслова, його граматичної форми, значення сусідніх словоформ у реченні та контексту, в якій вживається висловлювання. Таким чином, на подовженому етапі навчання ролі лексичного значення дієслова у формуванні додаткових конкретних видових значень приділяється особлива увага.

Аналіз дієслова в мінімальному контексті підтверджує залежність між лексичним значенням дієслів, які входять до видової пари, та семантикою видового протиставлення. Якщо спиратися на традиційне розуміння видової пари, то правилом є наступне: дієслово недоконаного виду в теперішньому історичному часі та дієслово доконаного виду у минулому часі мають однакові значення, і такі два дієслова створюють видову пару.

Визначені для розгляду дієслова мали задовольняти трьом умовам: семантична закінченість; можливість вживання дієслів обох видів; невключення словоформ, які характеризують дію з точки зору його часової тривалості, завершеності, результативності, кратності, ступеня інтенсивності, якості. Ці умови важливі для встановлення того, які компоненти лексичного значення дієслова впливають на значення видового протиставлення, семантика якого залежить від можливості визначити, коли, в якому випадку дія, позначена в основі дієслова, що створює видову пару, може вважатися закінченою.

Визначено три групи пар дієслів:

- перша група об'єднує пари дієслів, загальне в лексичному значенні яких – неможливість визначення доведення дії до кінця (закінченості): брати-взяти; бувати-побувати; помилятися-помилитися;
- друга група включає пари дієслів, які позначають дії, що вважаються закінченими, якщо прийнята «точка відліку», і, тобто, існує попередня домовленість: рахувати-перерахувати; пояснювати-пояснити; відповідати-відповісти;
- третя група містить пари дієслів, які вказують на дію, для якої «точка відліку» існує об'єктивно, вона єдина та не залежить від попередньої домовленості: писати-написати; креслити-накреслити; виховувати-виховати.

Видові значення виражаються не закінченнями, а основою дієслова – афіксами, зміною голосного в основі і зміною наголосу. Деякі мовознавці, зважаючи на це, вважають, що дієслова різних видів є окремими словами, оскільки їх основи відмінні своєю будовою. Однак беззастережно погодитись з таким поглядом не можна, бо лексичне значення дієслів доконаного і недоконаного виду спільне, розрізняється в ньому лише відношення дії до характеру її протікання в часі. Отже, дієслова недоконаного і доконаного виду становлять не два окремих слова, а різні граматичні форми того самого слова [1, с. 324]. Важливою обставиною є регулярна вираженість граматичних значень та актуалізація лексичних за необхідного макроконтексту [2, с. 46].

Тому процес вивчення теми «Вид дієслова» в іноземній аудиторії полягає не тільки в розкритті семантики виду, його інваріантному значенні цілісності дії чи досягнення ним внутрішньої абстрактної межі, яка приналежна доконаному виду, але й у виділенні додаткових значень, які виникають у результаті взаємодії граматики та лексики.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Жовтобрюх М.А., Кулик Б.М. Курс сучасної української літературної мови. Ч. I / М.А. Жовтобрюх, Б.М. Кулик. – К.: Вища школа, 1972. – 404 с.
2. Петрухина Е.В. Семантические доминанты русской языковой картины мира: представление динамических явлений / Е.В. Петрухина // Проблемы функциональной грамматики: Семантическая инвариантность / вариативность. – СПб: Наука, 2003. – С. 37-53.

ПОСТАТЬ СИДОРА ВОРОБКЕВИЧА В УКРАЇНСЬКІЙ КУЛЬТУРІ МИНУЛОГО І СЬОГОДЕННЯ

Багатогранна постать Сидора Воробкевича має важливе значення у розвитку української культури. Буковинець розпочав свою творчу діяльність на початку 60-х рр. XIX ст. А. Білінська характеризує діяльність С. Воробкевича як «взірць самовідданої боротьби за народне й реалістичне мистецтво, за відбиття у творчості наболілих проблем сучасності» [1, с. 5].

Твори Сидора Воробкевича «пройняті щирим ліризмом і любов'ю до простого народу» [1, с. 18]. Перші вірші автор об'єднав під назвою «Думки з Буковини» надрукував у збірнику «Галичанин» (поч. 60-х рр. XIX ст.). Згодом (у 1877 р.) було видано перший буковинський альманах «Руська хата». Г. Філіпчук з цього приводу зазначає: «Зважаючи на тодішній напівколоніальний стан українства Буковини, слабкий розвиток рідномовної освіти, доволі незначний і маловпливовий прошарок національної інтелігенції, принижений до побутового рівня статус української мови це видання, здійснене зусиллями С. Воробкевича, було неоціненним для культурно-просвітницького життя і національного розвою краю» [2, с. 252-261].

Упродовж всього творчого шляху С. Воробкевич написав близько тисячі літературних творів різних жанрів: ліричні поезії, історичні та ліро-епічні поеми і балади, оповідання, художні нариси, мелодрами, гуморески, лібрето музичних комедій. Найбільшою і найціннішою частиною літературної спадщини С. Воробкевича вважають його ліричні поетичні твори, які він писав українською, німецькою і румунською мовами. У своїх творах реалістичного і романтичного характеру розробляв теми історичного минулого: оповідання «Турецькі бранці» (1865), поема «Нечай» (1868), драми «Петро Сагайдачний» (1884), «Кочубей і Мазепа» (1891); писав про тяжку долю селянства: вірші «Рекрути» (1865), «Панська пімста» (1878). Одним із перших в українській літературі відобразив життя робітників (драма «Блудний син»).

На думку Г. Філіпчука, важливим принципом, який визнавався і діяльнісно впроваджувався просвітником, митцем і педагогом, була полікультурність в її осучасненому розумінні [2 с. 252-261]. С. Воробкевич вільно володів українською, німецькою і румунською мовами, що дозволяло не тільки писати різними мовами, а й вивчати зарубіжну культуру. Прикладом можуть слугувати написані автором румунські вірші В. Александрі, М. Емінеску.

Опанування культурною спадщиною, – зазначає Г. Філіпчук, – надбаннями інших народів С. Воробкевич вважав необхідністю й нагальною потребою, з допомогою чого він удосконалював себе функціонально, професійно, морально. Знання мов, культур, традицій європейських народів, різнобічність освіти й інтересів, природний талант і жага пізнання робили

С. Воробкевича помітно Творчою особистістю [2, с. 252-261].

С. Воробкевич займався активною громадською діяльністю, входив до складу товариств і організацій, зокрема очолював товариство «Руська Бесіда». З 1877 р. був редактором і видавцем літературного буковинського альманаху «Руська хата». У 1884 р. він очолив створене в Чернівцях «Руське літературно-драматичне товариство», в статуті якого зазначалось, що товариство має «плекати драматичне й музичне мистецтво, ставити українські народні п'єси в театрі, організовувати музично-декламаційні вечори, концерти й популярні лекції на мистецькі теми». Окрім цього, С. Воробкевич був одним із перших творців української оперети. Він написав лібрето і музику до оперет «Вуйко Каспар», «Пані молода з Боснії», «Янош Іштенгазі», «Козак і бандурист», які мали великий успіх на сцені театру «Руської бесіди». Оперна мелодрама «Бідна Марта» в 1879 р. була відзначена першою премією на конкурсі львівської «Руської Бесіди».

Л. Щербанюк справедливо зазначає, що у літературознавчих дослідженнях майже завжди замовчувалась або делікатно обминалась праця Сидора Воробкевича як священика. І чи не вперше, – зазначає дослідниця, митрополит Буковинський і Чернівецький УПЦ КП Данило заговорив про нього як про високодуховного священика, який глибоко зрозумів надані йому Богом таланти і достойно сповнив свою місію служіння рідному народу через Слово і Музику [3]. Водночас його просвітницькі заслуги були оцінені насамперед як церковного діяча, професора богослов'я при богословському факультеті Чернівецького університету та православної духовної семінарії в Чернівцях, автора «Трьох томів церковних проповідей». У 1881 р. Сидір Воробкевич став протоієреєм, а в 1886 р. – архіпресвітером-ставрофором.

Щодо інших напрямів його діяльності, то на них не завжди була у суспільстві позитивна реакція. Недостатність професійного літературного та музичного оточення, особливо «несумлінна критика його театральних п'єс та неухвалене поводження режисерів у театрах із його рукописами» [4], негативно вплинули на здоров'я С. Воробкевича і після тривалої недуги 19 вересня 1903 р. він помер у Чернівцях, де й похований.

Творча спадщина та професійно-виконавська хорова діяльність буковинського митця не втратила своєї актуальності і на сучасному етапі розвитку української культури. З метою розвитку і популяризації національної культури краю, створення високохудожніх творів літератури і мистецтва, активізації діяльності членів творчих спілок, професійних колективів, викладачів навчальних закладів та працівників культурно-освітньої роботи Чернівецької області щороку присуджують літературно-мистецьку премію імені Сидора Воробкевича.

Літературно-мистецьку премію імені Сидора Воробкевича засновано у 1993 р. Щороку її присуджують за значні досягнення у розвитку культури та мистецтва краю найкращим буковинським митцям – письменникам, художникам, артистам, працівникам концертно-театральних організацій, мистецьких навчальних закладів, культурно-освітніх установ у номінаціях

«Література», «Музичне мистецтво», «Театральне мистецтво», «Науково-дослідницька діяльність з вивчення та пропаганди творчості Сидора Воробкевича та інших видатних митців Буковини», «Образотворче мистецтво», «Педагогічна діяльність в навчальних мистецьких закладах». Вручають премію лауреатам у день святкування річниці Буковинського віча.

Дуже вичерпно і точно характеризує постать та роль Сидора Воробкевича лікар Ярослав Гулін: «Сидір Воробкевич – це насамперед буковинець, який народився і помер на своїй землі, ніколи не зрадив її. І ще раз буковинець, бо добре знаючи мови та релігійні канони, розв'язання спірних питань шукав у співпраці та порозумінні міжнаціональному та міжконфесійному. Він – муж державного мислення, який, знаючи історію та реалії сьогодення, торував шлях до об'єднання українського народу» [3].

ЛІТЕРАТУРА:

1. Демочко К. Музична Буковина. – К.: Муз. Україна, 1990. – С. 5.
2. Філіпчук Г. Принципи народності в творчості С. Воробкевича // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – Вип. 1(8). – 2014. – С. 252-261.
3. Щербанюк Л. Чесний труженик на ниві духовності Буковини // Муніципальна бібліотека імені А. Добрянського [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.dobrabiblioteka.cv.ua/ua/news?id=663547>.
4. Ярошенко І. Роль буковинських митців XIX – першої половини XX століття в розвитку українського професійного хорового виконавства [Електронний ресурс]. – URL: <http://194.44.152.155/elib/local/2934.pdf>.

УДК 373.2.011.3-51

О.М. Бойко, м. Полтава

МЕТОД ПРОЕКТІВ У РОБОТІ МУЗИЧНОГО КЕРІВНИКА ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Сучасна багаторівнева освіта спрямована на розвиток креативного, компетентного, активного молодого покоління, орієнтованого на самостійне вирішення життєвих і соціальних проблем на всіх етапах навчання й виховання особистості. Складні освітні завдання вимагають упровадження інноваційних педагогічних технологій, зокрема методу проектів.

Теоретичні основи застосування методу проектів розглядаються у працях В. Беспалька, Д. Дьюї, І. Дячківської, У. Х. Кілпатрика, Й. Лернера, Г. Селевка, В. Стрельнікова та ін.; специфіку організації проектної діяльності в процесі загальної музичної освіти школярів розкрили О. Гайдамака, О. Лобова, Л. Масол, Н. Миропольська, Г. Падалка, О. Щолокова та ін. (детальний аналіз наукової літератури з проблеми здійснила Л. Кондратова [2]), а розвитку дітей дошкільного віку – Н. Гармаш, Т. Піроженко, Н. Токаренко, О. Толстая та ін. Проте останні роботи висвітлюють особливості застосування методу проектів у закладах дошкільної освіти загалом. За межами спеціальних досліджень залишається

проблема їх використання в музичному вихованні дошкільнят, що й складає мету нашого повідомлення.

Метод проектів – це особистісно-орієнтований спосіб навчання, заснований на самостійній діяльності вихованців, який передбачає визначення проблеми, планування і виконання завдань, оформлення практичного результату [2, с. 9]. Він відкриває значні можливості в розвитку творчої особистості дитини, спроможності діяти із задоволенням, самостійно, відповідно до ситуації, бо проекти пов'язують освітній процес із реальними життєвими подіями; застосовувати знання на практиці для вирішення конкретних завдань; утримувати індивідуальний темп роботи, що забезпечує дитині реалізацію власних можливостей згідно з її рівнем розвитку.

Вибір методу проектів у діяльності дошкільного закладу обумовлено вимогами Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Впевнений старт» [1], яка спрямована на комплексний розвиток особистості, що включає єдність її емоційного, інтелектуального та вольового розвитку.

Специфіка організації проектної діяльності в закладі дошкільної освіти полягає в тому, що провідна роль роботи над проектом належить дорослому. Як показує практика, дошкільнята із задоволенням виконують завдання, запропоновані дорослим, бо їх захоплює як процес спільної діяльності з ним, так і відчуття власної значущості та спроможності. Крім того, проектна діяльність дозволяє перетворити будь-який колектив закладу в згуртовану команду, члени якої спільно працюють над вирішенням найскладніших і нетривіальних завдань.

Одним із основних шляхів упровадження методів проектів ми вважаємо активізацію роботи з батьками. Залучення батьків до проектної діяльності є однією з ефективних форм взаємодії дошкільного закладу із сім'ями вихованців. Така робота сприяє підтримці авторитету навчального закладу в батьківській громаді, зберігає пріоритет родинного виховання, активно залучає сім'ї до участі в навчально-виховному процесі.

Н. Токаренко вирізняє такі види проектів, як дослідницькі, творчі, ігрові, ознайомлювально-інформаційні, літературно-творчі [3]. У нашому дошкільному закладі ми запропонували на вибір музичні проекти як один із різновидів ознайомлювально-інформаційних. Вони спрямовані на збирання та презентацію відомостей про українську музичну культуру, яка починається з мистецтва рідного краю: «Пісні моєї родини», «Митці Миргородщини», «Музика осені».

Виконання проектів відбувалося в чотири етапи:

I. Мотиваційний етап мав на меті мотивування дітей і дорослих на створення спільного проекту, визначення завдань, змісту та форм діяльності.

II. Інформаційний – покликаний сформулювати знання, уміння й навички, необхідні для реалізації проекту.

III. Творчий – передбачав реалізацію спільного творчого задуму.

IV. На рефлексивно-оцінювальному етапі аналізувалися результати проектної діяльності, визначалося, що було корисним і цікавим, усвідомлювався набутий досвід [4].

Отже, кожен педагог-митець, який прагне працювати інноваційно, має усвідомлювати, що ефективний вплив на розвиток музичної культури особистості може здійснюватись лише за активної спільної діяльності дитини, її батьків і вихователів, яку планомірно, тактовно й майстерно координує музичний керівник.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Впевнений старт: освітня програма для дітей старшого дошкільного віку / [Н. В. Гавриш, Т. В. Панасюк, Т. О. Піроженко, О. С. Рогозянський, О. Ю. Хартман, А. С. Шевчук]; за заг. наук. ред. Т. О. Піроженко. – Київ: Укр. академія дитинства, 2017. – 80 с.

2. Кондратова Л. Г. Підготовка вчителя до організації проектної діяльності учнів основної школи в позаурочній роботі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. Г. Кондратова. – Київ, 2008. – 21 с.

3. Токаренко Н. Проектна діяльність із дітьми старшого дошкільного віку [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://roipro.pl.ua/otmz/index28.php>

4. Толстая О. Ю. Проектні технології у ДНЗ [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://vseosvita.ua/library/proektnei-tehnologii-u-dnz-11580.html>

УДК 780.614.331

В.В. Буханевич, м. Київ

ІНТЕНСИФІКАЦІЯ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ СКРИПАЛЯ- ПОЧАТКІВЦЯ: СЕРЕДОВИЩНИЙ ПІДХІД

Виконавська діяльність – це творчість, що виражається в умінні оригінально вирішувати різноманітні художні та технічні завдання. Інтенсифікація навчання гри на скрипці відповідно передбачає не лише швидке технічне просування, а й інтенсивний творчий розвиток дитини. Під творчістю в процесі навчання гри на скрипці ми розуміємо не тільки вміння створювати щось глобально нове, але і будь-яку практичну та теоретичну діяльність людини, у ході якої виникають нові результати знання, рішення, способи дії, матеріальні продукти. «Як електрика діє і проявляється не тільки там, де велична гроза і сліпуча блискавка, а й в лампочці кишенькового ліхтаря; так точно і творчість на ділі існує не тільки там, де вона створює великі історичні твори, а й всюди там, де людина уявляє, комбінує, змінює і створює щось нове, якою б крупицею не здавалося це нове порівняно зі створіннями геніїв», – зауважував Л. Виготський [1, с. 4]. Отже, одним із завдань інтенсивного навчання скрипаля є формування творчої особистості, яка «внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних для актуалізації своїх творчих можливостей додаткових якостей, що сприяють досягненню

творчих результатів в одному чи декількох видах творчої діяльності» [11, с. 123]. Таким чином, успіхи в інтенсивному навчанні скрипалів-початківців залежать від формування середовища, в якому дитина знаходить умови для активного прояву своїх здібностей та розвитку внутрішніх сил.

Упродовж останнього сторіччя дослідники аналізували у своїх працях окремі проблеми середовища: теоретичні основи взаємодії людини і довкілля (А. Бандура, Р. Бейкер, Л. Виготський, Дж. Гібон, К. Левін, С. Шацький та ін.); особливості впливу середовища на розвиток дитини (В. Аверін, Ш. Амонашвілі, П. Блонський, А. Венгер, Л. Виготський, В. Давидов, Я. Корчак, П. Лесгафт, В. Рубцов, Д. Ельконін та ін.); специфіку впливу освітнього середовища на виховання особистості (А. Баль, Н. Йорданський, Н. Карачевська, Ю. Мануйлов, В. Мелешко, К. Приходченко, Н. Щуркова).

Закордонний досвід практичного втілення ідеї розвиваючого та виховного впливу середовища мав місце в Німеччині (сусідські, інтегровані школи), в США (школи-екосистеми), у Франції («паралельні» школи ЮНЕСКО) [2; 8].

Соціальне середовище – це сукупність суспільних, матеріальних та духовних умов, факторів, відносин тощо, в яких існує особистість і які так чи інакше впливають на її свідомість, поведінку і діяльність [13]. Соціальне середовище здійснює вирішальний вплив на розвиток особистості через сукупність соціальних умов її життєдіяльності, сфери суспільного життя, соціальні інститути, соціальні групи, що впливають на формування свідомості та поведінки особистості. Чим більша і різноманітніша палітра складових соціального середовища, тим інтенсивніший розвиток та різноманітніші умови життєдіяльності особистості [5].

На нашу думку, в соціальне середовище можна включити і освітнє середовище як систему умов, що впливають на формування особистості, а також сукупність можливостей в соціальному і просторово-предметному оточенні, які сприяють саморозвитку учнів [12, с. 81]. Освітнє середовище – це та частина загального соціокультурного середовища, яка змінює свідомість і поведінку людини в рамках освітнього процесу. Таким чином, умови, що сприяють підвищенню якості освітнього середовища, можна розглядати як складові позитивного впливу на інтенсифікацію навчання. Безумовно, провідна роль в цьому процесі належить навчальним закладам як головним установам, в яких відбувається навчання. Першочерговою умовою якісного та інтенсивного освітнього процесу є консолідація зусиль педагогічного колективу, що включає в себе:

- вироблення і дотримання єдиних принципів у виборі форм і методів навчання, єдиних принципів спілкування з учнями і батьками;
- систематичний обмін досвідом серед педагогічних працівників;
- опертя на евристичні підходи в навчанні дітей;
- систематична робота педагога над самовдосконаленням (спрямування його зусиль до активізації творчої ініціативи, загострення відчуття художньої

правди; підвищення професійної самосвідомості, контактності в творчості і спілкуванні; загострення творчої та педагогічної рефлексії).

Однак можливості впливу на якість та інтенсивність навчання не обмежуються впливом педагогічних колективів навчальних закладів. Докладніше зупинимось на інших чинниках, які сприяють підвищенню інтенсивності навчання скрипаля-початківця.

Оптимально організоване середовище має іноді більший вплив, ніж виховні дії вчителя або вихователя, оскільки формування особистості, як зазначав А. Макаренко, відбувається через ситуації, обставини, речі, дії та вчинки іноді зовсім незнайомих людей [7]. Важливого значення в такому випадку набуває весь устрій життя дитини, що який формується не тільки освітніми установами а і батьками. Дитина наслідує від батьків універсальну здатність засвоювати загальнолюдську культуру. Ця здатність представляє собою сукупність функціональних проявів: фізіологічних, емоційних, пізнавальних. Кожна сім'я передає дітям людський досвід через культурну та соціальну форму сімейного капіталу. Культурний капітал виражається в певному стилі мови, в ставленні до культурних цінностей, зокрема до освіти, до орієнтації на навчальну діяльність. Тому те, що закладено в сім'ї, неможливо змінити освітньою системою. На думку П. Бурдье, саме культурні цінності, отримані дитиною в сім'ї, впливають на подальше навчання [14].

Соціальний устрій всередині сім'ї представляє собою здатність батьків залучати дітей до процесу навчання, постійно займаючись з ними або підштовхуючи їх до навчальних занять. Звичайно, діти схильні до впливу потенціалу, яким володіють їхні батьки. Але цей людський капітал може бути малоефективним, якщо батьки не є важливою частиною їхнього життя, якщо їх потенціал використовується головним чином на роботі або в будь-якому іншому місці.

Навчання гри на скрипці є процес складний і довготривалий. Перші вагомі успіхи потребують не одного місяця, навіть не одного року праці. Як відомо, навчання музиканта – це в основному постійні самостійні вправлення, співвідношення домашньої і класної роботи для результативного початкового етапу навчання має бути 1/2 або 1/3 (30-45 хв. кожен день) залежно від віку [9, с. 25] і далі збільшується. При цьому систематичність має вирішальне значення для інтенсивного навчання. Діти дошкільного та молодшого шкільного віку не мають настільки розвинених вольових якостей, щоб пройти цей шлях самостійно. Тому великий вплив на інтенсивність та результати навчання має найближче оточення дитини.

Особливість творчої діяльності людини полягає в тому, що вона викликається внутрішнім саморухом, внутрішньою мотивацією. У працях дослідників проблеми творчості наводяться наступні вихідні якості творчої особистості: знання; здібності до самоосвіти; пам'ять; допитливість; спостережливість; уявлення; скептицизм; ентузіазм; наполегливість; фізичне здоров'я [11, с. 127]. Мікросередовище сім'ї може допомогти у розвитку деяких із них, наприклад, наполегливості.

Одним із засобів формування внутрішньої самомотивації до творчої діяльності, характерної для творчої особистості, є формування навичок самовизначення в учінні (коли навчальні дії не є заданими, а визначаються самим учнем). Чим скоріше учень навчиться самостійно ставити перед собою завдання і вирішувати їх, оцінювати результати та коректувати свою поведінку і вибудовувати відповідний план дій, тим перспективнішими будуть його дії в подальшому. Таке учіння є акмеологічним за своєю спрямованістю, що відповідає одному з визначених нами принципів інтенсифікації навчання, а значить потребує особливої уваги з боку батьків та викладача.

Формування навичок самовизначення потребує перехідного періоду, коли має місце сумісне прийняття рішення дорослого та дитини. В цей час потрібно навчити дитину усвідомлювати свої мотиви, відчуття та спонукання, оскільки така навичка дозволяє в подальшому вийти з імпульсивного прийняття рішень у випадку конфлікту спонукань. Для цього дорослий має зрозуміти бажання дитини, озвучити їх і в подальшому при діалозі з дитиною поступово виробляти в неї навичку самостійного усвідомлення бажань і почуттів та вміння їх формулювати.

На нашу думку, умовами позитивного впливу на інтенсивний розвиток дитини в середовищі сім'ї є наступні: активізація мотивації підвищення рівня соціального та культурного капіталу сім'ї; спонукання батьків до формування у дітей навичок самовизначення; узгодження викладацьких та батьківських установок щодо систематичності навчання гри на скрипці; стимулювання батьків до сумісного музикування з дітьми; акцентування уваги батьків на позитивних змінах в особистості дитини; комплементарне поєднання освітнього середовища сім'ї та навчального закладу.

Успіхи в навчанні початківців пропорційно залежні від правильної організації спілкування з учителем та членами учнівського колективу. В скрипковому навчанні навчальними колективами є учні класу викладача, група з теоретичних дисциплін і, на нашу думку, найбільш високий вплив на формування і творчий розвиток скрипаля має колектив дитячого ансамблю або оркестр. У сучасній педагогіці популярності набуває навчання скрипалів-початківців в малих групах або поєднання індивідуальних та колективних форм занять.

Інструментальне навчання має переважно індивідуальний характер, що зумовлено складністю персонального пристосування до інструмента та відмінністю музичних здібностей учнів. Найбільш стабільним об'єднанням дітей, яке відповідає визначенню колективу є навчальний ансамбль або оркестр.

Дитячий інструментальний творчий колектив – це група творчих дітей з яскравою виразністю окремих рис характеру, особливістю мислення, заснованою на такій модальності, як музичний слух, високий рівень розвитку здатності до асоціювання. Це дитяче співтовариство, де формується цілеспрямована особистісно-орієнтована взаємодія, заснована на принципі

узгодження індивідуальної творчості кожної дитини з колективною творчістю дитячого співтовариства, де враховуються особливості мотивації до ефективної творчої взаємодії на різних етапах розвитку творчого колективу, стимулюється розвиток творчого потенціалу особистості, що сприяє розвитку розвиваючих і підтримуючих взаємодій на різних етапах розвитку колективу: подолання відчуження, узгодження інтересів, мотивів, мети, норм і цінностей творчої діяльності, пізнання культури взаємодії та культури навколишнього світу з метою досягнення якісного творчого результату.

Культура взаємодії в дитячому творчому колективі – це зв'язок суб'єктів творчого процесу, що призводить до якісних змін способів контакту і сприяє розвитку творчого досвіду, встановленню і продовженню відносин взаємної довіри, розкриття особистісних потенціалів і досягненню ефективних результатів у спільній діяльності.

Формування культури взаємодії в дитячому творчому колективі здійснюється за допомогою спрямованості діяльності керівника на актуалізацію колективної цінності самовияву в творчому колективі; оптимізацію системи контактів, заснованих на принципах діалогічності, відкритості і співпраці; організаційно-змістовних дій керівника, спрямованих на вирішення творчих завдань колективу в синтезі з вирішенням завдань моделювання педагогічних ситуацій на різних етапах розвитку колективу [4].

Керівник дитячого творчого колективу для виховання культури взаємодії має забезпечити психологічний комфорт кожного учасника дитячого творчого колективу. На нашу думку, педагогічними умовами, що сприяють актуалізації впливу міжособистісної взаємодії учнів в дитячому колективі є: самовдосконалення організаційних умінь педагога на основі знань технології, етапів розвитку дитячого творчого колективу та розвитку ансамблевої взаємодії; реалізація відповідних ансамблевих прийомів із урахуванням вікових особливостей учнів; спонукання до застосування ідеомоторних актів, адекватних смислового змісту інструментального твору; стимулювання загального інтересу до колективного музикування, усвідомлення результатів роботи колективу як особистісно значущих; створення та дотримання певних традицій, ігрове та естетичне оформлення всього життя дитячого колективу.

Для розвитку колективу також потрібна різноманітна позаурочна діяльність в школі і навколо неї. У тих школах, де створені умови для багатой позаурочної роботи та концертної діяльності дитячих колективів, виховний вплив відчувається більше, що позитивно впливає на інтенсивність інструментального навчання.

Отже, соціальне середовище має значний вплив на інтенсивний розвиток скрипаля-початківця. Головними умовами позитивного впливу соціального середовища на інтенсифікацію творчого розвитку скрипаля-початківця можна назвати наступні: консолідація зусиль педагогічного колективу навчального закладу; цілеспрямований виховний вплив батьків;

актуалізація виховного впливу міжособистісної взаємодії учнів в дитячому колективі. Виконання цих умов актуалізує виховний потенціал соціального середовища та активізує творчий розвиток особистості сприяє інтенсифікації навчання скрипаля-початківця.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: Союз, 1997. – 96 с.
2. Баль А. Середовищний підхід у вихованні особистості / А. Баль // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2014. – Вип. 50. – С. 156-161. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2014_50_27
3. Дылькова Б.М. Формирование исполнительского мастерства в условиях профессионализации образовательной среды в ДШИ / С.В. Дылькова // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 1. – С. 221-226.
4. Костогорова М.В. Формирование культуры взаимодействия в детском творческом коллективе: дисс.... к. п. н.: 13.00.01 – Чита, 2013. – 189 с.
5. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 940 с.
6. Крившенко Л.П. Педагогика – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2004. – 432 с.
7. Макаренко А.С. О воспитании – Москва: Изд-во политической литературы, 1990. – 416 с.
8. Мелешко В. Навчально-виховне середовище сільської малочисельної школи як об'єкт моделювання / В. Мелешко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2008. – № 25. – С. 162-166. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2008_25_26
9. Мострас К. Система домашних занятий скрипача М.: Музгиз, 1956. – 56 с.
10. Патяева Е.Ю. Мотивация учения: учение заданное, стихийное и самоопределяемое учение / Е.Ю. Патяева / Современная психология мотивации/ под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002 – 343 с.
11. Сисоева С.О. Основы педагогической творчости: підр. – К.: Міленіум, 2006. – 344 с.
12. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / Авторы-составители М.Ю. Олешков и В.М. Уваров. – М.: Компания Спутник, 2006. – 191 с.
13. Ягупов В.В. Педагогіка: навч. посіб. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.
14. Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. Cambridge, MA. Harvard University Press.

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-МИТЦЯ В СУЧАСНИХ ВИМІРАХ ОСВІТИ

У процесі побудови демократичного суспільства з високо розвиненою економікою об'єктивно значну роль відіграють учителі, функції, підготовка і діяльність яких у сучасному світі стрімко змінюється. У міжнародних правових актах глобального характеру (документи ЮНЕСКО, Ради Європи, Організації міжнародного співробітництва і розвитку, Міжнародної організації праці та ін.) вчителі ХХІ ст. проголошуються носіями суспільних змін. За роки незалежності в Україні визначено нові пріоритети розвитку освіти, і відповідно розпочався складний процес її модернізації з урахуванням потреб сучасного інформаційно-технологічного суспільства, забезпечення економічних і соціальних гарантій професійної самореалізації педагогічних працівників та утвердження їхнього високого соціального статусу в суспільстві.

Освіта є основою відтворення інтелектуального та духовного потенціалу народу, потужним засобом виведення вітчизняної науки, техніки і культури на рівень світових зразків, національного відродження, становлення державності, утвердження принципів демократизації та гуманізації в житті країни. Саме освіта має безпосередній та найбільший вплив на особистість і суспільство. Тому у сучасному світі перед педагогічною освітою України постали нові завдання, що потребує нових підходів до підготовки фахівця, здатного до креативної діяльності, відповідного реагування на вимоги часу, поглиблення і вдосконалення професійних компетенцій, тощо.

Завдання щодо необхідності постійного професійного розвитку вчителів відображено в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Національній доктрині розвитку освіти України ХХІ століття», «Концепції розвитку роупедагогічної освіти», Державній програмі «Учитель». Вирішення складних завдань інтеграції вітчизняної освіти у світовий освітній простір потребує обґрунтування теоретико-методологічних і організаційних концепцій, систем і технологій учіння, провідне місце серед яких у сучасних реаліях посідають педагогічні технології, які мають забезпечувати особистісний розвиток та саморозвиток вчителя, його професійну і соціальну мобільність, конкурентоспроможність на ринку праці, адаптаційну гнучкість. Це можливо за єдиної умови: вчитель повинен мати високий рівень розвитку педагогічної майстерності, найважливішого атрибутивного складника педагогічної дії.

Конкурентоздатність національної системи освіти у європейському і світовому просторі має забезпечуватися високим професійно-кваліфікаційним рівнем учителів, гнучкістю й динамічністю навчального процесу. Найвищою формою педагогічного професіоналізму є педагогічна майстерність, що трактується як ідеал педагогічної діяльності, еталон ефективності педагогічної праці, домінуючий складник педагогічної дії, та

забезпечує самоорганізацію професійної діяльності викладача на рефлексивній основі. Як сукупність особистісних якостей, педагогічна майстерність відображає психолого-педагогічну підготовку викладача, його здатність оптимально вирішувати педагогічні завдання, постійно самовдосконалюватися.

Дослідження питань стосовно педагогічної майстерності є основними в освітньому процесі. Поняття «педагогічна майстерність» визначає засвоєння методів і засобів навчання та виховання, здобуття вмінь і навичок, творчої розробки вчителем власної системи проведення освітнього процесу. Разом з тим, педагогічна майстерність включає в себе і психолого-педагогічну ерудицію, а також вміння в галузі педагогічної техніки, пов'язані з педагогічними здібностями педагога, його творчими можливостями.

Проблема педагогічної майстерності, шляхи її вдосконалення широко вивчаються і розглядаються багатьма сучасними вченими в різноманітних аспектах: загальнопедагогічні засади формування педагогічної майстерності вчителів (Є. Барбіна, І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Моляко, Г. Падалка, В. Семиченко, В. Сластьонин та ін.); шляхи вдосконалення педагогічної майстерності вчителя (Ю.Азаров, В. Бондар, Ф. Гоноболін, О. Киричук, Н. Кічук, О. Мороз, Н.Г. Ничкало, А. Петровський та ін.); формування й розвиток професійно-педагогічних умінь (М. Барахтян, І. Гринчук та ін.); формування педагогічної культури (А. Барабанщиков, Є. Бондаревська, М. Букач, В. Гриньова, В. Зеленюк, О. Рудницька та ін.).

Учитель нового століття – це фахівець, який здатний: поважати особистість кожного учня; вірити в успішність кожного учня; бути чесним, відповідальним, адекватно реагувати на помилки власної діяльності; слухати і поважати конфіденційність; бути послідовним і справедливим; заохочувати різноманітність; постійно самовдосконалюватися і саморозвиватися у професійному плані; розвивати техніку запитань, що стимулюють навчання дітей; формувати орієнтовні стратегії відповідей на запитання чи коментарі учнів; заохочувати дітей до міркувань і роздумів про своє навчання; постійно спостерігати за поведінкою учнів; надавати ефективний зворотній зв'язок.

Зазначені якості вимагають неабиякої майстерності від педагога. Як відомо, проблема формування і розвитку педагогічної майстерності учителя тривалий час є об'єктом досліджень багатьох учених. Вчителеві належить провідна роль у формуванні і розвитку в кожній особистості професійних знань, активної життєвої позиції, громадянськості. Саме від рівня педагогічної майстерності залежить ефективність і привабливість навчання учнів.

Сутність педагогічної майстерності вчителя – в його особистісних якостях, що, на наше переконання, забезпечують успішність його професійної діяльності. Педагогічна майстерність виявляється в діяльності, але не зводиться до неї. Вона характеризується високим рівнем розвитку спеціальних умінь, але й це не головне. Головне приховано у позиції педагога, його здібностях віртуозно керувати діяльністю учнів. Можна бути

професійно-компетентним педагогом, тобто вільно орієнтуватися в предметній сфері, системно сприймати і діяти в педагогічній діяльності, мати особистісно-гуманітарну орієнтацію, вміти узагальнювати і передавати свій досвід іншим колегам, бути здатним до рефлексії, володіти сучасними педагогічними технологіями, але при цьому не бути майстром, а залишатися добротним ремісником [2, с. 8].

Ще одним важливим аспектом безсвідомого, на який послідовно звертає увагу І.А. Зязюн, – це вияв творчої інтуїції. На думку вченого, до безсвідомого відносяться ті вияви інтуїції, які не пов'язані з народженням нової інформації, але передбачають лише використання раніше нагромадженого досвіду [3, с. 124].

Особливо важливою є роль інтуїції у творчому акті особистості. В акті творчості існує опора на безсвідоме, яка забезпечує художнику специфічну гостроту бачення, але безсвідоме лишеспівучасник творчого процесу і може функціонувати в системі свідомість-безсвідомість. «Те, що утверджує твір мистецтва, визначається не безсвідомим і не свідомістю, а особистістю художника, яка включає і його свідомість, і його безсвідомість» [1, с. 18].

Творча спрямованість викладання уможлиблює реалізацію духовного потенціалу вчителя-митця, виявлення та розвиток природних здібностей, свободу творчого пошуку, самовдосконалення.

Гострі проблеми теорії і практики виховання початку ХХ ст. залишаються найактуальнішими і для сьогодення: зорієнтованість освіти і виховання на особистість, створення умов для самостійного навчання, культивування внутрішніх стимулів духовного розвитку, творчості, активності, добровільних зусиль самої особистості на шляху самовиховання. Серед важливих умов формування педагогічної майстерності вчителя-митця можна визначити: вміння педагога керувати своєю поведінкою (мова, артикуляція, жести, міміка); вміння впливати на учня за допомогою педагогічного спілкування (організаційний талант, почуття педагогічного такту тощо).

Тому рівень педагогічної майстерності викладача-митця є важливою умовою подальшого розвитку і вдосконалення вітчизняної педагогіки. Знання, вміння і навички, закладені впродовж навчально-виховного процесу в учнів позначаються на результатах підготовки майбутніх професійних кадрів, реалізації їх як особистостей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе педагогического образования. – М.: Просвещение, 1984.

2. Зязюн І.А. Естетичні регулятиви педагогічної майстерності / Іван Андрійович Зязюн // Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Вінниця 23–24 травня 2006 р.). – Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2006. – С. 8.

3. Зязюн І.А. Безсвідоме і творча інтуїція / Іван Андрійович Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. За

ред. І.А. Зязюна, Т. Левовицького, Н. Ничкало, І. Вільш. – Ченстохова-Київ: Видавництво Педагогічної Школи у Чехонстові, 2003. – Вип. 4. – С. 121-135.

4. Національна доктрина розвитку освіти в Україні. – К.: Райдуга, 2001. – 54 с.

5. Педагогічна майстерність: підр. / [І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.]; за ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.

6. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. – Тернопіль, 2002.

УДК 378:[37.011.3-051:80]:167.7:[81:005.336.2]

О.Л. Вернигора, м. Київ

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

Актуальність проблеми формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього вчителя-філолога зумовлена потребою суспільства у конкурентноспроможних фахівцях. З метою ефективності підготовки вчителів-словесників до професійної діяльності було розроблено модель формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови та літератури. Адже у Педагогічній Конституції Європи зазначено, що «високий професіоналізм і компетенції учителя спрямовуються на формування повноформатного суб'єкта європейського процесу – людини глибоких знань і культури, носія гуманістичної філософії, світогляду і моралі, національних і загальнолюдських цінностей, на виховання вмінь, потреби і прагнення їх реалізації в європейському і світовому життєвому просторі» [2, с. 6].

Над аспектами моделювання в педагогічній діяльності працювали вітчизняні науковці (Н. Клокар, І. Онищенко, О. Столяренко, А. Шіба) та зарубіжні дослідники (О. Борисова, О. Віненко, Ю. Тарський, В. Штофф). Такі дослідники, як О. Копусь, Ю. Картава, Л. Лузан, вивчали проблеми моделювання процесу формування професійних компетентностей учителів-філологів. Однак не було розроблено моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови та літератури.

Одне з перших визначень поняття «модель» належить Р. Клаусу: «Під моделлю розуміється відображення фактів, речей і відносин певної галузі знання у вигляді більш простої, більш наочної матеріальної структури цієї галузі або іншій» [1, с. 262].

Модель формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови та літератури ми розуміємо як аналог, зразок, який необхідно реалізувати у закладі вищої педагогічної освіти для того, щоб майбутній фахівець мав високий рівень лінгвокраїнознавчих знань, умінь та навичок, необхідних для подальшої професійної діяльності.

Розроблена нами модель формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів-філологів містить п'ять основних блоків: цільовий, процесуальний, методологічний, діагностичний, результативний.

Цільовий блок. Метою є перевірка ефективності розробленої моделі формування складових лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. Завдання фахової підготовки бакалаврів-філологів такі: 1. Мотивувати спрямованість на формування лінгвокраїнознавчої компетентності та ціннісні орієнтації у майбутній професійній діяльності. 2. Формувати лінгвокраїнознавчі знання та уміння на основі міждисциплінарного підходу. 3. Активізувати лінгвокраїнознавчий потенціал студентів шляхом сформованості особистих і професійних якостей, дослідницьких та комунікативних умінь. 4. Здійснювати самооцінювання та самоаналіз рівня лінгвокраїнознавчих знань та умінь.

Методологічний блок містить принципи (науковості, стимулювання, системності, інтеграції), які відображають процес формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови та літератури, що відбувається на основі компетентнісного, аксіологічного, культурологічного, діяльнісного, інтегративного підходів.

Діагностичний блок вміщує критерії (ціннісно-мотиваційний, змістово-когнітивний, діяльнісний, рефлексивно-оцінний) та рівні (високий, середній, низький) сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови та літератури.

Процесуальний блок представляє умови, компоненти (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний), етапи (ціннісно-мотиваційний, змістово-когнітивний, діяльнісний, рефлексивно-оцінний) та зміст, що сприяють формуванню лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови та літератури. *Результативний блок* включає результат сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх словесників.

Отже, теоретично обґрунтована модель формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів-філологів у процесі фахової підготовки демонструє поетапність формування цієї якості, який дає можливість постійно оновлювати, удосконалювати, поглиблювати теоретичні знання лінгвокраїнознавчого спрямування, розвивати дослідницькі, комунікативні якості, розкривати професійний потенціал, зростати у майбутній фаховій діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Клаус Г. Кибернетика и философия. –М., 1963. – 530 с.
2. Педагогічна Конституція Європи. Преамбула // Вища освіта України. – 2013. – № 3. – С. 111-116. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2013_3_17.

ТЕХНІКА МОВЛЕННЯ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

З кожним роком в українських вишах збільшується кількість іноземних студентів, які здобувають освіту українською мовою. Зазвичай першою сходинкою навчання іноземців в Україні є підготовчий факультет. Групи довузівської підготовки відрізняються особливим контингентом: це громадяни різних країн, представники різних національностей, різні за віком.

Основною метою навчання студентів української мови на підготовчому факультеті є формування комунікативної компетенції як здатності спілкуватися українською мовою. Комунікативна компетенція включає мовну компетенцію – здатність використовувати різнорівневі одиниці української мови, а також мовленнєву компетенцію – здатність розуміти та продукувати усні й письмові висловлювання. На підготовчому факультеті формуються початкові вміння в оволодінні українською мовою, як-от: читання, письмо, аудіювання й говоріння. Здобутий упродовж десяти місяців рівень володіння мовою має бути достатнім для повноцінного здобування студентами знань в українських вишах.

Якість мовної підготовки студентів-іноземців значною мірою залежить від культури діяльності викладача, від його професійної компетентності, педагогічної творчості, особистих якостей, культури мовлення. Важливою складовою педагогічної майстерності викладача-мовника є педагогічна техніка, тобто сукупність умінь та прийомів, використовуваних для досягнення оптимальних результатів у педагогічній діяльності. До таких умінь належить насамперед техніка мовлення, яка передбачає систему прийомів дихання, голосоутворення, артикуляції, дикції. Гарний голос, чітка дикція, правильна літературна вимова забезпечують професійну педагогічну взаємодію викладача зі студентами.

Дихання – це фізіологічна основа мовноголосового звучання. Від способу дихання залежить звучність, інтенсивність, гнучкість голосу, мелодійність мови. Тренування дихання розвиває мовний апарат, а також знімає його втому, що є надзвичайно важливим з огляду на великі навантаження, які витримують голосові зв'язки викладача в процесі тривалого мовлення.

Залежно від участі частин дихального апарату виділяють три типи дихання: грудний, черевний і змішано-діафрагмовий. Саме останній тип дихання необхідний викладачам, чия професійна діяльність пов'язана з голосом. Змішано-діафрагмовий тип мовлення відрізняється від двох інших активною роботою всіх дихальних м'язів і забезпечує одночасно функціонування м'язів грудної клітки і черевного преса. Для вироблення цього типу дихання необхідно тренувати ті м'язи, які є слабкими в

конкретного мовця, - діафрагми чи нижніх міжреберних. Досягти цього можна регулярним виконанням спеціального комплексу вправ.

У безпосередньому зв'язку з диханням діє голос. До голосу викладача, а особливо того, що викладає мову, висувається кілька вимог. По-перше, він має бути наділений силою звука, по-друге – гнучкістю, рухливістю, третьою характеристикою є багатство тембрального забарвлення і, нарешті, витривалість. Недоліки голосу виправляються системою вправ та обов'язковою гігієною мовного апарату.

Величезне значення для оволодіння технікою мовлення має дикція – правильна вимова звуків. Чітка й розбірлива вимова будь-якого звука залежить від правильної й активної роботи артикуляційного апарату – язика, губ, м'якого піднебіння, нижньої щелепи. Саме тому чітка дикція досягається артикуляційною гімнастикою. Викладач української мови як іноземної має демонструвати на заняттях еталонне звучання кожного окремого звука, а також слів і фраз у цілому. Важливим напрямом його роботи з іноземними студентами є засвоєння ними артикуляційної бази української мови. Система завдань з опрацювання дикції включає тренінг голосних і приголосних звуків, тренінг м'язів активних органів апарату мовлення, вправи із скоромовками, віршами, текстами тощо.

Досконала техніка мовлення викладача української мови як іноземної сприяє ефективному засвоєнню студентами навчального матеріалу. Вона забезпечує оволодіння фонетичними явищами, що є умовою розвитку в студентів навичок та вмінь в усіх видах мовленнєвої діяльності. Крім того, демонструючи виражальні якості мови, її національний колорит, комунікативні можливості, викладач створює яскраву мотивацію для активного використання студентами української мови в усіх комунікативних сферах.

Уміння користуватися своїм мовноголосовим апаратом і берегти його є обов'язковою умовою професійної діяльності викладача української мови як іноземної, з основами техніки мовлення майбутні філологи знайомляться, вивчаючи у вищих предметах «Риторика» або «Основи культури мовлення». Практичні навички виховання дихання й голосу, дикції, літературної вимови вимагають постійного, щоденного, наполегливого тренування.

УДК 378.1:373.67

Н.С. Гомеля, м. Київ

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

Проблема пізнавального розвитку – одна з найбільш значущих у педагогіці, так як вона відображає дуже складну взаємодію психофізіологічних, біологічних і соціальних умов розвитку. Пізнавальний розвиток людини виражається в прагненні пізнати нове, дізнатися незрозуміле про якості, властивості предметів і явищ навколишнього середовища, в

бажанні зрозуміти їх суть, знайти наявні відмінності між ними. Між рівнем розвитку пізнавального інтересу і набуття суб'єктом освітнього процесу знань про навколишній світ існує взаємозв'язок. З одного боку, завдяки пізнавальному інтересу значно розширюється кругозір, з іншого боку, знання – найважливіший «будівельний матеріал», який є фундаментом пізнавального розвитку.

Міцні знання – це основа для активності дитини, вони сприяють прояву живої цікавості до дійсності. Під впливом пізнавального розвитку знання людини стають більш глибокими, яскравими, образними. Процес набуття міцних знань, які є основою активності людини та сприяють живій цікавості до дійсності, зазнає суттєвих змін, так як пізнавальний розвиток активізує багато проявів психіки: сприйняття, увагу, пам'ять, уяву. При наявності цікавості до сприйняття предметів, явищ навколишній світ стає більш зрозумілішим. Чим ширший кругозір майбутнього педагога, тим більше у нього розвинений пізнавальний інтерес, оскільки умовою його виникнення є встановлення зв'язку між наявним досвідом і набутими знаннями, знаходження в звичному, добре знайомому предметі, нових сторін та властивостей [1, с. 8].

Проблема формування дослідницьких умінь розкрита у наукових доробках за такими аспектами: розвиток пізнавальної діяльності (Н. Тализіна, Г. Щукіна); формування наукового стилю мислення (Л. Богоявленська, П. Гальперін) та творчої активності учнів (Р. Альтшуллер, В. Андреев, О. Матюшкін). Розроблялися ідеї проблемного, дослідницького навчання (І. Лернер, М. Махмутов), технології розвитку умінь дослідницької діяльності в рамках вивчення окремих дисциплін (А. Іодко), розглядалися питання розвитку дослідницької ініціативи (А. Подд'яков), формування дослідницької культури учнів (Г. Макотрова). У вітчизняній психології існує досвід вивчення пізнавальної, дослідницької діяльності учнів (П. Гальперін, О. Подд'яков, О. Савенков та ін.), який розкриває можливості формування дослідницьких умінь в означеному віковому періоді.

У контексті нашого дослідження доцільним є визначення поняття «дослідницькі уміння», запропоноване А. Савенковим, оскільки воно найкраще розкриває сутність поняття, а також передбачає формування тих умінь та навичок, які передбачені експериментальною програмою дослідження. Збагачення дослідницького досвіду забезпечується на основі індивідуальних досягнень та самостійних досліджень кожного учня. В організації пошуково-творчої діяльності акцентується увага на формуванні умінь знаходити в явищах закономірні зв'язки, робити узагальнення за результатами спостережень, подавати результати у вигляді схем, таблиць, графіків, під керівництвом педагога виконувати дослідження для перевірки висунутих гіпотез, робити теоретичні висновки і умовиводи.

Визначено, що краще і швидше запам'ятовується емоційно забарвлений навчальний матеріал. За таких умов сприйняття учнем складної

інформації під час проведення дослідницької роботи відбувається на усвідомленому рівні.

Виявлено, що однією із сучасних технологій, яка сприяє усвідомленому запам'ятовуванню навчального матеріалу є створення лепбуку. Зазначена технологія широко передбачає дотримання всіх етапів створення та активну взаємодію суб'єктів освітньої діяльності у робочих групах й представлення власної точки зору на висвітлення певної проблемної ситуації чи теми у цілому. Для педагога результатом освітньо-дослідницької роботи є не просто вивчена тема, склеєний з паперу макет або повідомлення, підготовані учнем/учнями. Це, перш за все, набутий учнями безцінний в освітньому відношенні досвід самостійної творчої дослідницької роботи, нові знання, дослідницькі вміння, які допоможуть вирішувати нестандартні навчальні завдання і грамотно виходити зі складних життєвих ситуацій.

В умовах постійного збільшення обсягів навчального матеріалу майбутнім фахівцям стає дедалі складніше опановувати нові поняття, факти та поєднувати їх у цілісну систему. Тому використання в освітньому просторі леп буків, на сьогодні, є перспективним напрямом діяльності, оскільки освітня модель, побудована на засадах діяльнісного підходу у навчанні, сприяє формуванню цілісної картини світу, а також такої компетентності, як навчання впродовж життя.

Дж. Девей зазначав, що використання лепбуків забезпечує «навчання у дії», під час якого учні самостійно в активній взаємодії здобувають нові знання [2], обираючи власні способи пізнання (Е. Дейл) [3] та розширюючи інформаційний простір за рахунок створення творчо-дослідницького середовища. Досить незвичною для викладацької діяльності є технологія «лепбук» – створення саморобної інтерактивної міні-книжки за певною темою. Об'єднавшись у мікрогрупи, студенти з особливим інтересом занурюються у створення лепбуків з питань професійно-педагогічної діяльності, аналізують та систематизують власні ідеї дослідження. Не менш захоплюючою є презентація лепбуків представниками мікрогруп. Варто відзначити динамічність заняття, високий рівень пізнавальної активності та креативність студентів.

В умовах модернізації освіти педагогу необхідно шукати нові методи і технології навчання, які допомагали б йому навчати та виховувати особистість, яка потрібна новому сучасному суспільству – особистість, яка може нестандартно мислити, пропонувати і реалізовувати різні ідеї. Лепбук – це не просто технологія навчання, що забезпечує закріплення і практичне відпрацювання отриманих знань на уроці, це політ фантазії, який може дати непередбачувані результати, це дослідження, які одного разу почавшись, продовжуватимуться все життя.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Актуальні питання формування інтересу в навчанні; за ред. Г.І. Щукіної. – М.: Просвещение, 2004.

2. Dewey J. Experience and education / John Dewey. – Smon & Schuster, 1938. – 91 p.

3. Dale Edgar. Audio-Visual Methods in Teaching, 3rd ed., Holt, Rinehart & Winston, New York, 1969. – 108 p.

УДК 378.147:75.071.4 (045)

А.М. Гордаш, м. Бар

ЗНАЧУЩІСТЬ КАНОНІЧНОЇ Й АКАДЕМІЧНОЇ ДИДАКТИКИ У ФОРМУВАННІ ОСНОВ ХУДОЖНЬОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА

Реалії сьогодення України засвідчують глибоку економічну, політичну й духовну кризу суспільного розвитку держави і нації. Це негативно впливає на функціонування системи художньої культури, у якій важливу роль відіграє професійна діяльність художника-педагога, покликаного плекати творчу особистість вихованців, збагачувати мистецько-етнічну спадщину.

У наш час трапляється так, що митцем вважають того, хто елементарно щось зображує, прикрашає, проектує тощо. Доводиться констатувати, що чимало сучасних художників робить «ніщо» і презентує себе «ніким». Туму споживач отримує мало задоволення від споглядання низькопробних продуктів художньої творчості сучасних представників постмодернізму. Він почувається приниженим, оскільки, не розуміючи сутності сприйнятих творів, вважає себе нездатним поцінувати внутрішній світ художника, його образотворення. Ця ситуація зумовлена реформами сучасної мистецької освіти. У їх перебігу спостерігається тенденція відходу від канонів викладання академічних дисциплін, у тому числі й у системі професійної підготовки майбутнього художника-педагога. Саме через зростає число справжніх дилетантів.

Поняття «дилетант» (від лат. Delecto – забавляю, тішу) позначає особу, яка має поверхневі знання в галузі науки, мистецтва тощо і не має спеціальної підготовки; аматор; той, хто поверхнево займається чим-небудь [3, с. 244]. Відповідне значення має і термін «дилетантизм».

Нині дилетантизм набуває демонстраційного характеру, ставши не лише способом самовираження, але і самоствердження людини. Він також пов'язаний, як це не дивно звучить, з ідеєю толерантності. Постмодерністська свідомість, у якій уявлення про істину надто розмите, стирає відмінності між справжнім та омріяним. У пересічній людини виникає таке відчуття, що будь-хто може домогтися успіху в художньо-творчій діяльності. Для цього треба лише вдало потрапити в потрібний час і місце. При цьому толерантність вимагає, щоб звичайна людина не відчувала себе неспроможною у чомусь. Їй не можна навіть натякати, що вона бездарна і не варто оприлюднювати свою жахливу творчість. Навпаки: презентація плодів дилетантизму вітається і всіляко підтримується, через що самовдоволення аматора зростає.

Здавна дилетантизму проставлялося поняття «майстерність». Проте, як слушно зазначає А. Мухін, у сучасній художній культурі необхідність

майстерності як художності, особливого роду вміння, часто ставиться під сумнів. Поступово ця категорія втрачає актуальність. Така тенденція є парадоксальною на тлі загального технічного прогресу інформаційного суспільства, в якому високі технології, з одного боку, і примітивне їх використання споживачем, з іншого, породжують ефект дилетантизму в глобальному масштабі. Посередність і низька якість виконання твору вітаються в актуальному мистецтві. Разом із тим зберігається ціле поле культурних практик, де майстерність є запорукою їх існування і розвитку [2, с. 128].

І. Левін відзначає, що теперішнім часом функціонують канонічна (відтворення зразків), академічна (реалістичне зображення), етнокультурна (засвоєння художніх традицій), культурологічна (діалог культур), діяльнісна (активне варіювання засобів зображення), креативна (авторський пошук образотворчих засобів) та довільна (за індивідуальним вибором) моделі художньої дидактики. Науковець ґрунтовно розкриває переваги і недоліки кожної з них. Водночас найбільш перспективними він вважає канонічну й академічну художньо-педагогічні парадигми, оскільки перша передбачає визначеність об'єкта вивчення, чіткість педагогічних вимог, конкретність дидактичних завдань, повне засвоєння набору навчальних правил, зорієнтованих на відтворення культурного зразка-еталона за вихідною канонічною схемою, трансляцію культурних традицій в освіті й образотворчій діяльності; друга – спрямованість на системне і послідовне вивчення натурального матеріалу, технік, прийомів і методів зображення, природовідповідне відтворення предметів, явищ і подій у зрозумілій для будь-якого глядача формі об'єктивної реальності [1].

Незважаючи на окреслену ефективність канонічної й академічної моделей художньої дидактики, у мистецько-освітньому просторі України виник парадокс: уся методика викладання академічних дисциплін («Рисунок», «Живопис», «Скульптура» та ін.), що завжди ґрунтувалася на традиційному класичному студіюванні природи, останніми роками зазнає інновацій, що руйнують основи образотворчої грамоти як провідної умови становлення підвалин художньої майстерності майбутнього художника-педагога. У зв'язку з цим використовується неадекватний комплекс оцінювання художності студентських навчально-творчих робіт, котрі, зазвичай, виконуються поспіхом, невчасно та без будь-яких на те інтенцій і натхнення. У якості зразків для наслідування студенти-образотворці часто обирають дилетантські твори сучасних художників, а натомість нехтують вивіченим століттями педагогічно-ефективним копіювальним методом істинно художніх графічних, живописних і скульптурних композицій видатних майстрів класичного образотворчого мистецтва. Усе це пояснюється модною тенденцією пошуку нових способів творчого самовираження. Але якщо академічне мистецтво реалістичне, то сучасне малярство – це марево, у якому бракує смислу.

Хибно визнаючи себе справжнім художником-педагогом, студенти під час виробничої практики в закладах середньої освіти опиняються в скрутній

ситуації, коли учні та педагогічний колектив мають бажання помилуватися їхніми майстерно виконаними художніми творами. Тоді їм доводиться усвідомити свою художньо-творчу неспроможність через рефлексію недостатньо виражено обраного шляху марнославства і наслідування моди на креативну самореалізацію без опори на основи художньої майстерності.

Інша тенденція, що властива сучасній художньо-педагогічній практиці – активне залучення студентської молоді до участі у виставковій діяльності. З одного боку – це корисно, адже є змога самопрезентуватися, а з іншого – суперечливо, бо в процесі сприйняття глядачами недостатньо художньо і технічно майстерно виконаних творів виникає надмірна суб'єктивна критика, що накладає свій негативний відбиток на емоційну сферу як самого художника-автора, так і на реципієнта. Внаслідок цього практично зникає вмотивованість студентів до активного вишколу академічних дисциплін заради набуття образотворчої грамоти і подальшого становлення основ художньої майстерності.

В Україні, так само як і в інших країнах пострадянського простору, дієві традиції класичного реалістичного мистецтва, адже донині достатньо популярними є постійні експозиції художніх музеїв Києва та інших міст і сіл. Це поціновує сучасна мистецька громадськість, акцентуючи увагу на значну педагогічну аксіологію етнічної спадщини образотворчого мистецтва. Водночас рух сучасного мистецтва у напрямі створення нової реальності суперечить усталеним канонам академізму в мистецькій освіті. Тому сьогодні, як ніколи, важливо зберігати традиції національної художньої дидактики і морально-естетичні цінності, що мають залишатися незмінними. У цьому контексті повчальним є регресивний за своєю сутністю мистецько-освітній досвід країн Євросоюзу, що призвів до втрати авторитетних художніх шкіл академічного спрямування і занепаду художньо-культурної галузі в цілому.

У широких пластах національної художньої культури навіки закарбовані видатних митців (А. Базилевич, С. Васильківський, І. Їжакевич, І. Кавалерідзе, А. Куїнджі, О. Кульчицька, О. Мурашко, В. Непійпиво, М. Пимоненко, М. Реріх, І. Рєпін, М. Самокиш, К. Трутовський, М. Фіголь, Т. Шевченко, С. Шишко, О. Шовкуненко, Г. Якутович та ін.) і художників-педагогів (М. Бойчук, М. Бурачек, М. Жук, В. Кричевський, Ф. Кричевський, Н. Кондаков, К. Костанді, М. Мурашко, Г. Нарбут, М. Раєвська-Іванова, Т. Яблонська, Ю. Химич та ін.) минулого. Прикро, що за період незалежності України до цієї когорти зараховано обмаль персоналій. Це свідчить про те, що в сучасній художньо-педагогічній освіті не слід забувати ціннісного досвіду попередніх поколінь. Необхідна спадкоємність і збереження канонічних та академічних засад художньої дидактики образотворчого мистецтва для підвищення ефективності освітнього процесу становлення і розвитку основ художньої майстерності майбутнього художника-педагога, професійна місія якого полягає у формуванні нової генерації мистецької еліти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Левин И.Л. Анализ и классификация парадигм обучения художественным дисциплинам. Интернет-журнал «Науковедение». – 2014. – Вып. 5 (24). URL: <https://elibrary.ru> (дата звернення 07.11.2018).
2. Мухин, А.С. Концепт мастерства и мастера в архитектуре. Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2011.– № 3. – С. 128-136.
3. Сучасний тлумачний словник української мови: 100 000 слів / За заг. ред. В.В. Дубічинського. – Харків : ВД «ШКОЛА», 2008. – 1008 с.

УДК 37.091.12:005.963 (А.Макаренко)

В.Г. Данькевич, м. Київ

ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ А. МАКАРЕНКА ЩОДО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У СУЧАСНИХ ПРОФЕСІЙНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Актуальність проблеми розвитку особистості пов'язана з питаннями становлення, вдосконалення професіоналізму та компетентності фахівців різних сфер суспільного життя. Від професіоналізму особистості залежить результат діяльності окремої особистості, колективу, всієї організації в цілому, а також розвиток усього суспільства. Забезпечити відповідну підготовку, на наше переконання, можливо в результаті творчого використання теоретичного і практичного історико-педагогічного досвіду, зокрема, ідей відомих педагогів-новаторів, майстрів педагогічної дії, спадщина яких становить ціннісну основу педагогічної думки.

Ретроспективний аналіз історико-педагогічного досвіду А. Макаренка з урахуванням положень професійного розвитку особистості дозволяє визначити шляхи реформування сучасної освіти на основі історично сформованих прогресивних ідей, які підтвержені здобутками освітньої практики. У вітчизняній педагогічній теорії і практиці А. Макаренка можна вважати засновником ідей особистісно орієнтованого та компетентісного підходу в освіті. При цьому системотвірним чинником є особистісний та професійний розвиток фахівця у процесі організації взаємодії усіх суб'єктів навчання з урахуванням їх попереднього досвіду, особистісних особливостей, специфіки навчального матеріалу, конкретного освітнього простору тощо.

Сучасні дослідження визначають основні концептуальні положення особистісно орієнтованої освіти у контексті проблеми розвитку особистості:

- особистісний та професійний розвиток майбутнього фахівця розглядається як суб'єктивна активність фахівця, який сам себе створює, реалізує, розвиває;
- орієнтація на індивідуальну траєкторію розвитку особистості відповідає вимогам до самовизначення, самоосвіти, самостійності;

- умовою ефективної організації професійного освітнього процесу на засадах співробітництва є суб'єкт-суб'єктна взаємодія педагогів та вихованців;

- надання можливості організації співтворчості, колективної діяльності педагогічних працівників зі студентами та слухачами.

Праці А. Макаренка актуалізують проблеми становлення професіоналізму особистості, її професійної, педагогічної майстерності, розвитку особистісних та професійних якостей у процесі навчально-виховної діяльності та спрямованості на саморозвиток протягом життя [2]. Усі ці проблеми синтезують у понятті «мета компетентність». У цьому контексті важливим є науковий доробок І. Зязюна, який осучаснив поняття «професійна компетентність» і вважав її «підвалиною професійної майстерності (спрямованість і професійні знання становлять той кістяк високого професіоналізму в діяльності, який забезпечує цілісність системи, що самоорганізовується)» [1, с. 13-16]. Власне йдеться про ідеї формування професіоналізму за А. Макаренком, згідно з якими розвиток професійних якостей у контексті освітнього процесу та інших (соціальних, культурних, виховних) чинників розглядається як спрямованість на самоорганізацію у навчанні, самореалізацію у професії.

Щодо реалізації ідей професійного розвитку особистості згідно з макаренківською педагогічною системою заслуговує на увагу досвід Київського професійно-педагогічного коледжу імені Антона Макаренка. У цьому навчальному закладі здійснюється підготовка фахівців за такими напрямками: «Педагогічна освіта»; «Маркетинг»; «Право».

Враховуючи сучасні положення особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів, а також суголосні їм ідеї А. Макаренка щодо професійного розвитку особистості, основними напрямками діяльності, які визначають змістове, технологічне й управлінське спрямування освітньо-виховного процесу коледжу, є:

- активізація науково-дослідницької діяльності викладачів та студентів з вивчення педагогічної спадщини А. Макаренка з метою популяризації його ідей в Україні та світі;

- створення професійно-розвивального освітнього середовища, яке забезпечує гармонійний розвиток професійних і особистісних якостей через виробничу, навчальну, творчу діяльність;

- максимальне сприяння розвитку здатності учнів усвідомлювати своє професійне «Я», оцінювання себе як носія власного творчого професійного досвіду, спрямування на професійну самореалізацію;

- здійснення професійної діяльності учня з урахуванням ціннісних орієнтацій як моральної основи для вибору діяльності, вчинків та культивування духовної, моральної рефлексії (принцип рефлексії);

- сприяння розвитку самостійності учнів через участь у самоврядуванні, визнання права на самостійні дії, саморозвиток, власну думку, життєву позицію;

– виховання творчого ставлення до професії, спонукання учнів до творчої діяльності, розвиток уміння здійснювати «відкриття» у професійній діяльності;

– сприяння постійному саморозвитку педагогів та учнів шляхом розвитку професійної й педагогічної майстерності.

Таким чином, реалізація ідей професійного розвитку особистості А. Макаренка у сучасних освітніх закладах сприяє формуванню працьовитих, активних, комунікативно компетентних, духовних, творчих, конкурентоспроможних фахівців.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зязюн І. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / Іван Зязюн // Вісн. Житомир. держ. ун-ту імені Івана Франка. – 2005. – № 25. – С. 13-16.

2. Макаренко А. С. Публичные выступления (1936–1939 гг.): аутентичное издание / А. С. Макаренко ; сост., автор комментариев Гётц Хиллиг. – Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2012. – 502 с. (Серия: Научные публикации в Елецком и Марбургском университетах).

УДК 37.018.46:006.75

І.В. Довганенко, м. Київ

ПРОЕКТУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Епоха інноваційного суспільного розвитку підвищує вимоги до сучасного педагога, потребує постійного вдосконалення його фахової майстерності та професійного зростання в умовах навчального закладу. Професійне зростання – це набуття працівником нових компетенцій, знань, умінь і навиків, які він використовує чи буде використовувати у своїй професійній діяльності вчителя з метою надання якісної освіти.

Готовність вчителя до професійно-педагогічної діяльності є складним, системним особистісно-професійним явищем, що визначає достатній рівень розвитку професійних знань, умінь і професійних якостей фахівця, які забезпечують ефективність його професійної діяльності.

Передумовою професійного самовдосконалення є ставлення самого фахівця до вимог: якщо особистість має індиферентне ставлення до професійної діяльності, то професійний розвиток не відбудеться. Тільки при свідомому прийнятті професійних вимог особистість буде відчувати потребу в самовдосконаленні, яка забезпечується механізмом постійного подолання внутрішніх суперечностей між рівнем професійної готовності фахівця (Я-реальне професійне) та її змодельованим рівнем (Я-ідеальне професійне). Оскільки самовдосконалення – неперервний процес, що діалектично розвивається, уявлення фахівця про Я-ідеальне професійне постійно змінюється, а вимоги до себе постійно зростають. Це зумовлює

нескінченність процесу професійного самовдосконалення, його тривалість протягом професійного життя особистості.

Професійне самовдосконалення фахівця відбувається у двох взаємопов'язаних формах – самовиховання та самоосвіта, що доповнюють одна одну та визначають напрям професійного зростання особистості. Самовиховання є активною, цілеспрямованою діяльністю особистості, метою якої є систематичне формування й розвиток у себе позитивних та усунення негативних якостей. Змістом самоосвіти є оновлення та вдосконалення професійних знань, умінь і навичок для досягнення найвищого рівня професійної компетентності.

Основними напрямами професійного самовдосконалення педагогів є: розвиток світоглядної та позиційної визначеності, моральності, розширення свого кругозору; удосконалення професійних та організаторських якостей; формування загальної, технічної, правової та педагогічної культури, естетичних і фізичних якостей; постійне оновлення знань, удосконалення практичних навичок і вмінь; формування навичок самостійної роботи над собою, здатності до постійного самовдосконалення, усталеної мотивації професійного та особистісного розвитку; опрацювання вміння керувати власною поведінкою, потребами та почуттями, оволодіння методами та прийомами емоційно-вольової саморегуляції тощо.

Важливою складовою професійної підготовки вчителів є створення умов для розвитку їх мотивації професійного самовдосконалення. Основними умовами, які забезпечують ефективний розвиток мотивації професійного самовдосконалення педагогів, є такі: по-перше, це формування позитивних мотиваційних установок на професійне самовдосконалення, що відбувається завдяки конкретизації, об'єктивізації системи професійних вимог до вчителів, критеріїв оцінювання їх педагогічної діяльності; по-друге, це формування у педагогів системи знань, умінь та навичок роботи над собою. Основними заходами розвитку мотивації професійного самовдосконалення є розробка та впровадження цільових програм, спрямованих на професійну підготовку, перепідготовку викладачів у формах спеціальних науково-методичних семінарів, тренінгів професійного зростання, тренінгів кар'єрного зростання, педагогічних майстерень, розробки портфоліо педагога; по-третє, це актуалізація потреб професійного самовдосконалення у педагогів у процесі їх діяльності. Механізмом розвитку мотивації цього напряму є цілеспрямоване моделювання та розвиток ситуацій самовдосконалення, за яких педагог постійно стикається з необхідністю активно розширювати та застосовувати професійні знання, вміння, актуалізувати власні професійні якості.

Професійне зростання педагогів на сучасному етапі має велике значення. Система роботи вчителя щодо професійного зростання включає в себе: розвиток особистості, позитивних якостей; формування професійної самосвідомості, педагогічного мислення; формування індивідуального стилю роботи; підвищення власної кваліфікації; оволодіння ефективним

педагогічним досвідом, пошуковою дослідною роботою; ознайомлення із національною системою виховання і навчання, що втілює виховну мудрість українського народу, родинне виховання, українські звичаї, традиції, свята, обряди; ознайомлення із новинками педагогічної преси, Інтернету, газет, журналів, педагогічних видань; систематичне вивчення психолого-педагогічної літератури, законодавчих актів держави про освіту, виховання та навчання підростаючого покоління; зустрічі з новаторами; участь у роботі РМО, ШМО, семінарів, тренінгів, конференцій; боротьба із професійною деструкцією та професійними деформаціями.

Модель професійного розвитку педагога включає в себе різні форми роботи – індивідуальні, колективні, групові, а використання та поєднання цих форм роботи, активна участь у них дає позитивний результат.

Що може зробити педагог для підвищення власної професійної компетентності? Відповідь на це питання неоднозначна, кожен вчитель повинен поставити собі за мету:

1. Постійно піднімати власний рівень рефлексії, тобто постійно питати себе, маючи на увазі педагогічну діяльність: навіщо? що саме? чому так? що необхідно робити? як це роблять інші? які є рекомендації з цього приводу? як можна оцінити мою педагогічну діяльність? що мені особисто необхідно зробити для підвищення рівня педагогічної майстерності?

2. Удосконалювати педагогічну майстерність або підвищувати рівень професійної компетентності через систему методичної роботи навчального закладу, в основу якої має бути покладений індивідуальний підхід, тобто гнучке використання різних форм і методів роботи з педагогами, спрямованими на результат.

3. Займатися самоосвітою, яку необхідно розглядати як власну цілеспрямовану пізнавальну діяльність. Самоосвіта педагога є умовою його успішної професійної діяльності. Її основні мотиви: щоденна робота з інформацією, бажання творчості, стрімкий ріст сучасної науки, особливо психології та педагогіки, зміни, які відбуваються в житті суспільства, конкуренція, суспільна думка, матеріальне стимулювання, інтерес – вчитися просто дуже цікаво. Умовами здійснення успішної самоосвіти є те, що вона здійснюється добровільно, свідомо, планується, керується та контролюється самою людиною.

4. Постійно відстежувати результати своєї роботи, користуючись напрацьованою системою самомоніторингу.

Прагнення до самовдосконалення, самоосвіта є важливими чинниками професійного зростання вчителя, що забезпечують розширення його творчих можливостей, пізнавальних інтересів та формування творчої індивідуальності. Професійний розвиток приводить до принципово нового способу життєдіяльності вчителя – творчої самореалізації в професії, яка дає змогу виявити свої індивідуальні і професійні можливості. Найкоротша формула професійної діяльності педагога – постійна праця, творчість, гармонія знань, почуттів і поведінки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Данилова Г.С. Педагогічний професіоналізм у контексті акмеології / Г.С. Данилова // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія і практика: зб. наук. пр. – К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2006. – №5. – С. 74-80.
2. Огієнко О.І. Акмеологічний підхід у контексті освіти дорослих [Електронний ресурс] / О.І. Огієнко // Філософські, психологічні, аксіологічні контексти педагогічної майстерності. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/6043/1.pdf>.
3. Протасова Н. Андрагогічна ідея і післядипломна освіта: постановка проблеми / Н. Протасова // Шлях освіти. – 1998. – №3. – С. 13-15.
4. Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку педагогів: рух до концептуальної карти [Електронний ресурс] / Л. Пуховська // Порівняльна професійна педагогіка: науковий журнал. – 2011. – №1. – Режим доступу: <http://khnu.km.ua/root/res/2-7001-31.pdf>; <http://lib.iitta.gov.ua/2564/1>.
5. Хоржевська І.М. Професіоналізм та професійний розвиток особистості [Електронний ресурс] / І.М. Хоржевська // Наукові праці. Державне управління. – Режим доступу: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe.

УДК 378.147-057.87:(75:745/749)

М.І. Жаворонкова, м. Вижиця

РОЗВИТОК ОБРАЗОТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ТА ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Розвиток творчого потенціалу особистості є одним із найактуальніших завдань сучасного суспільства, яке перебуває на етапі глобальних перетворень в системі освіти України, інтеграції у світовий освітній простір. Відповідно до європейських вимог та вітчизняних державних документів (Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття), Національна доктрина розвитку освіти України, Закон України «Про освіту», «Про вищу освіту», Концепція національного виховання) потребують оптимізації завдання та педагогічні механізми творчого розвитку студентської молоді, здатної до професійного самовдосконалення та самореалізації. Відповідно до цього виникає необхідність внесення кардинальних змін до змісту, форм і методів навчально-виховної роботи з молоддю, зокрема студентів педагогічних коледжів, де реалізується креативний підхід до розвитку особистості, формування активно-перетворюючої позиції, творчого потенціалу. Актуальною є проблема підготовки творчих учителів, які в умовах динамічних подій ХХІ ст. будуть здійснювати естетичне і художнє виховання підростаючого покоління, виявляти творчі можливості своїх вихованців.

Мистецтво формує цілісну особистість. Людина перетворює світ не тільки утилітарно-практично, а й естетично, тобто творить ще й за законами

краси. Звідси випливає необхідність мистецтва як знаряддя емоційно-образного естетичного пізнання та перетворення світу і самих людей. Тому нічим не замінна специфічна функція мистецтва формувати естетичні смаки, здібності, потреби людини і тим самим ціннісно орієнтувати її в світі, мотивувати, пробуджувати творчий дух, творчий потенціал особистості, бажання і вміння творити за законами краси. Ця функція мистецтва забезпечує соціалізацію особистості, формує її соціально-творчу активність [2].

На жаль, суспільство не завжди розуміє роль мистецтва у розвитку суспільства і в житті кожної людини. Те, що і школа, і заклади вищої освіти, і суспільство в цілому не усвідомлюють глибокої небезпеки відсутності морально-естетичної грамотності сьогодні, можливо, є не менш серйозним, ніж екологічна катастрофа, що наближається. Та й сама ця катастрофа формується на основі розвитку духовно-морального примітивізму багатьох людей, які перестали наслідувати духовну культуру пращурів. Особливо сприятливою для духовного розвитку особистості є атмосфера доброзичливості, натхнення. В цьому контексті саме творчість є міцною основою, що сприяє формуванню духовності. Пробуджувати в людині творця, який бажає і вміє творити за законами краси, – ця функція мистецтва буде зростати з розвитком суспільства [1].

У процесі підготовки студентів до естетичного виховання учнів особливе місце відводиться таким структурним елементам загальної системи професійної підготовки: обов'язковому оволодінню кожним студентом естетичною культурою, незалежно від рівня художньої обдарованості та професійної спеціалізації; формуванню нового уявлення про роль учителя образотворчого мистецтва у вихованні естетичної свідомості; забезпеченню постійного вдосконалення методики використання педагогічних технологій викладачами вузу, спрямованих на органічне поєднання естетичних знань та естетичної поведінки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва.

Зрештою, лише сам студент є справжнім суб'єктом естетичної активності. Він більш чи менш усвідомлено ставиться до різноманітних ситуацій, шукає найбільш сприятливі умови для власної естетичної самореалізації. Студенти як безпосередні учасники різноманітних художньо-мистецьких акцій і естетичних ситуацій, виявляють неоднорідну за рівнем, характером і змістом етноестетичну активність: продуктивну чи репродуктивну, вибіркову чи різнопланову, стійку чи епізодичну тощо.

Сучасна школа потребує вчителя-професіонала, який уміло викладає, організує навчання і життєдіяльність дітей, створюючи умови для їхнього розвитку, власною особистістю позитивно впливає на формування духовного світу вихованців. Практична реалізація завдань сучасного суспільства залежить насамперед від учителя як носія духовного, інтелектуального та культурного потенціалу, що детермінує розвиток людини і суспільства як сьогодні, так і майбутнього. З урахуванням означених потреб постала гостра необхідність формування високопрофесійного, компетентного вчителя

нової генерації, який змінив би сенс і характер професійно-педагогічної діяльності відповідно до вимог оновленої школи. Проблема подальшого вдосконалювання якості підготовки педагогічних кадрів особливо актуальна у світлі вимог Болонського процесу. Проте педагогічні заклади, як показує досвід, не забезпечують належної підготовки такого вчителя.

Сучасна теорія педагогіки виробила кілька перспективних підходів до вирішення проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя, зокрема через мистецтво: системний (О. Міщенко, В. Семиченко, В. Сластьонін та ін.), індивідуально-творчий (В. Кан-Калик, І. Колеснікова, М. Лазарев та ін.), професійно-діяльнісний (Л. Рувінський та ін.), культурологічний (Е. Шиянов та ін.), діалогічний (Г. Ковальов та ін.), особистісно-діяльнісний (кафедра педагогічної майстерності Полтавського педагогічного університету, О. Пехота та ін.), вдосконалення навчально-виховного процесу (Б. Грицюк, С. Домбровський, Р. Скульський та ін.). Вагомий внесок у розробку проблеми професійної підготовки вчителя зроблено у працях Р. Бернса, С. Ньюмена, Д. Томлінсона, де з'ясовується сутність «Я-концепції» вчителя та наголошується на необхідності створення умов для його самореалізації [4].

Аналіз проблеми становлення вчителя і осмислення різних підходів до його вирішення дали можливість визначити стратегію удосконалення професійного навчання - виявлення, урахування та розвиток якостей особистості студента, актуальних для його майбутньої педагогічної діяльності, у процесі послідовного залучення до різних аспектів безпосередньо мистецької діяльності, опанування педагогічними технологіями. Мистецькі цінності є змістом основних мотивацій людини. Ціннісна свідомість учителя як відображення значення смислів творів мистецтва для нього пронизує увесь практичний базис його педагогічної діяльності. Аксиологічний компонент художньо-естетичного досвіду майбутнього вчителя образотворчого мистецтва забезпечує умови для його вільного самовизначення у просторі обраного виду мистецтва, вибору художніх інтересів і потреб. Однією з найважливіших якостей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є вміння правильно визначати естетичні цінності творів мистецтва й аргументовано пояснювати своє ставлення до них. Учитель повинен навчити сприймати, оцінювати й усвідомлювати ціннісні смисли творів мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кузьминський А.І., Омельченко В.Л. Педагогіка: підруч. – К.: Знання–Прес, 2003. – С. 15-25.
2. Максименко С.Д. Загальна психологія: навч. посіб. – Вид. 3-є, перероб. та доп. – К.: Центр учб. л-ри, 2008. – 272 с.
3. Мясоїд П.А. Загальна психологія: навч. посіб. – К.: Вища шк., 2004. – 487с.
4. Психологія: підруч. / Ю.Л. Труфімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л. Трофімова. – 3-тє вид., стереотип. – К: Либідь, 2001. –560 с.

**РОЛЬ ГРОМАДСЬКИХ РЕЛІГІЙНИХ ТОВАРИСТВ
У ОРГАНІЗАЦІЇ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ НА БУКОВИНІ
(КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)**

Початок суспільного дошкільного виховання на Буковині пов'язаний з впливом насамперед суспільно-освітніх чинників, а саме з реформою системи народної освіти в Австро-Угорщині на межі 60-70-х рр. ХІХ ст. і створенням при Чернівецькій державній жіночій учительській семінарії зразкового дошкільного закладу для проходження освітньої практики ученицями семінарії – майбутніми учителями народних шкіл і вихователями дошкільних закладів.

Зразковий дошкільний заклад був заснований згідно з рішенням австрійського Міністерства віросповідань і освіти від 16 серпня 1875 р. Однак лише після того, як вчителька народної школи Єлена Сливінська закінчила курси вихователів в австрійському м. Грац і повернулася на Буковину, вона підготувала відкриття дитячого садка в другій половині 1875–1876 н.р. [4].

Більше 10 років семінарський дитячий садок залишався єдиним дошкільним закладом і лише з розвитком жіночих громадських релігійних і світських товариств розпочався процес формування дошкільної мережі. Особлива роль у цьому процесі відіграли Католицьке добродійне товариство, католицьке чернече згромадження «Родина Марії», греко-католицьке товариство «Мироносиці», Товариство православних русинок та ін.

У 1885 р. в Чернівцях було засноване Католицьке добродійне товариство, метою діяльності якого була «допомога бідним католицьким жителям Чернівців, а саме латинського, вірменського і грецького обрядів, а в першу чергу – турбота про бідних сиріт і дітей бідних жителів католицького віросповідання». Схоже, що саме на 1885 р. припадає заснування першого дитячого притулку, який німецькою мовою здебільшого іменувався як «Kinderasyll» («дитячий притулок»), «Kindebewahranstalt» («дитячий охоронний заклад», «охоронка» чи «захоронка»). Іноді вживалася також назва «Kindergärten» – «дитячий садок». Безпосереднім вихованням дітей займалися черниці римо-католицького згромадження сестер Урсулянок.

У першій половині наступного 1886 р. у Чернівцях відбулося урочисте закладання і освячення наріжного каменя під будівлю «першого дитячого притулку», а через три роки відбулося його урочисте відкриття.

На відкритті закладу були присутні високі офіційні гості – президент герцогства Буковини Фелікс барон фон Піно, міський голова Антон фон Кохановський, численне духовенства римсько-, грецько- та вірмено-католицького обрядів. Щоб підкреслити міжнаціональний характер події, голова Католицького добродійного товариства д-р Карл Векслер виголосив промову німецькою мовою, професор Еммануель Дворський – польською, а професор Степан Смаль-Стоцький – українською [5].

У вересні 1895 р. із зверненням про надання дозволу на відкриття дошкільного закладу до Крайової шкільної ради Буковини звернулося римо-католицьке чернече згромадження «Родина Марії», яке на той час вже утримувало у Чернівцях монастирську школу по вул. Семигородська, 53. Засновником дитячого садка стала Юлія Шмідт, настоятелька монастиря «Родина Марії», керівником – Аурелія Мілінкевич, а її помічницею – Камілла Кудла, професійна вихователька[2].

Кілька місяців тривало узгодження формальностей і підготовка засновницьких документів, що мали враховувати законодавчо-нормативні вимоги. Для дитячого садка у монастирі сестер «Родини Марії» були виділені дві просторі, світлі кімнати на першому поверсі, облаштовані необхідними меблями і забезпечені навчально-виховними засобами. У монастирському саду діти могли вільно рухатися, займатися легкими садівничими роботами, проводити заплановані заняття та влаштовувати різні ігри під керівництвом вихователя

Якщо дошкільний заклад Католицького добродійного товариства за організаційною формою належав до охоронних закладів- «охоронок», де діти перебували цілий день, поки їхні батьки чи родичі були зайняті роботою, то дошкільний заклад чернечого товариства «Родина Марії» – до садків, які, зазвичай, приймали дітей на 5-6 годинденно з перервою на обід.

З розвитком українських жіночих громадських організацій, які мали значної мірою конфесійний характер, пов'язане зародження національних закладів українців Буковини. Це стосується греко-католицького товариства «Мироносиці» і Товариства православних русинок. Перше українське жіноче товариство «Мироносиці» виникло у Чернівцях 1886 р. при місцевій греко-католицькій церкві.

Як свідчив статут товариства, «Мироносиці» ставили своїм завданням, з одного боку, «старатися про прикрашення греко-католицької Церкви парохіяльної в Чернівцях», «про піднесення блиску церковного обряду», а з іншого боку – допомагати убогим дівчатам греко-католицького обряду в освіті[1].

Переїшовши від церковно-релігійної благодійної діяльності суспільно-виховної, товариство організувало 1906 р. перший у Чернівцях і на Буковині український дошкільний заклад.

Газета «Буковина» в інформації підназвою «Перша руска захоронка на Буковині» у номері від 7 червня 1906 р. повідомляла: «...Тутешне «Товариство Мироносиць» заложило 16 мая с.р. в Чернівцях першу руску [українську] захоронку на Буковині, яка містить ся в нанятім на ту ціль домі провул. Артилерийній ч. 9». Опікуватися роботою з дітьми доручили чотирьом представницям греко-католицького чернечого згромадження сестер Службниць [3].

У серпні 1908 р. відбулися засновницькі збори «Товариства православних русинок», яке очолила Євфрозина Андрійчук. Метою діяльності товариства було визначено піднесення національної свідомості,

культури і добробуту руського (українського) народу через об'єднання, виховання і освіту жіноцтва. Вже на організаційних зборах було заявлено про намір товариства відкрити дитячу захоронку для дітей у Чернівцях по вул. Франца, 31. 1 листопада 1908 р. захоронка прийняла перших хлопчиків і дівчаток – здебільшого з сімей, де батьки змушені були заробляти на хліб насущний, в той час як діти залишалися без опіки і нагляду [2].

У 1911 р. в Чернівцях діяло 10 дошкільних виховних закладів, з них більшу частину утримували громадські релігійні і світські організації. Їхній організаційний досвіді виховна практика зберегли значний потенціал для вдумливого реформування і підвищення ефективності нинішньої системи дошкільної освіти, у тому числі й щодо посилення ролі морально-релігійного виховання дітей дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гнатчук О.С. Українські жіночі організації на Буковині (80-ті рр. XIX – 30-ті рр. XX ст.): монографія / Оксана Степанівна Гнатчук. – Чернівці: Рута, 2004. – 292 с.
2. Квасецька Я.А. Професійна підготовка вихователів дошкільця на західноукраїнських землях: історичний аспект / Ярина Андріївна Квасецька: монографія. – Чернівці: Зелена Буковина, 2017. – 352 с.
3. Перша руска захоронка на Буковині // Буковина. – 1906. – № 67. – С. 3.
4. Dubensky K. DerKindergarten // BukowinaerNachrichten. – 1890. – №473. –С. 5-6
5. KatholischesAsylhaus // BukowinaerNachrichten. – 1889. – №339. – С. 2.

УДК 159.955.1-057.87

К.В. Кондрицька, м. Київ

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ЯК КЛЮЧОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ ВИПУСКНИКА

*Критичне мислення — процес,
мета якого — прийняти обґрунтоване рішення
про те, що вважати правильним і що робити*

Енніс

Критичне мислення—мислення, що забезпечує вміння зайняти свою позицію з обговорюваного питання і вміння обґрунтувати її, здатність вислухати співрозмовника, ретельно обміркувати аргументи і проаналізувати їхню логіку; вміння не тільки опанувати інформацію, але і критично її оцінити, осмислити, прийняти. Критичне мислення один з модних трендів в освіті. Про те, що його розвиток є одним з наскрізних завдань освітнього процесу, йдеться й у Концепції Нової української школи. Учити дітей так,

щоб у них розвивалося критичне мислення, складніше, ніж просто повідомляти їм окремі факти і закономірності.

Критичне мислення – складне й багаторівневе явище. Мислити критично – означає вільно використовувати розумові стратегії та операції високого рівня для формулювання обґрунтованих висновків і оцінок, прийняття рішень. З педагогічної точки зору критичне мислення – це комплекс мисленнєвих операцій, що характеризується здатністю людини:аналізувати, порівнювати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел;бачити проблеми, ставити запитання;висувати гіпотези та оцінювати альтернативи;робити свідомий вибір, приймати рішення та обґрунтовувати його. Цим мисленнєвим операціям можна і необхідно навчати, а далі – вдосконалювати їх, тренувати, як, наприклад, тренують м'язи спортсмени чи техніку гри – музиканти. І саме школа є ідеальним середовищем для цього.

Стратегія критичного мислення заохочує працювати кожного – висловлювати свою думку, аналізувати, оцінювати, обговорювати і сперечатися, збирати новий досвід на основі існуючих знань. Урок стає цікавішим, бо учень із пасивного спостерігача перетворюється на активного учасника освітнього процесу. Здобувач освіти ставить запитання, шукає відповіді, вчиться будувати мости між теорією та практикою. Набуті знання – це насамперед, відкриття для самого себе, що є більш важливим і цінним, ніж просто повідомлений вчителем матеріал.

Основою технології критичного мислення є трифазна структура уроку: виклик, осмислення та рефлексія. Методи та прийоми, які при цьому використовуються, спрямовані на те, щоб спочатку зацікавити учня, потім забезпечити умови для осмислення ним матеріалу і, зрештою, на стадії рефлексії дозволити здобувачу освіти «привласнити» отримані знання.

Стадія виклику – початкове зацікавлення здобувача освіти навчальним матеріалом. На цьому етапі вчитель вирішує три завдання:пробудити, викликати зацікавлення, схвилювати, стимулювати учнів міркувати, згадувати те, що вони вже знають; актуалізувати мислення учнів, пам'ятаючи, що навчання – це активна діяльність; визначає мету й завдання навчання, формує інтерес учнів і розуміння мети вивчення теми, розвиває внутрішню мотивацію до цілеспрямованого навчання; підтримує пізнавальну активність здобувачів освіти.

Стадія осмислення – забезпечення умов для обмірковування здобувачем освіти матеріалу. Головними завдання цього етапу є: підтримка зацікавленості, що виникла на першому етапі; стимулювання намагань здобувачів освіти; відстеження рівня засвоєння нових знань. На цьому етапі відбувається безпосереднє ознайомлення учня з новою інформацією шляхом: читання тексту; перегляду фільму; прослуховування онлайн-лекції; виконання експерименту; робота з використання інтернет-ресурсів. Подальше відпрацювання й закріплення учнем нових знань відбувається за допомогою різноманітних методів і прийомів організації активної

самостійної роботи. Обов'язкові елементи розвитку критичного мислення в учнів – індивідуальний пошук та обмін ідеями в групах чи загальному колі. Дуже важливою є послідовність цих елементів – пошук має неодмінно передувати обміну думками.

Стадія рефлексії – «привласнення» знань здобувачами освіти. На цьому етапі уроку відбувається осмислення учнями нового матеріалу; адаптація нових понять у особистій системі знань учня, тобто зміна вже існуючого уявлення; реструктуризація сформованих зв'язків, що формує місце для нової інформації; закріплення знань. Під час рефлексії здобувачі освіти удосконалюють важливе вміння – резюмувати інформацію, викладати складні ідеї, передавати почуття й уявлення в кількох словах, співвідносити нову інформацію зі своїми сталими уявленнями, тобто свідомо пов'язувати нове з давно відомим.

Важливим завданням, яке вирішує сучасний ЗЗСО, є формування духовно, інтелектуально, психологічно підготовленого до самостійного життя випускника. Суспільству потрібна професійно-компетентна молодь, яка вміє швидко адаптуватися в нестабільних умовах, здатна до ризику, самостійного вибору сфер діяльності, поведінки, орієнтованої на успіх, саморегуляцію. Життєвий успіх особистості – це результат стратегії й тактики, він твориться на основі системи цінностей, мотиваційної сфери та сформованого ідеалу свого майбутнього.

Наш час потребує лідерів нової формації, людей компетентних, відповідальних, здатних мислити неординарно, генерувати нові ідеї та приймати нестандартні рішення. Один із цікавих прийомів розвитку критичного мислення запропонував *Едвард де Бонно*. Він розробив власну практичну методику формування творчого та конструктивного мислення – *методику шести капелюшків мислення*. Білий капелюх: інформація. Детальна і необхідна інформація. Тільки факти. Використовується для того, щоб спрямувати увагу на інформацію. Жовтий капелюх: логічний позитив. Дослідження можливих успіхів і позитивних сторін, переваг. Чорний капелюх: критика. Застерігає і змушує думати критично. Червоний капелюх: почуття та інтуїція. Формування свого ставлення до проблеми, яка розглядається. Зелений капелюх: креативність, нові ідеї. Зосередження на творчості, альтернативних рішеннях, нові можливості та ідеї. Синій капелюх: управління процесом.

Правила використання капелюшків: надягаючи капелюшка мислення, ми приймаємо на себе роль, на яку цей капелюх вказує. Дана методика вдало спрацьовує як під час освітнього процесу, так і в повсякденному житті здобувачів освіти.



Отже, суть і мета застосування технології критичного мислення така: освіта не дається вчителем (учителями), вона одержується самим здобувачем освіти. Для цього вчитель має сам оволодіти новим мисленням, відповідним чином сприймаючи зміст програмового матеріалу, вибирати й застосовувати саме ті методи й прийоми навчання, які сприятимуть розвиткові критичного мислення. Найбільш оптимальними для цього є *методи проблемного навчання* – дослідницький, діалогічний, евристичний, тобто методи, які пробуджують «дослідницький рефлекс», у процесі застосування яких найчастіше ставляться запитання «А якби...?» та «А якщо...?».

Першочерговим завданням школи є розвиток такого типу мислення, який надасть змогу адекватно оцінювати нові обставини та формувати стратегію подолання проблем, які виникатимуть, пристосування до нових, часом не передбачуваних політичних, економічних або інших обставин. Тобто розвиток критичного мислення – найактуальніше завдання вчителя. Тільки за умови гідного виконання цього завдання ми зможемо просуватись у напрямі демократії відповідно до вимог світового інформаційного суспільства.

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Сучасний світ складний. Дитині недостатньо дати лише знання. Ще важливо навчити користуватися ними. Знання та вміння, взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами учня, формують його життєві компетентності, потрібні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці

Концепція Нової української школи

Світ, у якому ми живемо, щороку стає дедалі складнішим, динамічнішим, тому інтеграція в сучасне суспільство і знаходження свого місця в житті вимагають дедалі більших зусиль від кожної людини. Потрібно не просто багато знати, але й уміти постійно розширювати і оновлювати свої знання, відкидаючи ті, що не витримали перевірки досвідом і часом.

Щоб знайти своє місце в житті, випускник української школи має володіти певними якостями, вміннями. Швидкоплинність соціального прогресу, динамічних змін викликає необхідність постійної роботи над собою, розвиток життєвої компетентності, посилення відповідальності молодій людині за своє майбутнє, за можливість досягнення життєвого успіху.

Інтеграція України у світовий простір ставить перед суспільством завдання – створити таку систему освіти нового покоління, яка буде відповідати викликам нового тисячоліття, забезпечувати випереджувальний розвиток нової генерації дітей інформаційної епохи, здатних мислити і діяти системно, з високим рівнем відповідальності за майбутнє.

Особливості ХХІ ст., сучасні темпи розвитку економіки вимагають від сучасної школи формування молодій людині високоосвіченої, суспільно активної, творчої, конкурентоспроможної, яка не тільки багато знає, а й використовує знання як життєвий інструмент, не тільки виконує команди, а й генерує нові ідеї, приймає нестандартні рішення, уміє критично мислити, володіє комунікативними здібностями, використовує свій потенціал для самореалізації, відповідно ставиться до життя, впевнено відповідає на виклик нового тисячоліття. Важливо пам'ятати, що сьогоднішня школа – це завтрашнє суспільство. Отже, сьогодні, як ніколи раніше, перед школою стає проблема виховання свідомої людини, з достатньо сформованими компетентностями, які дають їй змогу успішно виконувати будь-які життєві та соціальні ролі, бути творцем свого життя, активно інтегруватися в українське та європейське суспільство.

У Державному стандарті початкової освіти (2018), проекті Державного стандарту базової середньої освіти (2017) виділяють 11 ключових компетентностей.

До ключових компетентностей належать:

1) вільне володіння державною мовою, що передбачає уміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти, а також любов до читання, відчуття краси слова, усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування та культурного самовираження, готовність вживати українську мову як рідну в різних життєвих ситуаціях;

2) здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами, що передбачає активне використання рідної мови в різних комунікативних ситуаціях, зокрема в побуті, освітньому процесі, культурному житті громади, можливість розуміти прості висловлювання іноземною мовою, спілкуватися нею у відповідних ситуаціях, оволодіння навичками міжкультурного спілкування;

3) математична компетентність, що передбачає виявлення простих математичних залежностей в навколишньому світі, моделювання процесів та ситуацій із застосуванням математичних відношень та вимірювань, усвідомлення ролі математичних знань та вмінь в особистому і суспільному житті людини;

4) компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій, що передбачають формування допитливості, прагнення шукати і пропонувати нові ідеї, самостійно чи в групі спостерігати та досліджувати, формулювати припущення і робити висновки на основі проведених дослідів, пізнавати себе і навколишній світ шляхом спостереження та дослідження;

5) інноваційність, що передбачає відкритість до нових ідей, ініціювання змін у близькому середовищі (клас, школа, громада тощо), формування знань, умінь, ставлень, що є основою компетентнісного підходу, забезпечують подальшу здатність успішно навчатися, провадити професійну діяльність, відчувати себе частиною спільноти і брати участь у справах громади;

6) екологічна компетентність, що передбачає усвідомлення основи екологічного природокористування, дотримання правил природоохоронної поведінки, ощадного використання природних ресурсів, розуміючи важливість збереження природи для сталого розвитку суспільства;

7) інформаційно-комунікаційна компетентність, що передбачає опанування основою цифрової грамотності для розвитку і спілкування, здатність безпечного та етичного використання засобів інформаційно-комунікаційної компетентності у навчанні та інших життєвих ситуаціях;

8) навчання впродовж життя, що передбачає опанування уміннями і навичками, необхідними для подальшого навчання, організацію власного навчального середовища, отримання нової інформації з метою застосування

її для оцінювання навчальних потреб, визначення власних навчальних цілей та способів їх досягнення, навчання працювати самостійно і в групі;

9) громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, усвідомленням рівних прав і можливостей, що передбачають співпрацю з іншими особами для досягнення спільної мети, активність в житті класу і школи, повагу до прав інших осіб, вміння діяти в конфліктних ситуаціях, пов'язаних з різними проявами дискримінації, цінувати культурне розмаїття різних народів та ідентифікацію себе як громадянина України, дбайливе ставлення до власного здоров'я і збереження здоров'я інших людей, дотримання здорового способу життя;

10) культурна компетентність, що передбачає залучення до різних видів мистецької творчості (образотворче, музичне та інші види мистецтв) шляхом розкриття і розвитку природних здібностей, творчого вираження особистості;

11) підприємливість та фінансова грамотність, що передбачають ініціативність, готовність брати відповідальність за власні рішення, вміння організувати свою діяльність для досягнення цілей, усвідомлення етичних цінностей ефективної співпраці, готовність до втілення в життя ініційованих ідей, прийняття власних рішень.

Основою формування ключових компетентностей є досвід здобувачів освіти, їх потреби, які мотивують до навчання, знання та вміння, які формуються в різному освітньому середовищі (школі, родині), різноманітних соціальних ситуаціях і зумовлюють формування ставлення до них. Спільними для всіх ключових компетентностей є такі вміння, як читання з розумінням, вміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, здатність логічно обґрунтовувати позицію, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами [2].

Виходячи з цих концептуальних положень, загальна середня освіта має забезпечити умови для морального, інтелектуального, фізичного, художньо-естетичного розвитку учнів, виховання громадянина демократичного суспільства. Реалізація цієї мети вимагає осучаснення змісту освіти таким чином, щоб випускники 12-річної школи могли швидко адаптуватись у самостійному житті, цілеспрямовано використати свій потенціал для самореалізації в професійному та особистому плані, в інтересах суспільства і держави. Інакше говорячи, завдання освіти полягає насамперед у формуванні життєвих компетентностей школярів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

2. Концепція Нової української школи: розпорядження КМУ № 988-р від 14 грудня 2016 року Про схвалення Концепції реалізації державної

УДК [378.081.013:785.1

Лі Цюань, м. Одеса

ФОРМУВАННЯ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В умовах оновлення мистецької освіти формування методологічної компетентності магістрів музичного мистецтва є особливо важливим питанням, оскільки пов'язане зі здатністю майбутніх учителів до саморозвитку, самовдосконалення в своїй професії упродовж життя. Тому модернізація педагогіки музичного мистецтва передбачає обов'язкове удосконалення процесу формування методологічних знань і вмінь магістрів музичного мистецтва з профільюючих дисциплін: основного музичного інструменту, хорового диригування, вокального класу.

Сучасний стан професійної підготовки магістрів музичного мистецтва дає підстави стверджувати, що формування методологічної компетентності у студентів факультетів мистецтв здійснюється у більшості закладів вищої педагогічної освіти. Однак проблема формування методологічної компетентності магістрів музичного мистецтва в процесі вокальної діяльності; пошук науково доцільних методів її формування – потребує детального вивчення.

Формування методологічної компетентності магістрів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки, на нашу думку, доцільно здійснювати в контексті *психофізіологічного підходу*, який у вокальній діяльності вчителя (викладача) музичного мистецтва є засадничим. Сучасний вчитель музичного мистецтва, вчитель або викладач вокалу повинен бути обізнаним щодо сутності і особливостей психофізіології співака; акустико-фізіологічних можливостей голосу; сучасних наукових досягнень в сфері психології акустики, фізіології співацького процесу. Професійне навчання співу передбачає глибоке знання фізіологічних, технічно-вольових і психологічних характеристик учня (студента). При цьому дочкою дотику, у якій зустрічаються і накладаються психологічні і біологічні процеси, є психофізіологія. Саме врахування психофізіологічних наукових основ навчання співаків є тією необхідною умовою, при якій можлива повна реалізація його здібностей (Л. Ярославцева [2]). Тож, на наше переконання, формування методологічної компетентності майбутніх магістрів у процесі вокальної підготовки повинно опиратися на принцип *психофізіологічної зумовленості співацького процесу*.

Вважаємо, що у процесі вокальної підготовки майбутні вчителі музичного мистецтва, майбутні викладачі вокалу повинні опанувати:

– наукові методи дослідження вокально-виконавського мистецтва та вокальної педагогіки: історико-ретроспективний метод для вивчення особливостей розвитку світового вокального виконавства та вокальної методики; аналітичним методом для дослідження традиційних й інноваційних теорій навчання співу; виконавсько-аналітичний метод для дослідження індивідуальних рис виконавської майстерності співаків світового рівня та ін.;

– наукові методи психофізіологічної діагностики, як: методом психофізіологічного аналізу співацького процесу учня (студента) із врахуванням особливостей будови голосового апарату та його акустичної функціональності, природних вокальних, технічних і творчо-артистичних здібностей, індивідуальних рис когнітивної і емоційної системи співака, його здатності «утримувати» вокальні відчуття, рівня вокально-виконавських знань і вмінь; методом здійснення самооцінки власного психофізичного стану;

– наукові методи психофізіологічного забезпечення вокально-виконавської і вокально-педагогічної діяльності, а саме: метод індивідуальної регламентації, гігієнічні та фізіопротективні методи, психорегуляційні методи, метод викликаних потенціалів.

Особливості застосування психофізіологічного підходу в дослідженні проблеми формування методологічної культури магістрів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки полягає в опануванні й усвідомленні майбутніми вчителями музичного мистецтва сучасним науковим психофізіологічним досвідом організації співацького процесу, теоретичними і технологічними основами розвитку співацького голосу.

Формування методологічної культури сучасних магістрів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки передбачає реалізацію компетентнісного підходу, як провідного в концепції дослідження означеної проблеми. Його застосування надає змогу визначити й обґрунтувати зміст методологічних компетенцій магістрів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки, які інтегруються в системне утворення – методологічну компетентність; сформувати означену компетентність, а також перевірити рівень сформованості компонентів структури методологічної компетентності магістрів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. Компетентнісний підхід сприяє формуванню в магістрантів здатності самостійно набувати і творчо використовувати набуті наукові знання і вміння не тільки в практичній вокально-виконавській та вокально-педагогічній діяльності, але і в інших мистецьких сферах та в різних життєвих умовах (Н. Овчаренко [1]).

Таким чином, вважаємо, що формування методологічної компетентності магістрів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки буде здійснюватися ефективно при застосуванні психофізіологічного та компетентнісного підходів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Овчаренко Н.А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Наталія Анатоліївна Овчаренко. – Київ, 2004. – 412 с.

2. Ярославцева Л.К. О способах регуляции певческого выдоха / Л.К. Ярославцева // Вопросы вокальной педагогики. – Москва, 1976, – С. 176-201.

УДК 378.147:78:004

О.Ф. Літкович, м. Бердичів

ІКТ ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Актуальною педагогічною проблемою вищої освіти є підготовка майбутніх вчителів музики до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності, яка повинна відповідати сучасним тенденціям розвитку інформаційних педагогічних технологій. Обов'язковою вимогою до суб'єктів освітнього процесу у закладах вищої освіти є готовність майбутнього педагога до використання комп'ютерних технологій та комп'ютеризованих систем в цілому та у професійній діяльності.

Використання комп'ютерних технологій у навчально-пізнавальній діяльності студентів забезпечить можливість вирішити комплекс проблем щодо модернізації та інформатизації навчання у закладах вищої освіти на сучасному етапі їх розвитку, враховуючи сучасні вимоги, а також реалізовувати інноваційні підходи в підготовці майбутніх спеціалістів.

Комп'ютеризація навчання – необхідна умова процесу оновлення змісту та структури навчання. Одним із шляхів реформування сучасної освіти, у тому числі і мистецької, є використання нових освітніх технологій, направлених не тільки на засвоєння знань та вмінь, що характерно для традиційного навчання і найголовніше – на всебічний особистісний розвиток суб'єктів освітнього процесу, формування ключових та предметних компетенцій.

Використання комп'ютера на заняттях музики забезпечує синтетичне сприйняття різних видів, жанрів творів мистецтва, сприяє розвитку зорової пам'яті, фантазії, гармонійному розвитку особистості, формує у них естетико-гармонійне сприйняття та розвиток творчих здібностей.

В умовах широкого використання засобів сучасних інформаційних технологій в освітньому процесі зростають вимоги щодо професійної підготовки вчителя музики, об'єму його знань, рівня загальної культури, мови, професійної компетенції.

Теоретичні основи становлення системи професійної підготовки педагогів розроблені в працях С. Курлянд, А. Линенко, А. Олексюк, В. Правич, О. Рудницької, С. Сисоєвої. Професійне та особистісне

становлення майбутнього вчителя мистецьких дисциплін стали предметом наукових досліджень Л. Коваль, Л. Кондрацької, Л. Масол, Т. Танько та ін. Упровадження ІКТ в освітній процес як середньої, так і вищої школи має певні проблеми, вирішення яких залежить від підготовки педагогів до використання їх в професійній діяльності.

С. Сисоєва зазначає, що сьогодні визначається тенденція до суттєвого збільшення об'єму знань, вмінь та навичок, котрі необхідні спеціалісту, хоча строк його професійної підготовки залишається незмінним, а в деяких випадках навіть меншим. Рішення цієї проблеми вона бачить у підвищенні організації ефективності навчального процесу в професійних навчальних закладах, педагогічних коледжах [4, с. 16].

У нових умовах життя сучасного суспільства все більш глибоким змістом наповнюється професійна діяльність педагога, особливо педагога-музиканта. З'явилася реальна можливість позиціонувати себе як справжнього творця освітнього процесу, проявити свій духовний та особистісний потенціал.

Одним із пріоритетів навчання майбутніх учителів музики є прищеплення інтересу до майбутньої професії, прагнення до творчості, необхідності використання ІКТ в навчальній та особистісній творчій діяльності. ІКТ сприяють ефективності професійної підготовки вчителя музики, оскільки оптимізують його освітню та самоосвітню діяльність, поглиблюють її теоретико-методичний зміст.

На думку В. Луценко, «музичні комп'ютерні технології в сучасній системі освіти слід розглядати як один із необхідних засобів професійної підготовки майбутнього вчителя музики, враховуючи, що комп'ютери мають мотиваційне значення задля удосконалення професійної підготовки студентів-музикантів і в процесі зростання інтересу до дисципліни, де передбачається використання ІКТ, здійснюється позитивний вплив на статус цієї дисципліни, відкритий процес роботи дозволяє студентам включатися в більш складні творчі ситуації, які вимагають зосередженості; студенти, які користуються комп'ютером та програмним забезпеченням, задоволені результатами своєї роботи; збільшується відсоток студентів, які бажають продовжувати роботу з ІКТ у позаурочний час» [1, с. 80].

Ю. Олейник відзначає, що «використання ІКТ як універсального інструментарію сучасної педагогіки можливе без його вивчення та вдосконалення ефективних методик, а також засвоєння прийомів практичної роботи та придбання навиків використання ІКТ» [3, с. 68].

Використання музичних комп'ютерних програм, навчальних програм-презентаторів, електронних енциклопедій та довідників, нотних архівів сприяє залученню до більш глибокого вивчення світової та української музики, історії та теорії музики, вдосконалення навиків сольфеджування і т.п. У музичній освіті вивчення нової дисципліни «Музична інформатика» сьогодні є актуальним не тільки для звукорежисерів чи композиторів, але й для майбутніх учителів музики. Музичний комп'ютер є потужним засобом

рішення різнопланових завдань у музикознавчій, виконавській, музично-педагогічній діяльності, це незамінний інструмент в електронній творчості, він надає принципово нові можливості розвитку професійного мислення музиканта в усіх сферах музичної творчості.

Як свідчить аналіз навчальних планів, які використовуються під час підготовки студентів педагогічних закладів освіти, дисципліна «Музична інформатика» не входить у навчальний план педагогічних коледжів, і тому впровадження ІКТ на заняттях музично-теоретичного спрямування відбувається на засадах альтруїстського підходу. Реалізація творчого пошуку можлива при створенні мультимедійних презентацій під час вивчення дисципліни «Методика музичного виховання в ЗОШ та ДНЗ», що допомагає у практичній діяльності студентів на педагогічній практиці; можливість створення композицій у прикладній комп'ютерній програмі Finale, Sibelius під час вивчення дисциплін «Гармонія», «Хорове аранжування» дозволяє проявитися студентам з різним рівнем підготовки, використовувати аудіофайли музичних диктантів, гармонічних послідовностей, дає студентам більше часу для виконання таких завдань, тощо.

Отже, питання підготовки майбутніх вчителів музики до використання ІКТ у професійній діяльності надзвичайно актуальне. Процес інформатизації суспільства помітно торкнувся сфери музичної діяльності. Віртуальна форма існування музики сьогодні не викликає здивування. Тому виникає потреба у фахівцях з музичної педагогіки, які могли б досконало володіти технологічними операціями роботи з комп'ютерним програмним забезпеченням. Комп'ютерна грамотність є компонентом професійної компетентності, необхідною умовою професійно-педагогічної діяльності вчителя музики. Тому можливо говорити про комп'ютер як про корисний інструмент педагогічної діяльності вчителя музики та як один із головних інструментів підготовки майбутнього вчителя музики.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Музыкальное образование: методолого-методическая подготовка учителя музыки: программы дисциплин по специальности 030700 – Музыкальное образование: для педагогических университетов и институтов / М-во образования Рос. Федерации, Моск. пед. гос. ун-т; [редкол. Э.Б. Абдуллин и др.]. – М.: Флинта, 2000. – 198 с.

2. Олійник Ю.І. Формування творчої особистості майбутніх учителів мистецьких спеціальностей засобами комп'ютерних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Олійник Юрій Іванович. – Херсон, 2010. – 237 с.

3. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. / О.П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

4. Сучасні підходи до педагогічної підготовки вчителя іноземної мови: концепція, зміст, модель, перспективи розвитку [Електронний ресурс] / О.М. Пехота // Науковий вісник Миколаївського державного університету. Педагогічні науки. – М., 2002. – Вип. 7. – С. 47-52. – Режим доступу: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2002/20-7-9.pdf>.

СТИЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ВЗАЄМОДІЯ ВЧИТЕЛЯ ТА УЧНІВ В АНСАМБЛІ СКРИПАЛІВ

Ансамблева творчість і виконавство, що максимально сприяє всебічному особистісному і художньому розвитку, є одним із найбільш пріоритетних принципів музичної педагогіки ХХ ст., що знайшов своє втілення в педагогічних концепціях Б. Бартока, К. Орфа й інших відомих діячів мистецтва. Важливою складовою становлення професійного музиканта та майбутнього вчителя мистецтва є колективне музикування, що передбачає роботу студентів у різноманітних ансамблях, у яких, окрім власного виконавського рівня, важливими є навички ансамблювання, усвідомлення своєї ролі у виконавському колективі, психологічний контакт та гнучка взаємодія між учасниками ансамблю та з диригентом або керівником.

Кількість виконавців у музичних колективах може бути від двох до двохсот музикантів. Колектив, у якому виконавців небагато, називається ансамблем. Назви ансамблів походять переважно від назв музичних інтервалів: дует, терцет або тріо, тощо. Інструменти та їх кількість в ансамблі можуть бути якими завгодно, хоча існують певні види музичних колективів. Найпопулярніші склади ансамблів – класичне тріо (скрипка, альт, віолончель), струнний квартет (дві скрипки, альт, віолончель), фортепіанний дует (два фортепіано), квартет саксофоністів та інші.

У процесі занять в ансамблевому класі студент знайомиться із специфікою камерного виконавства, особливостями і технічними можливостями інструментів, які беруть участь в ансамблях, виробляє єдність у використанні засобів виразності при виконанні твору, оволодіває навичками творчого контакту з партнерами. Для успішної роботи студентів в колективі, а саме в ансамблі, велике значення має інструментально-виконавська підготовка. Зокрема Ж. Карташова [1, с. 334], досліджуючи питання колективної інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя мистецтва, визначає такі основні завдання колективної інструментально-виконавської підготовки студентів відповідно до сучасних вимог: формування інтегрованого асоціативно-образного мислення та стимулювання розвитку у студентів комплексу музично-виконавських та творчих здібностей; оволодіння основними стилями світової та вітчизняної музично-виконавської культури, а також відповідним музичним репертуаром, який необхідний для роботи вчителя музики в школі; формування уміння грамотно, технічно та стилістично точно, художньо-виразно виконувати музичні твори в різних аудиторіях з нот і напам'ять; розвиток концертмейстерських та ансамблевих умінь і навичок, які допоможуть майбутньому вчителю музики в роботі, як на уроці так і в процесі позакласної музичної діяльності; формування умінь та навичок самостійної роботи студентів над музичним матеріалом; оволодіння уміннями та навичками комплексного теоретичного та художньо-

виконавського аналізу музичних творів; набуття умінь створювати та виконувати необхідні моделі поліфонічного та гармонічного викладу музичного твору; набуття умінь та навичок читки з аркуша, ескізного проходження музичних творів, транспонування, здібності аналізувати якість виконання, давати словесний коментар до музичного твору; накопичення репертуару для майбутньої музично-педагогічної діяльності. Робота в музичному колективі це процес постійної педагогічної взаємодії між учасниками колективу та між студентами і керівником. У ході цього процесу студенти навчаються не лише виконавській майстерності, зазначає Ж. Карташова, а й вчать орієнтуватися у різноманітних педагогічних ситуаціях, привчаються творчо вирішувати виконавські питання у процесі колективного музикування. На думку науковця, основними завданнями в процесі колективного інструментального музикування є художньо-образне сприйняття музичних творів, творче світобачення, пошук неординарних інтерпретацій у виконавстві, взаємодія засобів музичної виразності та емоційних переживань виконавця, отримання цілісного результату [1]. Ж. Карташова, спираючись на думку Л. Баренбойма про те, що колективне музикування є комплексною роботою, яка підпорядкована виразному, логічному виконанню та інтонуванню, зазначає, що послідовність цієї роботи продиктована не системою об'єднання окремих специфічних сторін музичного твору, а емоційними та інтелектуальними особливостями виконання цього твору. Глибинне пізнання студентами музичних творів у процесі колективного музикування спонукає до оволодіння ними виконавською майстерністю [1, с. 332].

В умовах колективного музикування вважаємо за доцільне застосування принципу партнерської взаємодії, під якою розуміється система відносин між людьми, що забезпечує оптимально можливу збалансованість їхніх дій на основі рівноправного врахування інтересів кожного учасника в цьому процесі та сприяє розв'язанню наявних міжособистісних суперечностей. Ефективність процесу ансамблевого музикування студентів залежить від багатьох факторів, які потрібно враховувати у процесі формування. До них відносяться: рівень базової підготовленості студентів як до навчання у оркестровому класі, так і до опанування основним інструментом; рівень виконавської майстерності кожного окремого музиканта-інструменталіста; здатність студентів до творчості, участі у творчому процесі, їх творчий потенціал тощо; рівень умотивованості студентів до творчої самореалізації; орієнтованість на отримання відповідних знань, навичок і умінь.

Вирішення інструментально-виконавських завдань у процесі колективного музикування сприятиме: формуванню професійного обов'язку та відповідальності; оволодінню фаховими знаннями, уміннями та навичками, які розкривають специфіку педагогічної праці, професійні функції вчителя музики, способи професійних дій і вирішення педагогічних ситуацій; виробленню соціально-ціннісних професійних навичок та норм поведінки, в основі яких лежить професійна етика вчителя музики;

формуванню активного професійно-педагогічного мислення. Процес колективного музикування сприяє також тренуванню психічно-виконавської рівноваженості: керування своїми емоціями, думками, почуттями, діями; розвитку високого ступеня регуляції і саморегуляції виконавської поведінки вчителя музики; розвитку емоційної та волевої сфер, які забезпечують високу працездатність учителя музики; удосконаленню організаторських здібностей та уміння керувати всіма видами музично-виконавської діяльності учнів; розвитку потреби в професійному самовдосконаленні, що становить основу педагогічної та музично-виконавської майстерності [1].

Колективне музикування розвиває почуття ансамблю, відповідальність за виконання своєї партії та відповідальність за якість спільного звучання колективу, розвиває творчу взаємодію між учасниками ансамблю, впливає на розвиток музичного слуху та підвищує психологічну активність, розвиває емоційну сферу особистості. Заняття колективним музикуванням народжує співтворчість та співчуття, знімає або значно знижує страх перед сценічним виступом, забезпечує підвищення виконавського рівня.

Ансамблева культура, нерозривно пов'язана з відображенням людських взаємин на рівні рольової взаємодії учасників ансамблю і виконавських партій, завжди відігравала істотну роль у соціальному житті. Як засіб педагогічного впливу та засіб стимулювання, колективне музикування спрямоване на вияв і розвиток художньо-творчих здібностей, музично-естетичне виховання, сприяє формуванню музичної культури та творчих здібностей студентів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Карташова Ж.Ю. Специфіка формування інструментально-виконавської майстерності майбутнього вчителя музики в процесі колективного музикування / Ж. Ю. Карташова // Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2015. – Вип. 18. – С. 332-337.
2. Руденко Л. Розвиток комунікативної культури майбутніх фахівців: методологічні аспекти / Лариса Руденко // Педагогіка і психологія професійної освіти: наук.-метод. журнал. – Львів, 2013. – №5.
3. Стукаленко З.М. Формування виконавської майстерності студентів в оркестровому класі / З.М. Стукаленко // Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки / ред. кол.: В.В. Радул [та ін.]. – Кіровоград: КДПУ, 2012. – Вип. 107, ч. 2. – С. 182-189.
4. Федоришин В.І. Методичні засади підготовленості студентів інститутів мистецтв до творчого колективного музикування / В.І. Федоришин // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. №7(218); Ч. 1: Педагогічні науки [Текст] / ред.: Л.Ц. Ваховський [та ін.]. – Луганськ : ЛНУ ім. Тараса Шевченка, 2011. – 169 с.
5. Харитонов Б. Значення інструментального ансамблю в розвитку музиканта-виконавця // Музика. – 1973. – №2.

6. Ясперс К. Комунікація / Карл Ясперс // Л. Ситниченко
Першоджерела комунікативної філософії / Л. Ситниченко. – К.: Либідь,
1996. – С. 132-148.

УДК 378.147:37.011.3-051:808.5

М.С. Лозова, м. Київ

ОСНОВНІ АСПЕКТИ РИТОРИЧНОГО ДИСКУРСУ У ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГА

Враховуючи компетентнісний підхід до формування мовної особистості педагога, сьогодні складно переоцінити роль дисципліни «Риторика». Як теорія ораторського мистецтва, риторика встановлює принципи, правила та прийоми переконання учасників риторичного дискурсу та красномовства з метою ефективного впливу на аудиторію (слухачів). Риторика — це мистецтво про способи переконання та впливу на аудиторію з урахуванням її особливостей, мистецтво вивчення методики творення тексту, визначення його структури, найпридатнішої для зрозумілого й аргументованого викладення думки.

Сучасні науковці (С. Абрамович, Н. Бабич, Н. Голуб, А. Капська, З. Кунь, Л. Мацько, О. Мацько, В. Нищета, Г. Сагач, Л. Скуратівський, Л. Спанатій, М. Чікарькова та ін.) розробляють теорію і практику навчання риторики у вищій школі, узагальнюють досвід відомих риторів-практиків, педагогів, визначають зміст методичної підготовки майбутніх педагогів до навчання риторики професійного спрямування.

Мета сучасного педагога-ритора – довести інформацію ефективними способами з урахуванням розвивальних цілей навчання, вплинути на співрозмовника (аудиторію), переконати під час діалогу. Під час опанування риторики студенти мають усвідомити, що педагог завжди повинен бути комунікативним лідером, організатором педагогічного дискурсу.

У своєму дослідженні з'ясуємо, співвідношення між текстом і дискурсом, оскільки розуміння їх природи дасть можливість забезпечити вимоги освітніх програм призначених для формування педагога професійної школи та усвідомити, які саме вміння потрібно сформувати.

Характерними ознаками сучасної педагогічної риторики є символотворювальна діяльність, метафоризація, мовленнєва взаємодія в педагогічному дискурсі [5, с. 19]. Ще у 70-х рр. ХХ ст. у педагогічній риторичній виникло поняття педагогічний дискурс, що розглядався як процес мовленнєвої поведінки педагога на занятті, передбачаючи низку рівнів: вербальний, акустичний (гучність, висота тону, інтонування, темп, паузування, ритм); кінетичний (рухи); просторовий (проксемика, знакове використання простору під час мовленнєвої поведінки). Сучасні науковці дають чітке визначення педагогічного дискурсу – це сукупність мовленнєво-мисленнєвих дій комунікантів, обумовлених метою та завданнями освітнього процесу й конкретною педагогічною ситуацією. Привертає увагу визначення

педагогічного дискурсу О. Скурашевської: «Особливістю педагогічного дискурсу є те, що він може бути віднесений до продуктивної діяльності, оскільки серед його обов'язкових компонентів особливу роль відіграє творчість» [8, с. 89].

Формула мисленнєво-мовленнєвої діяльності оратора розроблена ще в античній риторичній теорії не втратила своєї важливості та відповідає сучасним науковим уявленням про механізм комунікативного процесу в його прагматичних аспектах. Іншими словами, ще антична риторика виробила певний тип мислення, який називається ораторським. Риторика – це «наука про закони управління мисленнєво-мовленнєвою діяльністю, тобто про закони, які визначають ефективність цієї діяльності», – вважає Г. Сагач [6, с. 90]. Однак своєрідність риторичної діяльності виявляється ще й в тому, що предметом її вивчення є текст, який вивчається не на одному, а на різних етапах його існування (породження тексту, текст як процес, текст як продукт).

Алгоритм створення риторичного тексту також створено ще в античні часи. В основі класичної схеми ораторського мистецтва закладено 5 етапів діяльності оратора [6]. Розглянемо алгоритм написання тексту промови.

1. Винайдення (*inventio* – «винайти, що сказати») – процедура «попередньої рефлексії», тобто визначення теми і мети майбутнього виступу, розробки концепції, відбору матеріалу для промови. Інвенція відповідає вимозі змістовності ораторської промови.

2. Розташування (*dispositio* – «розташувати винайдене») – етап розташування компонентів матеріалу, здобутого в процесі інвенції, етап побудови композиції промови. Диспозиція відповідає вимозі логічності, ясності та цільності ораторської промови.

3. Прикрашання (*elocutio* – «прикрасити словом») – процес словесної реалізації концепції, словесна «орнаментация» тексту. Риторика пропонує цілу скарбницю мовних засобів виразності: тропів і фігур, що дозволяють створити текст, відповідний вимогам ясності, точності, стислості, виразності мовлення.

4. Акція (*actio* – «дія», «рух»). Акція як розділ риторичної діяльності дає рекомендації щодо інтонаційної виразності мовлення, зовнішнього вигляду оратора, поведінки перед аудиторією.

5. Запам'ятовування (*memoria* – «пам'ять») – прийоми запам'ятовування матеріалу.

Сучасний етап риторичної діяльності дістав назву нового, а саму науку називають неориторикою, оскільки вона, відродивши найкращі традиції класичного мистецтва красномовства, все ж таки відрізняється від нього. Неориторика прагне не стільки переконати, скільки знайти максимально ефективний алгоритм спілкування, яке має формдіалогову природу. Крім того, вона вивчає не тільки текст, але й дискурс, тобто атмосферу спілкування, підтекст, що виникає під час проголошення тексту. Відповідно до сказаного, метариторично-педагогічної діяльності в контексті новітньої риторичної

освіти передбачає, з одного боку, передачу інформації з використанням різних знакових систем, обговорення ціннісних уявлень на засадах принципу плюралізму думок, принципу мовленнєвої виразності, принципу розуміння смислів символіки, образів повідомлення, а з іншого – переконання, чого можна досягти лише в діалозі, під час ефективного спілкування [8, с. 44].

Окреслимо коло основних чинників, що складають власне риторичну підготовку майбутніх педагогів. Вона передбачає не тільки знання основ риторики як науки й навчальної дисципліни, оволодіння мовленнєвими жанрами професійного спрямування, але й вироблення умінь і навичок творення та аналізу риторичного тексту з метою впливу, переконання. Як синонім терміна «текст» у лінгвістиці часто використовують термін «дискурс», що є відносно новим поняттям. Враховуючи цю стратегічну мету слід усвідомити, що центральною одиницею майбутньої педагогічної мовленнєвої діяльності студентів-педагогів є «дискурс – «текст у дії», у якому відбивається ставлення автора до повідомлення, урахування адресата, мовлення та мовного середовища, вираження мовцем власного ставлення до висловлюваного, що поєднується за допомогою цілісності, зв'язності, структурної та смислової завершеності і має прямий стосунок до риторики» [8, с. 92]. З огляду на те, що дискурс, образно кажучи, є «зануреним у життя текстом» (Ю. Степанов), він розглядається разом із самими «формами життя» (інтерв'ю, репортажі, конференції, мітинги, бесіди тощо) [10]. Науковці пропонують чимало дефініцій поняття дискурс (Н. Арутюнова, Ф. Бацевич, В. Карасик, М. Макаров, Г. Почепцов, О. Селіванова, Ю. Степанов), на нашу думку прийнятним є визначення Н. Арутюнової: «зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістичними, прагматичними, соціокультурними, психологічними та іншими факторами, мовлення, занурене в життя» [8, с. 88]. Важливо є зрозуміти, що поняття «дискурс» не співпадає із поняттям «текст». Співвідношення між текстом і дискурсом окреслює Ф. Бацевич: «Текст – результат спілкування (інтеракції та трансакції), його структурно-мовна складова і одночасно кінцева реалізація; структура, в яку втілюється «живий» дискурс після свого завершення. Дискурс постає текстом «заплідненим» діяльністю адресата (когнітивною, психологічною, естетичною тощо), тобто з'являється з тексту, народжується в ньому» [8, с. 88]. Доречно також згадати про трактування дискурсу як інтерактивного способу мовної взаємодії, на відміну від тексту, що належить одному авторові. Риторичний дискурс досліджує Т. Івасишина [3], на думку якої риторичний дискурс є повноправним видом комунікації; сьогодні він особливо актуальний для текстів публічних виступів, друкованих публікацій, а також інтернет-сайтів. Риторичний дискурс за своєю суттю характеризується як діалогічна структура, що спрямована на вплив, формування системи світогляду, поглядів, суджень. Таким чином, у центрі уваги перебуває вміння, ядро якого становить концепт переконання, що має стати предметом подальших досліджень.

На сучасному етапі дискурс аналізують не тільки методами риторики, але й семіотики, логіки, психології. При розробці тексту промови можна використовувати сучасний метод асоціацій (який дуже ефективний як тренувальна вправа – активізує уяву, розширює і активізує словниковий запас). Суть методу у тому, що до ключового слова добирається ряд слів-асоціацій, з яких далі розгортається текст. Г. Сагач пропонує як метод породження тексту денотатний граф (денотат – зміст однієї мовної одиниці (слова, словосполучення, речення) [9]. Денотатний граф (система денотатів, пов'язана певними відношеннями) – це концепція розкладання цілого на частини, декомпозиція терміна на поняття, встановлення зв'язків між частинами і цілим (впорядкування понять). Доречно навести приклад для кращого розуміння цього методу: 1. Вибирається ключове поняття (опорне слово) – *освіта*. 2. Добираються дієслова, які допоможуть розгорнути денотатний граф: дієслова, що означають мету: *спрямовує, передбачає, дає*; дієслова, що означають результат: *допомагає досягти, здійснити*; дієслова, що означають передумови: *базується на, спирається на*. 3. Ключове слово розбивається на складові цеглинки: *освіта – розвиток особистості; освіта – професія; освіта – самореалізація; освіта – суспільство; освіта – економіка*. Потім за допомогою цих складових елементів розгортається схема тексту, де всі поняття будуть впорядковані і логічно пов'язані.

Отже, дискурс у конкретному соціокультурному середовищі постає взаємодією мислення та мови, що реалізується в мовленнєвому акті суб'єктів комунікації, які використовують свої інтелектуальні можливості та красномовство з певною суб'єктивною метою, тобто для; пошуку істини й справедливості; формування та вирішення певних проблем і завдань; доведення істин і спростування брехні; переконання інших учасників дискурсу; досягнення згоди, консенсусу з певних питань; емоційного впливу на аудиторію; перемоги над опонентом у мовній дуелі. Тому оволодіння технологією творення риторичного дискурсу під час вивчення дисципліни «Риторика» є важливим завданням для педагога.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрущенко В. Технології сучасного педагогічного дискурсу / В. Андрущенко, О. Скубашевська [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://book.net/index.php>
2. Арутюнова Н.Д. Дискурс / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь; гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – С. 136-137.
3. Івасишина Т.А. Риторичний дискурс: параметри виміру / Т. Івасишина // Studia linguistica. – 2012. – Вип. 6(2). – С. 273-276. – Режим доступу: <https://www.google.com.ua/search>
4. Корольова Т.М., Могилевський В.І., Сивокінь Г.В. Текст та дискурс як елементи комунікації, 2010. – Режим доступу: <http://irbis-nbuv.gov.ua>

5. Кучерук О.А. Історія красномовства крізь призму педагогічної риторики: європейський досвід. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua>
6. Мацько Л.І, Мацько О.М. Риторика: навч. посіб. – 2-ге вид. стер. – К.: Вища школа, 2006. – 311 с.
7. Нікітіна А.В. Педагогічний дискурс учителя-словесника: монографія. – К.: Ленвіт, 2013. – 338 с.
8. Риторичний канон у педагогічному дискурсі//Педагогічна риторика: історія, теорія, практика: монографія / [О.А. Кучерук, Н.Б. Голуб, О.М. Горошкіна, С.О. Караман та ін.]; за ред. О.А. Кучерук. – Київ: КНТ, 2016. – 258.
9. Сагач Г. Епідейктичне красномовство // Рідна школа. – 1996. – №4.
10. Щербакова О.Л. Дискурс і текст як об'єкти лінгвістики // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя /Філологічні науки. – 2014. – Кн. 2.

УДК 378.22:33:005.336.5

О.І. Романюк, м. Київ

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

Однією з провідних цілей сучасної вищої освіти є розроблення системи психолого-педагогічної підготовки та розвитку педагогічної майстерності викладачів закладів вищої освіти, у якій пріоритетним визначається творчий розвиток особистості. Зміни у схемах повноважень та відповідальності мають бути враховані під час розробки такої системи з метою забезпечення відповідності кваліфікаційним, професійним, особистісним вимогам та вимогам щодо психолого-дидактичної компетентності викладачів закладів вищої освіти [2].

Першим етапом професійної педагогічної підготовки викладачів закладів вищої освіти непедагогічного профілю є навчання в магістратурі. Навчання в магістратурі майбутнього викладача закладу вищої освіти має за мету підготовку до викладацької діяльності, а, отже, вважається важливою умовою реалізації його професійного становлення та зростання. Відповідно до Закону України «Про Вищу освіту» №1556 – VII від 1.07.2014 р., магістерський рівень вищої освіти передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня діяльності [1].

У сучасних умовах серед форм, упроваджених у системі професійної підготовки викладачів закладів вищої освіти, саме навчання в магістратурі сприяє формуванню в них готовності до педагогічної діяльності, при чому для майбутніх викладачів закладів вищої освіти непедагогічного профілю ця підготовка не має бути простим передаванням методичного досвіду,

педагогічною та психологічною підготовкою викладачів певних дисциплін, вона має бути систематичною та спрямованою на оволодіння новими професійними цінностями.

Аналіз стану психолого-педагогічної підготовки у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка, Київському національному економічному університеті імені Вадима Гетьмана, Київському національному торгівельно-економічному університеті, Харківському національному економічному університеті та приватному закладі вищої освіти Університеті економіки та права «КРОК» засвідчив недостатню представленість психолого-педагогічного компоненту освітньої програми. Варто зауважити, що галузеві стандарти більшості спеціальностей економічного профілю, за якими визначають зміст професійної підготовки і які складають її основу, є зорієнтованими на фахову освіту без урахування наукової та педагогічної спрямованості магістратури, яка відображається у нормативних документах.

Розв'язати проблему професійної підготовки майбутніх викладачів економічних дисциплін можливо шляхом відбору і структурування змісту педагогічної майстерності викладачів економічних дисциплін в умовах магістратури, який забезпечить ефективне оволодіння фахівцем знаннями і вміннями інноваційного характеру, навичками наукової та управлінської діяльності, а також розвиток особистісних якостей викладачів економічних дисциплін, необхідних для здійснення педагогічної діяльності.

Досліджуючи проблему розвитку педагогічної майстерності викладачів економічних дисциплін в умовах магістратури, ми дійшли висновку, що педагогічна майстерність ґрунтується на потребі майбутніх викладачів у особистісному та професійному саморозвитку, вмінні організувати педагогічну діяльність, що було враховано у розробленому нами і впровадженому в освітній процес закладів вищої освіти економічного профілю спецкурсі «Педагогічна майстерність».

Метою курсу «Педагогічна майстерність» є формування та розвиток визначених нами структурних компонентів педагогічної майстерності (мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, рефлексивного). Вивчення спецкурсу «Педагогічна майстерність» пропонуємо у другому триместрі першого року навчання в магістратурі денної форми навчання та у першому триместрі другого року навчання для магістрантів заочної форми навчання з проведенням заліку після завершення. Спецкурс розрахований на 54 години (для денної і заочної форм навчання відповідно 16 і 14 годин на вивчення теоретичних засад педагогічної майстерності, 20 годин і 8 годин на практичні заняття, 18 годин і 32 години на самостійну роботу).

Зміст курсу охоплює 8 тем, які відображають основні поняття педагогічної майстерності: професіоналізм і компетентність, педагогічна техніка та професійно-педагогічне спілкування, культура та етика педагогічної діяльності, управління освітнім процесом, майстерність педагогічної взаємодії, саморозвиток викладача. Завдання спецкурсу полягає

у ознайомленні студентів магістратури з теоретичними засадами педагогічної майстерності, культури, етики діяльності викладача закладу вищої освіти, особливостями керування освітнім процесом та організацією педагогічної діяльності у закладі вищої освіти, критеріями, за якими визначається компетентність викладача та поглибленому вивченні їх; у формуванні та розвитку творчого мислення; пошуку альтернативних ефективних шляхів вирішення навчально-педагогічних ситуацій.

Спецкурс «Педагогічна майстерність» спрямований на оволодіння знаннями про сутність і структуру педагогічної діяльності, роль особистісних і професійних чинників у процесі розвитку педагогічної майстерності у майбутніх викладачів економічних дисциплін, інтерактивні методики й інші форми організації освітньої діяльності та їх упровадження, завдання та функції професійно-педагогічного спілкування, типи, структуру, динаміку конфліктів у педагогічних ситуаціях, шляхи їх розв'язання, специфіку педагогічного впливу на особистість, теорію самоуправління, шляхи професійного самовдосконалення.

Спецкурс «Педагогічна майстерність» спрямований також на оволодіння різноманітними оптимальними стратегіями і методами організації і планування педагогічної діяльності та освітнього процесу у закладі вищої освіти, визначення завдань педагогічної діяльності та створення відповідних умов, реалізацію альтернативних методів організації освітньої діяльності студентів і здійснення позитивного педагогічного впливу на них, використання методів дослідження, аналіз різноманітних педагогічних ситуацій, застосовування різних методик розвитку у студентів творчості, самореалізацію та творче самовдосконалення у професійній діяльності, здійснення самоаналізу професійної діяльності та створення на його основі власних програм професійного розвитку, володіння засобами вербального та невербального впливу, застосовування сучасних форм і методів викладання економічних дисциплін. Крім того, вивчення запропонованого курсу сприятиме розвитку інформаційної та комунікативної культури, цілеспрямованому впровадженню в освітньому процесі сучасних технологій та ефективному поєднанню у процесі викладання економічних дисциплін традиційних та інноваційних методів навчання, забезпечуючи вдосконалення методики викладання фахових дисциплін у закладах вищої економічної освіти і готовність до професійної педагогічної діяльності.

У процесі викладання спецкурсу пропонуємо використовувати як традиційні (словесні, наочні, методи за логікою сприйняття змісту навчальної інформації), так і альтернативні інтерактивні методи навчання, наприклад, «мозковий штурм», портфоліо, кейс-метод, проблемно-пошуковий, ігрові технології, які передбачають виконання ситуаційних завдань, максимально наближених до таких, що можуть виникати у контексті міжособистісної взаємодії викладача зі студентом, знаходження ефективних нестандартних способів вирішення таких педагогічних ситуацій.

Таким чином, запропоновані нами відбір і структурування змісту педагогічної майстерності викладачів економічних дисциплін в умовах магістратури дають можливість спостерігати позитивну динаміку розвитку педагогічної майстерності викладачів економічних дисциплін і отримати практичний результат, який полягає у досягненні базового, достатнього чи високого рівня сформованості педагогічної майстерності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Закон України «Про Вищу освіту» № 1556 – VII. (2014).
2. Кремень, В. (Ред.). (2008). Енциклопедія освіти. Київ: Юрінком Інтер.

УДК 177:[37.091.32:061]

*Л.Ю. Султанова, м. Київ,
Н.М. Шилофост, м. Одеса*

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ДИСКУСІЙНОГО КЛУБУ З ТЕМИ «ВПЛИВ СУСПІЛЬСТВА НА ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ І ЦІННІСНИХ ОРІЄНТИРІВ»

З метою формування полікультурної компетентності нами запропоновано проведення дискусійного клубу. Засідання дискусійного клубу передбачають підготовку і проведення наукових дискусій, що в цілому покликані сприяти комплексному формуванню всіх компонентів полікультурної компетентності. Крім цього, беручи участь у дискусіях, майбутні викладачі мають можливість вдосконалювати і / або набувати таких практичних умінь, як: уміння успішно виступати перед аудиторією; готувати якісні інтерактивні презентації; аргументовано відстоювати свою позицію; уважно слухати опонента; аналізувати проблему з позиції опонента; конструктивно публічно дискутувати; вибирати адекватну стратегію поведінки в разі виникнення конфліктної ситуації та ін.

Мотивуючим фактором у діяльності дискусійного клубу є наявність експертів, в якості яких можуть виступати аспіранти, викладачі, а також запрошені кваліфіковані фахівці (залежно від теми дискусії). Особлива роль відводиться ведучому дискусії.

В освітньому процесі дискусію використовують як інтерактивну форму колективного обговорення, спрямовану на пошук істини або відповіді через висловлення власних міркувань та зіставлення поглядів опонентів на проблему. Під час такого обговорення виявляються різні позиції, озвучуються протилежні думки, а емоційно-інтелектуальний стимул підштовхує до активного мислення.

Процес формування полікультурної компетентності проходить чотири етапи: етап несвідомої полікультурної некомпетентності, етап свідомої полікультурної некомпетентності, етап свідомої полікультурної компетентності і етап несвідомої полікультурної компетентності. Кожен з етапів передбачає визначення мети і завдань, розробку змісту реалізації

етапу, вибір форм і методів, необхідних для реалізації етапу. Розроблене нами засідання дискусійного клубу з теми «Вплив суспільства на формування толерантності і ціннісних орієнтирів» рекомендовано проводити на другому етапі формування полікультурної компетентності.

Етап свідомої полікультурної некомпетентності є одним із найскладніших, оскільки стосується змін свідомості майбутнього викладача. Мета етапу полягає у формуванні у майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти потреби у полікультурній освіті. Досягнення поставленої мети вимагає виконання завдань. Одним з таких завдань є визначення ціннісних орієнтирів майбутнього викладача в контексті полікультурної освіти, які є підґрунтям для розвитку толерантності як якості особистості. Реалізація цього завдання здійснюється в процесі проведення засідання дискусійного клубу як інтерактивної форми навчання. Така форма роботи дозволяє ефективно проілюструвати діалектичний закон єдності і боротьби протилежностей. А саме: проілюструвати протилежні сторони, властивості, відношення об'єктів, процесів, явищ тощо, що виключають одна одну.

Наведемо приклад засідання дискусійного клубу з використанням медійних засобів навчання, а саме з використанням уривків художнього фільму «Вбити пересмішника» режисера Роберта Маллігана, відзнятого за однойменним романом Гарпера Лі.

Вступ ведучого. Дорогі друзі! Ми всі подивилися американський фільм «Вбити пересмішника». Сьогодні на засіданні нашого дискусійного клубу ми поговоримо про те, як з негативних чуток, пліток в душі людини може виникнути відчуття упередження, а з нього виростає упередження і нетерпимість до окремих людей або груп людей. Мова йтиме про расизм, про те, чи можна боротися з упередженнями інших людей, чи можливо побороти власні упередження і стати толерантною особистістю.

Чому ми пропонуємо для дискусії американський фільм? Ви знаєте, що саме Америка накопичила найбільший досвід боротьби з проявами расизму, в країні ведеться цілеспрямована і багато в чому успішна боротьба з расизмом. Зараз здається: а що в цьому особливого? В Америці представникам всіх рас надані рівні права, попередній американський президент був афроамериканцем. Проте це стало можливим зовсім недавно. До 1967 р. в більшості штатів були заборонені міжрасові шлюби. В Алабамі люди різних рас не мали права разом грати в настільні ігри. Спроба спільно проводити дозвілля розцінювалася поліцією як порушення громадського порядку. Діти різних рас ходили в різні школи. Видатний учений Чарльз Дрю, який відкрив плазму крові, помер після автомобільної катастрофи на порозі лікарні в Джорджії, оскільки лікарі відмовилися його прийняти, адже лікарня була тільки для «білих».

Фільм «Убити пересмішника» (1962) поставлений за однойменною книгою американської письменниці Харпер Лі. Це класика американської літератури і американської кінематографії. Ви бачили фільм і знаєте, що його

основна ідея-показати, як важко ідеї толерантності, лібералізму, соціальної справедливості проникають в суспільство, пронизане ідеями расизму.

Робота нашого клубу на сьогоднішньому його засіданні буде побудована наступним чином. Спочатку ми послухаємо кілька невеликих творчих повідомлень, що стосуються психологічних передумов виникнення стійкого упередження і расизму. Бажаючі зможуть поставити запитання авторам проєктів. Потім ми ще раз подивимося три фрагмента з фільму «Вбити пересмішника» і обговоримо проблеми виникнення нетерпимості, упередженості і расизму. Поговоримо про те, як ці проблеми розглядають автори фільму, чи бачимо ми схожі проблеми в нашому сучасному суспільстві, подумаємо над тим, що ми всі разом і кожен окремо можемо зробити для того, щоб наше суспільство стало більш гуманним і толерантним.

Доповідь «Психологічні передумови виникнення стійкого упередження і расизму».

Власне дискусія. Ми подивимося епізод з фільму «Вбити пересмішника», який ілюструє механізм формування громадської думки відносно людини, яка відрізняється від звичного представника даного соціуму. Механізм формування упереджень і забобонів щодо групи осіб діє так само. (8.48 – 11 хвилини стрічки).

1. Вам видається переконливою ця розповідь про маніяка? Ви б повірили їй?

2. У Вас виникло упередження щодо «Опудала Редлі»?

3. У Вас могла виникнути думка, що Вам дають установку на сприйняття ситуації?

4. Як би Ви повели себе, почувши, що по сусідству живе маніяк?

Ми переглянули епізод фільму «Вбити пересмішника», який може бути наочним прикладом того, як запускається процес створення міфу. Тепер подивимося, як міф розвінчується, а упередження зникають. (1.51 – 2.08 хвилини стрічки).

1. Як Ви думаєте, історія «Опудала Редлі» послужила для дітей уроком толерантності?

2. У вашому житті були випадки, коли ви отримували підтвердження своєї упередженості по відношенню до інших людей? Що ви відчували тоді? Цей випадок став для вас приводом поміркувати: «Наскільки я залежу від думки натовпу? У мене є незалежна точка зору? «Я толерантна людина?» Або ви визнали його випадковістю?

3. У вас щось змінилося після того, як ви на власному досвіді переконалися, що не всі циркулюючі в суспільстві чутки і думки щодо окремих осіб або відокремлених груп людей правдиві?

4. В кінці фільму Джин-Луїза (Скаут) говорить: «Якось Аттікус сказав, що людину не зрозумієш, поки не влізеш в його шкуру і не прогуляєшся в ній». Як вам здається, це правда, що людину не зрозумієш, поки не уявиш себе на її місці? Або потрібно просто переконати себе в

необхідності бути толерантним, тому що така вимога часу, і без аналізу, роздумів, рефлексії приймати людей іншого способу життя, іншої національності, раси, культури?

Пристаємо до перегляду самого драматичного епізоду фільму: судовий процес над афроамериканцем, якого несправедливо звинувачують в звалтуванні білої жінки (1.08-1.43 хвилини стрічки).

1. Які ще аргументи на захист Тома Робінсона можна було знайти? Чи ви вважаєте, що расове упередження присяжних не можна було похитнути ніякими силами? Чи можна взагалі переконати ідейного расиста? Як?

2. Як ви думаєте, присяжні були однакові, коли винесли своє рішення: «Винен»? Вони радилися більше двох годин. Щось змінилося в цих людях після трагедії, що сталася?

3. Кожна людина здатна, відчуваючи сильні емоції під впливом життєвих обставин, стати більш толерантною? Чи деяких людей ніщо не переконає? Що перешкодить: власна косність, небажання змінюватися, повага «законів батьків», страх стати ізгоєм в суспільстві?

4. Аттікус Фінч протиставив себе суспільству маленького містечка, погодившись стати адвокатом афроамериканця. Як ви думаєте, його вчинок розумний? Чи варто було заради здійснення принципу толерантності ризикувати не тільки своєю кар'єрою, а й здоров'ям і навіть життям власних дітей? Ви вірите, що таке могло статися в реальному житті?

5. А ви можете виступити на захист людини, яку явно дискримінують, тому що вона не така, як усі, неважливо за якою ознакою? Якщо не можете, то чому? Чи не впевнені в силі своєї аргументації? Боїтеся бути не зрозумілим суспільством і теж стати ізгоєм? Просто лінь, хоча і бачите явну несправедливість? Інші причини?

Відсутність критичного мислення і негативний вплив суспільства на формування ціннісних орієнтирів особистості нерідко породжує відчуття упередження і нетерпимість до окремих людей або груп людей. Полікультурна освіта вирішує подібні проблеми і формує полікультурну компетентність майбутнього викладача закладу вищої освіти.

УДК 37.015.31

О.В. Тринус, м. Київ

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Духовне і національне відродження школи, вирішення завдання щодо формування соціально-активної особистості та створення сприятливих умов для розвитку творчих можливостей учня є пріоритетним напрямом реформування українського суспільства. Формування творчої особистості передбачає педагогічне управління індивідуальним становленням дитини, спрямування її життєвої практики задля досягнення своєї «вершини» розвитку.

Важливим чинником успішного здійснення цього процесу є аналіз історичного досвіду початку ХХ ст., періоду створення новітнього типу української школи. Теоретична і практична духовна спадщина українських вчених-педагогів (С. Русової, Я. Чепіги, Я. Ряппо, М. Скрипника, О. Музиченка, А. Макаренка, І. Огієнка, О. Залужного та ін.) є актуальною і потребує глибокого пізнання й використання в сучасному педагогічному просторі.

Провідними ідеями, на яких ґрунтувалися педагогічні концепції дослідників були: любов до дитини; глибоке розуміння її природи; всебічний розвиток особистості дитини; розвиток її ініціативи та самодіяльності. На цьому підґрунті Нова українська школа мріялась як школа свободи й радості, яка збуджує й розвиває творчі сили, стимулює дитину розвиватися та самовдосконалюватися, як осередок колективної творчості всього українського вчительства [5].

Вважалося, що створення сприятливих умов для розвитку творчих можливостей учня залежить насамперед від професійної компетентності вчителя, рівня сформованості його загальної культури, здатності до творчої діяльності. Характерними рисами вчителя Нової української школи були: пошук нестандартних форм та методів діяльності; співробітництво й співтворчість з учнями; відсутності авторитарності. Кожна педагогічна ситуація потребувала особливого до неї ставлення з боку педагога, а успіх практичного розв'язання залежав виключно від особистої творчості кожного вчителя-вихователя. Високо оцінюючи технологічну грамотність освітянина, його готували до уникнення механічного наслідування педагогічних шаблонів, формували розуміння своєї індивідуальної сутності, спрямовували на вироблення ним особистісної педагогічної концепції [6].

Реалізація зазначеного процесу забезпечувалася розробленням та впровадженням в навчально-виховний процес особистісно-орієнтованих педагогічних технологій, зокрема – розвивальної та дослідницької.

Підґрунтям розвивального навчання визначалося уявлення про розвиток дитини як суб'єкта особистісної діяльності, розвиток її самостійної пізнавальної активності, метою – формування активного творчого мислення дитини, її здатності до самовдосконалення, саморозвитку і самопізнання. Технологія розвивального навчання передбачала реалізацію наступних етапів: 1) створення проблемної ситуації; 2) формулювання проблеми; 3) процес колективної взаємодії учнів щодо її вирішення. 4) перетворення діяльності учнів в самодіяльність; 5) рівноправний характер діяльності вчителя як учасника організованого діалогу. Пріоритетним вважався «рухливо-моторний» принцип організації навчання, який полягав у створенні умов для активізації навчально-виховного процесу, усунення в школі пасивного, словесного, сидячого навчання, тому що саме активність, рухливість дитини є важливими засобами виявлення її творчих сил [1].

Вплив учителя на процес діяльності учнів розумівся виключно як фактор підтримки, який скеровує самостійну роботу дітей, дає змогу

сформувати їхню критичну самосвідомість, забезпечує бажання дітей учитися, добровільно отримувати знання. В основу такого підходу було покладено добро й людяні стосунки між учителем та учнем, велика любов і турбота за дитину з боку вчителя та, відповідно, повага до вчительської праці з боку учня.

Метою дослідницької технології було забезпечення стимулювання учнів щодо набуття досвіду дослідницької роботи в пізнавальній діяльності, формування активної, компетентної особистості шляхом розвитку її інтелекту, дослідницьких умінь, творчої активності. В основу технології покладено усвідомлення того, що логічний процес розумової активності учнів у ході навчально-дослідницької діяльності поєднується з елементами наукового дослідження.

Вважалося, що з психологічного погляду немає принципових відмінностей між продуктивним мисленням ученого, який відкриває нові, ще не відомі людству закономірності розвитку навколишнього світу, і учня, який відкриває нове лише для себе самого. Успішне використання дослідницьких методів навчання можливе за умови вміння вчителя сприймати дітей як молодих дослідників, тому що учні у спрощеному схематизованому вигляді проходили ті ж ступені пізнавального процесу, ту ж еволюцію думки, яку виконував учений, обмірковуючи те чи інше наукове положення. Особливо корисним для учнів є самостійне, без будь-якого примусу, занурення в коло проблеми. Це вимагає вдумливого дослідження з орієнтацією на результати, які мали б практичну цінність як особисто для учня, так і для суспільства. Ефективність дослідницької технології забезпечувалося дотриманням вчителями наступних умов: 1) застосування матеріалу, тісно пов'язаного з життєвими інтересами й особистим досвідом учнів; 2) стимулювання за допомогою навчального матеріалу творчої роботи, зосередження уваги, збудження уваги, збудження емоцій і волі; 3) реалізація розумової, емоційної й вольової напруги в кінцевому результаті роботи – відкритті, висновку і, як наслідок, виникнення в учнів радості й задоволення (так званої творчої паузи); 4) використання і перевірка отриманих висновків; 5) закріплення отриманих висновків на практиці [1].

Отже, вивчення педагогічного доробку дослідників-педагогів початку ХХ ст. набуває сьогодні особливої актуальності, оскільки сприяє розв'язанню таких завдань сучасної української школи, як розвиток розумових сил і творчих здібностей дитини, формування їхньої особистості, а також здійснення професійної підготовки вчителя до зазначеного процесу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Музиченко О.Ф. Сучасні педагогічні течії в Західній Європі і Америці / О.Ф. Музиченко. – К., 1919. – 109 с.
2. Русова С. Нова школа / Софія Русова. – К.: Укр. школа, 1917. – 20 с.
3. Ряппо Я. Реформа Высшей школы на Украине в годы революции (1920–1924 гг.) / Я. Ряппо. – Х.: Государственное издательство Украины, 1925. – 155 с.

4. Сухомлинська О.В. Нариси історії українського шкільництва (1905–1933): навч. посіб. / [О.В. Сухомлинська та ін.]; за ред. О.В. Сухомлинської. – К.: Заповіт, 1996. – 303 с.

5. Чепіга Я. До трудової школи / Я. Чепіга // Вільна українська школа. – 1918 – № 8/9. – С. 81–85.

6. Міністерство освіти України. 1917–2000 рр. Ф. 166. Оп. 1. Спр. 26. Положення та тимчасові положення про єдину трудову школу, 1919 р. – 82 арк.

УДК 78.071.2:159.942.5

О.А. Туріна, м. Київ

А.Л. Барнич, м. Вишгород

ЗАСОБИ ПОДОЛАННЯ СЦЕНІЧНОГО ХВИЛЮВАННЯ МУЗИКАНТА-ВИКОНАВЦЯ

Основні позиції виховання професійного музиканта-виконавця в українській музичній методиці є чітко сформовані. Але питання подолання сценічного хвилювання майбутнього музиканта-виконавця завжди потребують ретельного вивчення та обговорення. Концертний виступ – це результат щоденної праці і є відповідальним моментом, який стимулює музиканта-виконавця на подальший творчий зріст. Під час цього процесу задіяні різні властивості виконавця: музично-виконавські здібності, воля, характер, інтелект, глибина емоцій, абстрактна фантазія тощо.

Підготовка до концертного виступу перетворюється на найважливіший етап формування музиканта-виконавця, а успішність його виступу на сцені буде залежати не тільки від художньо-естетичної якості і надійності представлених для виконання художніх творів, але й від рівня його психологічної готовності до спілкування з публікою. Праця музиканта-виконавця представляє собою один із найскладніших видів людської діяльності, що вимагає багаторічної, щоденної праці, нерідко фізичної і психічно виснажливої. Тому всі виконавці зазначають, що переможцем стає той, хто виявиться більш працездатним, витривалим, зосередженим, більш міцним фізично і морально.

Безсумнівно, кожному учневі важливо розуміти: скільки триває підготовчий концертний період, які прийоми регуляції психічних станів потрібно застосувати і в який момент, як правильно побудувати процес підготовки так, щоб він не перетворився на складне випробовування та застосування різних прийомів і методик роботи. Пропонуємо осмислити наступні питання: 1) визначення комплексу заходів для досягнення оптимального сценічного стану; 2) виявлення потенційні помилки при підготовці до виступу; 3) окреслення основних періодів у підготовці до концертного виступу; а також окремо пропонувати музикантам-виконавцям застосовувати елементи окремих акторських технік видатних музикантів для подолання сценічного хвилювання.

Відзначимо, що важливо враховувати стан готовності виконавського апарату. В період підготовки до концертного виступу в музикантів-виконавців виникають особливі фізичні відчуття в руках, кистях, пальцях, тощо які характеризуються особливим відчуттям клавіатури, смичка, грифа, органів дихання тощо. Піаністи відмічають: «легкі» пальці, скрипалі – «польотність» в керуванні смичком звуку та ін. Рекомендується ці відчуття фіксувати, щоб мати можливість згадувати їх перед виступом. Це водночас формує відчуття слухового, рухового та м'язового досвіду, які мають працювати не порізно, а в нерозривній єдності.

Рекомендуємо кілька прийомів для підготовки. Під час обігрування музикант-виконавець поступово наближається до ситуації публічного виступу. Обігрування твору треба робити якомога частіше та досягати того, щоб, це стало звичним, звичне – легким, а легке – приємним.

У рольовій підготовці успішним є наступна рекомендація: абстрагуючись від власних особистісних якостей, входити в образ добре відомого музиканта-виконавця і грати ніби в образі іншої людини (імаготерапія - терапія за образом).

До теми подолання сценічного хвилювання зверталися видатні музиканти-педагоги: Л. Баренбойм [1, с. 352], Г. Нейгауз [2, с. 240], В.Клименко [3, с. 414], О. Рудницька [4, с. 248] та ін.

Виконавська (сценічно-концертна) діяльність музиканта-виконавця – неймовірно складний, напружений та відповідальний процес. Готуючись до публічного виступу, музикант-виконавець витрачає величезну кількість енергії, як фізичної, так і емоційної. На основі аналізу наукової літератури та педагогічної практики виявлено, щоб вірно оцінити потенціал творчої індивідуальності учня, педагог має бути професійно підготовлений та володіти достатнім обсягом знань та вмінь. Педагог повинен визначити план підготовки до концертного виступу та виробити комплекс психотехнічних прийомів, що сприяють корекції сценічного хвилювання в учня –музиканта-виконавця. Рекомендовано вивчати наукові праці психологів у цій галузі питань та застосовувати на практиці рекомендації видатних музикантів-виконавців для вірного виховання оптимального сценічного самопочуття під час концертного виступу. Виявлено, що спілкування з публікою, глядацькою аудиторією – завжди творчий процес і передбачає взаємний зв'язок. Музикант-виконавець не тільки впливає на аудиторію, а й відчуває на собі її вплив. А художній музичний твір для музиканта-виконавця є сполучною ланкою і одночасно засобом спілкування з слухацькою аудиторією. А подолання фізично-психологічного хвилювання перед сценою має йти шляхом творчого бажання спілкування зі слухачем.

Створення художнього музичного образу у тісному взаємозв'язку виконавець-слухач та єдина зачарованість творчим процесом дає можливість подолати сценічне хвилювання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Баренбойм Л.А. Путь к музицированию /Л.А. Баренбойм. – 2-е изд., доп. – Л.: Сов. композитор, Ленигр. отд-ние,1979. – 352 с.
2. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога / Г.Г. Нейгауз. – 5-е изд. – М.: Музыка, 1988. – 240 с.
3. Клименко В.В. Психологічні тести таланту / В.В. Клименко. – Х.: Фоліо, 1996. – 414 с.
4. Рудницька О. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посіб. / О. Рудницька. – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с.

УДК 378.147:808.5(043.2)

Л.І. Федчук, м. Київ

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

У комплексі професійних навичок і умінь учителів-філологів провідне місце займає досконале володіння словом. Адже успіх у вирішенні актуальної на сьогодні проблеми формування культури мовлення учнів залежить передусім від рівня володіння мовою вчителем, оскільки саме на прикладі вчителя школярі вчаться висловлюватись, знаходити точні та доречні слова для вираження своїх думок. Саме тому розв'язання проблеми формування культури мовлення учнів треба розпочинати з удосконалення мовленнєвої підготовки вчителя.

Методичні аспекти означеної проблеми досліджували О. Біляєв, С. Дубовик, Л. Златів, К. Климова, Т. Окуневич, М. Пентилюк та інші науковці. Однак, незважаючи на певні успіхи, методика формування й удосконалення культури мовлення студентів вищих навчальних закладів залишається недостатньо дослідженою й потребує пошуку нових шляхів її розв'язання. Адже не секрет, що основним недоліком навчального процесу як школи, так і закладу вищої освіти було й залишається те, що навчають мови, а не мовлення; дають певні теоретичні знання про ті чи інші одиниці мови, але не навчають застосовувати їх у конкретній мовленнєвій діяльності. Саме це і є причиною частих помилок у мовленні учнів, студентів і навіть учителів. Типовими недоліками є вживання невластивих українській мовній традиції звуків, морфем, слів та цілих зворотів, невдало дібрані слова, спотворені під впливом російської мови морфологічні форми, неправильно побудовані словосполучення та речення.

Запорукою запобігання та уникнення цих мовленнєвих помилок є планомірна, чітко організована, систематична робота, спрямована на досконале оволодіння однією з найголовніших ознак культури мовлення – його правильністю.

Значне місце в системі роботи над удосконаленням навичок правильного мовлення займає привертання уваги студентів до типових мовленнєвих помилок, пов'язаних із уживанням виучуваних мовних фактів,

та пошук причин виникнення порушень норм літературної мови. Цей вид роботи здійснюється, як правило, на лекційних заняттях наприкінці вивчення певної теми чи розділу мовознавства. Але процес засвоєння знань, умінь та навичок не можна вважати завершеним без виконання на практичних заняттях системи тренувальних вправ, яка охоплює такі види роботи:

- 1) добір високохудожніх текстів, насичених виучуваними мовними фактами, та спостереження за їх семантико-граматичною організацією;
- 2) конструювання окремих форм та виразів, уведення їх до речень і мікротекстів;
- 3) взаєморецензування творчих робіт з урахуванням не лише орфографічних і пунктуаційних, але й лексичних, граматичних і стилістичних помилок;
- 4) редагування окремих виразів, цілих текстів з наступним обґрунтуванням зроблених виправлень;
- 5) виконання тестових завдань на вибір правильних (нормативних) варіантів та ін.

Знання та вміння, набуті під час проведення лекційних та практичних занять, доцільно доповнювати цілеспрямованою позааудиторною роботою. Тренувати мовленнєву вправність студентів можна шляхом залучення їх до таких видів роботи:

- 1) випуску факультетської (інститутської) газети;
- 2) конкурсу на кращий твір;
- 3) роботи в гуртку «Рідна мова»;
- 4) підготовки доповідей з проблем культури мовлення і виступу перед студентами молодших курсів;
- 5) систематичного поновлення рубрик стенду «Рідне слово», як-от: «Як правильно сказати?», «Чому ми так говоримо?», «Складні випадки наголошення», «Складні випадки перекладу російських текстів», «Запам'ятайте!» та ін.

Ефективно зарекомендувала себе така форма роботи, як колективне складання й постійне доповнення словника-довідника «Анормативи вчительського мовлення», який охоплює ті сталі комунікативні формули, під час уживання яких часто припускаються мовленнєвих помилок. Мовний фактаж для такого довідника накопичується шляхом здійснення відповідних записів на практичних заняттях та під час відвідування уроків у студентів-практикантів. Наведемо приклад матеріалів, уміщених у словнику-довіднику: *працюймо* (а не *давайте працювати*); *поміркуйте* (а не *подумайте*); *перегорніть сторінку* (а не *переверніть сторінку*); *розгорніть книжку* (а не *розкрийте книжку*); *піднесіть руку* (а не *підніміть руку*); *не заважай працювати* (а не *не мішай працювати*); *скласти екзамен* (а не *здати екзамен*) та ін. Такий довідник активно використовується студентами під час проходження педагогічної практики. Застосовується він і на практичних заняттях як матеріал для різноманітних вправ, наприклад: визначте причину мовленнєвої помилки в тому чи іншому виразі; обґрунтуйте виправлення

помилки, пов'язаних з вживанням числівників; згрупуйте вирази за типами мовленнєвих помилок і т. ін.

Запропонована система роботи, безумовно, не вичерпує всіх резервів розвитку культури мовлення, однак може стати орієнтиром у поліпшенні організації мовленнєвої підготовки майбутнього вчителя-філолога.

Р о з д і л І І І
МИСТЕЦЬКА ОСВІТА У ВИМІРАХ СУЧАСНИХ
МОДЕРНІЗАЦІЙНИХ ЗМІН

УДК 37. 091. 3:78(075.8)

В.Ф. Черкасов, м. Кропивницький

МЕТОДОЛОГІЯ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ В МУЗИЧНО-ОСВІТНІЙ ГАЛУЗІ ЗГІДНО З КОНЦЕПЦІЄЮ О. РУДНИЦЬКОЇ

Вивчаючи і узагальнюючи науково-педагогічну спадщину Оксани Петрівни Рудницької ми постійно звертаємося до робіт, у яких науковець обґрунтовує методологію організації та проведення наукових досліджень в галузі музично-педагогічної освіти. За такого підходу зосередження уваги на основних положеннях концепції О. Рудницької є своєчасним і актуальним.

Аналіз першоджерел підтверджує, що вітчизняними науковцями, з-поміж яких – Г. Артемчук, М. Білуха, А. Болгарський, С. Гончаренко, А. Єріна, Д. Єрін, І. Єрмакова, В. Захожай, В. Ковальчук, М. Кочерган, Ф. Кузін, В. Курило, О. Рудницька, О. Лудченко, Я. Лудченко, Т. Примак, О. Пехота, Т. Свистельнікова, А. Філіпенко, різною мірою розкрито певні питання методології наукового дослідження. Тематика нашого наукового пошуку дає змогу усвідомити внесок О. Рудницької в розробку методології наукового дослідження в галузі музично-педагогічної освіти.

Наприкінці ХХ ст. вийшов друком перший навчально-методичний посібник з основ педагогічних досліджень для студентів вищих навчальних закладів мистецького спрямування. Авторами цього видання стали викладачі музично-педагогічного факультету Київського національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова О. Рудницька, А. Болгарський, Т. Свистельнікова. Це було перше видання навчально-методичного посібника в системі музично-педагогічної освіти, написаного для студентів напряму підготовки «Музичне мистецтво», які згідно з навчальним планом вивчали курс «Основи наукових досліджень».

У 2005 р. видавництво «Навчальна книга – Богдан» (Тернопіль) надрукувало навчальний посібник О. Рудницької «Педагогіка: загальна та мистецька». Варто зазначити, що у цих виданнях О. Рудницька, дотримуючись сталих традицій підготовки навчальних видань, пропонує матеріал, у якому презентовано загальні відомості про педагогічне дослідження, розкривається сутність педагогіки як науки, система наукових досліджень у педагогічному виші, форми наукового викладу матеріалів дослідження та основні види наукової роботи студентів.

З'ясовуючи місце кваліфікаційної роботи в системі професійно-педагогічної підготовки майбутнього фахівця, О. Рудницька зазначає, що «визначальними орієнтирами дипломних робіт з музично-педагогічної

проблематики є цілісна єдність педагогічної, художньо-естетичної і фахово-предметної підготовки майбутнього вчителя музики, що інтегрується в професійно вагомій якості особистості» [2, с. 19].

Визначаючи міждисциплінарні зв'язки в підготовці студентами кваліфікаційної роботи, науковець акцентує увагу на дослідженнях інтеграційного спрямування, де поєднуються різні види мистецтв, а саме: музика, хореографія, образотворче та театральне мистецтво, кіномистецтво з телемистецтвом. Автор наголошує на тому, що «в умовах гуманізації та гуманітаризації освіти важливо зазначити пріоритетність експериментального вивчення впливу мистецтва на формування особистісних якостей учнів, розвиток їхньої духовної культури» [2, с. 25].

Варто зауважити, ще наприкінці ХХ ст. О. Рудницька пропонувала розширяти коло наукових досліджень, поєднуючи різні види мистецтва. За такого підходу для написання кваліфікаційної роботи студенти-випускники повинні опанувати методики й знати специфіку кожного виду мистецтв. Крім того, цей напрям вимагав глибоких знань з філософії, педагогіки й психології, теорії і методики викладання музики, хореографії, образотворчого мистецтва, кіномистецтва, театрального мистецтва.

Безсумнівно, вивчаючи закономірності й тенденції художньо-естетичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів, студент повинен визначитися з умовами проведення дослідження. Предметом дослідження може бути урок музичного мистецтва чи позакласна робота з певних видів музично-творчої діяльності. «Результат методичної роботи має вигляд розробленої технології класних або позаурочних занять, – наголошує вчена, – що забезпечує успішне вирішення поставленого завдання і характеризується достатньою ефективністю» [1, с. 204].

Навчально-методичний посібник О. Рудницької «Педагогіка: загальна та мистецька» став першим виданням у галузі вітчизняної музично-педагогічної освіти, у якому з позиції теорії і методики музичної освіти й музичної педагогіки презентовано категоріальний апарат, а саме: обґрунтовано об'єкт і предмет дослідження, його мету і завдання, сформульовано гіпотезу, визначено теоретичну і практичну значущість дослідження.

Не залишила автор посібника без уваги й методи дослідження. Серед теоретичних методів вона виділяє метод індукції та дедукції, аналізу і синтезу, порівняння, класифікації, абстрагування та конкретизації та ідеалізації, моделювання та уявного експерименту. До емпіричних методів дослідження відносить такі, як-от: аналіз змісту педагогічної документації та результатів діяльності, педагогічне спостереження, опитування, бесіду, анкетування, тестування, експертну оцінку, педагогічний експеримент та методи кількісної обробки дослідницьких результатів. Крім того, значна увага приділяється статистичним методам науково-педагогічних досліджень.

Авторка навчально-методичного посібника презентує завершальний етап дослідницької роботи, а саме: літературне оформлення тексту й підготовка до захисту й захист наукової роботи. У цих розділах читач може отримати достовірну і послідовну інформацію, яка дає цілісне уявлення про процедуру презентації результатів наукового пошуку.

Окремим розділом представлено поетапність написання кваліфікаційних робіт. Чільне місце О. Рудницька відводить підготовці наукових робіт з історії музичної педагогіки та теорії і методики музичної освіти. Обгрунтовуючи джерельну базу історико-педагогічних досліджень, автор зазначає: «Джерельна база історико-педагогічних досліджень охоплює величезний масив матеріалів різних епох – від перших літописів до сучасних праць, які зберігаються, як правило, в архівних сховищах» [1, с. 211]. Крім архівних джерел, історико-педагогічні дослідження ґрунтуються на довідкових виданнях, з-поміж яких: універсальні енциклопедії, галузеві енциклопедії, довідники, словники. Автор також пропонує методику роботи над архівними документами та розкриває сутність основних етапів історико-педагогічного дослідження. Серед них доцільно виділити такі етапи історико-педагогічного дослідження, як-от: «вибір теми, формулювання наукового апарату; пошук інформації у перспективній бібліографії; пошук інформації у ретроспективній бібліографії; аналіз історичних джерел з теми дослідження; тлумачення матеріалів минулого з позицій сучасних історичних знань; оцінка вагомості отриманих результатів дослідження для подальшого розвитку педагогічних знань, можливостей їхнього практичного використання» [1, с. 217].

Наукову цінність для студентів вищих навчальних закладів мистецького спрямування має матеріал, у якому дописувач, урахувавши специфіку підготовки фахівців на музично-педагогічних та мистецьких факультетах педагогічних університетів, пропонує методичні поради щодо виконання кваліфікаційних робіт з методики музичного виховання. «Основні завдання дослідної роботи з методики музичного виховання полягають у виявленні ефективних засобів реалізації на практиці виховних можливостей музичного мистецтва», – наголошує О. Рудницька [1, с. 293]. Вона також пропонує орієнтовний перелік питань, які можуть бути використані при виборі теми кваліфікаційної роботи з теорії і методики музичної освіти або методики музичного виховання.

О. Рудницька представила авторську програму з курсу «Основи педагогічних досліджень» для студентів, майбутніх учителів музики загальноосвітніх шкіл. Курс розраховано на 26 годин і містить теми, з-поміж яких: педагогіка як наука і мистецтво; категоріальний апарат наукових досліджень; принципи дослідження; вимоги до педагогічних досліджень; емпіричні методи досліджень; теоретичні методи досліджень; кількісна обробка дослідницьких результатів; робота над науковою літературою; оформлення результатів наукового дослідження.

Отже, обґрунтування О. Рудницькою методології наукового дослідження в музично-освітній галузі уможливить майбутнім науковцям усвідомлено провести і узагальнити історико-педагогічне чи науково-експериментальне дослідження в галузі музичної педагогіки та теорії і методики музичної освіти. Враховуючи специфіку музичного мистецтва і музично-педагогічної діяльності, учасники студентських наукових товариств своїми дослідженнями сприяють підвищенню ефективності художньо-естетичного виховання і професійно-педагогічного становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
2. Рудницька О.П., Болгарський А.Г., Свистельнікова Т.Ю. Основи педагогічних досліджень: навч.-метод. посіб. / О.П. Рудницька, А.Г. Болгарський, Т.Ю. Свистельнікова. – К., 1998. – 143 с.
3. Черкасов В.Ф. Основи наукових досліджень у музично-освітній галузі: [підруч.] / Володимир Черкасов. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка; Харків: ФОП Озеров, 2017. – 316 с.

УДК 377.5:78]:37.036

О.В. Бідна, м. Полтава

ІНТЕГРАЦІЯ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ШКОЛИ МИСТЕЦТВ

У складних умовах розбудови української держави одним із провідних соціокультурних завдань є виховання молодого покоління на підґрунті традиційних духовних і естетичних цінностей, ідеалів Добра, Краси та Істини, які складають підвалини цільового й змістового компонентів цілісного педагогічного процесу. У школах мистецтв кожен учень отримує широку мистецько-естетичну підготовку незалежно від його спеціалізації (музичне, хореографічне, образотворче чи театральне мистецтво).

Проблему розвитку системи позашкільної освіти вивчали Л. Балясна, В. Берека, С. Букреєва, А. Воловик, С. Ліпська, Г. Пустоцвіт Т. Тюльпа, Т. Цвірова, О. Яремчук та ін.; методику музично-теоретичної підготовки в школах мистецтв досліджували Н. Бергер, В. Брайнін, В. Вахромєєв, О. Давидова, І. Жосан, Ю. Поплавська, Г. Смаглій, Т. Тютюннікова, Г. Чиж, Г. Шатковський та ін.; інтегрований підхід до мистецької підготовки розкрили Л. Карамушка, О. Лобач, Н. Максимова, Л. Масол, О. Щолокова, Б. Юсов та ін. Зокрема систематизувала та узагальнила зарубіжні технології художньо-естетичного розвитку особистості М. Лещенко.

Учні 1-4 класів хореографічних, театральних, образотворчих відділень шкіл мистецтв отримують музично-теоретичну підготовку в процесі опанування інтегрованого курсу «Музична грамота і слухання музики». Інтеграція (лат. *integratio* – поновлення, відновлення; *integer* – цілий)

спрямована на відновлення втраченого цілого, бо з «найдавніших часів внутрішня спорідненість різних видів мистецтва є основною тенденцією розвитку художньої культури» [1, с. 135]. Інтеграція дає можливість віднайти інноваційні форми й методи роботи з урахуванням специфіки кожної спеціалізації.

Навчальна програма, укладена колективом викладачів Полтавської міської школи мистецтв «Мала академія мистецтв» імені Раїси Кириченко [3], є модифікованим варіантом аналогічної програми Л. Карамушки та Н. Максимової [2]. Проте в ній зацентровано увагу на регіональному аспекті: рекомендовані твори музичного й образотворчого мистецтв складають золотий фонд світової, вітчизняної та регіональної художньої культури.

Оскільки учні хореографічних, театральних, образотворчих відділень не вивчають спеціальних музичних дисциплін (гра на музичних інструментах, сольний і хоровий спів, сольфеджіо та ін.), мета інтегрованого курсу «Музична грамота і слухання музики» полягає у вивченні елементарної теорії музики та історії мистецтв, розвитку вокально-інтонаційних і творчих навичок, музичних здібностей і художнього сприймання творів різних жанрів, епох, стилів, знайомстві з музичними інструментами та формами,

За навчальним планом на опанування інтегрованого курсу «Музична грамота і слухання музики» надається одна година на тиждень. Структуру уроку складають такі компоненти: теоретична підготовка, сприймання та аналіз-інтерпретація мистецьких творів, художньо-творча діяльність (танцювальні, рухові, пантомімічні, театральні, казкові, жанрові, формотворчі, ритмічні та мелодичні імпровізації, елективні, літературні творчі завдання та ін.).

Важливого значення в удосконаленні музично-теоретичної підготовки учнів школи мистецтв немусичних спеціалізацій набуває тісний зв'язок у роботі різних відділень навчального закладу. Це спільне планування, організація та проведення уроків-спектаклів, уроків-досліджень, уроків-імпровізацій, уроків-переглядів, уроків-ігор, уроків-екскурсій, уроків-концертів, відвідування учнями культурних і мистецьких заходів тощо.

Отже, у ході апробації навчальної програми інтегрованого курсу «Музична грамота і слухання музики» переконливо доведено, що його доцільно вивчати учням усіх відділень школи мистецтв. У процесі музично-теоретичної підготовки на інтегрованій основі в дітей розвивається художньо-образне мислення, збагачується інтелект, емоційна сфера, активізується творче самовираження, формується загальнокультурна компетентність.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Лобач О. Інтеграція різних видів мистецтв через загальний емоційний знак // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: зб.

наук. ст. – Вип. 32 / за заг. ред. акад. АПН України М.Б. Євтуха; укл. О.В. Михайличенко. – Київ: Вид. центр КНДУ, 2007. – С. 134-138.

2. Музична грамота і слухання музики: програма для хореографічних, театральних, художніх відділень дитячих шкіл і ліцеїв мистецтв та хореографічних шкіл / укл.: Л.М. Карамушка, Н.М. Максимова. – Київ: РМК ІПКПК, 1997. – 76 с.

3. Музична грамота і слухання музики: програма для хореографічних, театральних, образотворчих відділень шкіл мистецтв комплексного типу (1-4 клас) / укл.: Т.Ю. Магомедова (гол. ред.), О.В. Бідна, Н.В. Гриценко, Т.О. Ковтун, В.Ю. Лаптева. – Полтава: Обл. метод. кабінет навч. закладів мистецтва та культури, 2016. – 54 с.

УДК 37.0(477) «19»

О.С. Волинська, м. Івано-Франківськ

ЕТНОПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ ГАЛИЧИНИ

Побудова Української держави передбачає ґрунтовне вивчення історичної культурної спадщини видатних художників-педагогів, митців, народних майстрів тощо. Питання художньої освіти Галичини в мистецтвознавчому аспекті дослідили О. Нога, Р. Шмагало, Р. Яців та ін. Проте мистецтвознавчий аспект цього питання не охопив педагогічну діяльність митців, майстрів народних ремесел, здобутки яких сприяли розвитку професійної художньої освіти Галичини.

Окреслений період характеризувався функціонуванням у регіоні мистецьких династій Бойківщини, Гуцульщини, Поділля, Яворівщини (Львівська обл.). Вивчений матеріал підтверджує, що найбільші художні традиції краю напрацювали мистецькі династії Гуцульщини, які розвинули різні види художніх народних промислів, зокрема художнього деревообробництва Галичини. Традиційним засобом навчання та виховання на Гуцульщині була родинна школа. У гуцульських сім'ях, які в минулому були багатодітними, праця служила головним засобом виховання наступних поколінь. Дітей залучали до багатьох видів господарювання і народних художніх промислів, що розвивало працелюбність, здатність долати труднощі, підприємливість. Дослідження Є. Антоновича, Р. Скульського, М. Стельмаховича дають підставу стверджувати, що етнопедагогічний феномен гуцулів сприяв розвиткові етномистецької освіти краю. Етнопедагогічний феномен мистецьких династій Гуцульщини – це особлива система художнього виховання дітей у родинах майстрів народного мистецтва регіону, яка ґрунтувалася на певних знаннях, уміннях, навичках та здійснювалася для самозбереження шляхом передачі прийдешнім поколінням сімейного досвіду з народних художніх промислів (вишивки, випалювання, кераміки, килимарства, мосяжництва, писанкарства, різьби, настінних розписів, ткацтва тощо).

Кожне гуцульське село славилося своїми майстрами з художньої обробки дерева. О. Соломченко у праці «Народні таланти Прикарпаття» виокремив наприкінці XIX ст. Яворівську, Річківську, Брустурівську і Косівськушколи з художньої різьби на дереві [6]. Яворівську школу художньої різьби на дереві започаткувала і розвинула династія Шкрібляків. Засновниками Річківської школи художнього деревообробництва була мистецька династія Мегединюків. Брустурівська школа своєю появою завдячувала мистецькій династії Дручкових, а Косівська школа відома родиною Девдюків. Виникнення мистецьких династій, а через них – шкіл, на думку В. Шухевича, було зумовлено наявністю виробничої сировини (дерева, каміння, металу, оленячих рогів), придатної для різьби; певного способу життя населення, залученого до цього ремесла; необхідністю фантазувати, насичуючи побут і ринок оригінальними виробами [9].

Активізація політичних процесів у Галичині на початку XX ст. спричинила боротьбу за національний характер художньо-промислової освіти українців, створення відповідних навчальних закладів. Зародження етномистецької освіти в Галичині розпочали запровадженням у навчальні плани художньо-промислових і художніх шкіл вивчення народного мистецтва краю. Ми розглядаємо етномистецьку освіту як складову частину художньої освіти молоді, спрямовану на професійну підготовку художників, митців-педагогів, художників-прикладників, архітекторів, виховання громадян-патріотів за традиціями народного мистецтва краю. Етномистецьку освіту Галичини розвивали на основі творчості гуцульських народних майстрів: О. Бахметюка, В. Девдюка, М. Мегединюка, В. Шкрібляка, Ю. Шкрібляка та ін. Це, зі слів Є. Антоновича, сприяло художньому вихованню молоді, вивченню історичного досвіду минулого та збагаченню дійсності за законами краси [1]. Сторінки галицького часопису «Новітній ремісник» підтверджували важливість художніх знань для розвитку українського ремесла («нашого питомого стилю»).

У зазначений період художньо-промислова освіта Галичини розвивалася за такими основними напрямками: художнє деревообробництво; кераміка; ткацтво; килимарство; вишивка; гаптярство тощо. У новостворених художньо-промислових і деревообробних школах у Риманові (1874), Закопаному (1878), Львові (1882), Станіславі (1884), Коломиї (1894), Яворові (1896), на столярських курсах «Рідної школи» в Косові (1926) тощо навчали виготовляти меблі, стилізовані під народні, дрібні вироби, оздоблені різьбленням та інкрустацією, іграшки [8, с. 81].

Розвитку етномистецької освіти Галичини сприяв «Крайовий научний заклад для різьбярства та металевої орнаментики» у Вижниці (1905), що на Буковині, який відроджував та творчо вдосконалював народні ремесла Гуцульщини, столярство, токарство та ін. Викладачами були досвідчені майстри гуцульського деревообробництва: В. Девдюк, М. Мегединюк, В. Шкрібляк. У школі вивчали загальнорозвиваючі дисципліни, фаховий і перспективний рисунки, різьбу й інкрустацію, мережкування та металеву

орнаментику тощо, виготовляли вироби за народними традиціями. Так, за ініціативою В. Шкрібляка вихованці навчального закладу створили «Гуцульську кімнату» [2].

Розвитку керамічної художньо-промислової освіти сприяло заснування навчальних закладів для підготовки керамістів (Крайової станції керамічних дослідів при Львівській політехніці (1886), гончарського верстату в Товстому (1886), Коломийської гончарної школи (1876) тощо). Організаторами української художньо-промислової керамічної освіти Галичини були архітектори Ю. Захарієвич, І. Левинський, О. Лушпинський та ін.

Діяльність Коломийської гончарної школи (1876–1914) була спрямована на розвиток народної кераміки Галичини, підвищення фахових знань з технології виробництва, будівельно-декоративної кераміки. Проте етномистецька освіта молоді розпочалася з приходом В. Крицінського (1886), який здійснював підготовку майбутніх гончарів на традиціях народного мистецтва та ремесел краю. У школі ґрунтовно вивчали рисунки, народні художні промисли, гуцульську кераміку О. Бахметюка. Згодом статутом Коломийської гончарної школи буде зафіксовано мету її діяльності – «оволодіння художньою спадщиною О. Бахмінського та засвоєння найкращих форм народних виробів» [5, с. 82]. Кустош Львівського музею художнього промислу Л. Вербицький видав серію альбомів «Взірці домового промислу селян на Русі» (1882–1889) зі зразками робіт О. Бахметюка. За ініціативою В. Крицінського в Коломийській гончарній школі запровадили навчальні відділи, створили музей історії кераміки, де експонували гончарні вироби, учнівські роботи, орнаментальні мотиви, гіпсові моделі. Коломийська гончарна школа, починаючи з 1890 р., досягла високого рівня. Це засвідчила Всесвітня виставка в Парижі (1900) [4].

Досліджуваний період характеризувався розвитком у Галичині ткацької художньо-промислової освіти через створення навчальних закладів так званих Наукових крайових ткацьких верстатів у Косові (1882), Глинянах (1885), Корчині (1886), Кросні (1887), Рихвальді (1891), Горлиці (1893) тощо. Функціонування цих закладів сприяло ткацькій освіті молоді, вивченню покращених технологій, розвитку художнього промислу за традиціями народного ткацтва.

Художньо-промислова спілка «Гуцульське мистецтво» в Косові (1922) займалася ткацтвом гуцульських і модерних килимів, відродженням давніх рецептів фарбування вовни рослинними барвниками. На базі її майстерень передбачали заснувати школи художнього гуцульського промислу та музей народного мистецтва [7]. Питаннями підтримки вітчизняного виробника, популяризації національної продукції опікувався часопис «Гуцульське слово».

Виникнення Львівської школи декоративного мистецтва та художнього промислу пов'язане з організацією місцевого музею художніх промислів (1874) [3]. Цей музей виконував роль навчального закладу, сприяв розвитку народних художніх промислів і декоративного мистецтва. Тут проводили

заняття з рисунків, моделювання; лекції з питань художньої творчості й естетики. У 1876 р. на базі цього музею заснували Школу рисунків і моделювання (згодом – Школу художнього промислу (1882)) [3]. Діяльність школи була підпорядкована меті: розвиток місцевих традицій у краї, випуск фахівців для різних галузей художнього промислу, підвищення кваліфікації ремісників, підготовка молоді до вступу у вищі художні навчальні заклади. За сприяння школи та музею проводили виставки учнівських робіт, видали 10 альбомів зі зразками народного мистецтва України. Тому етнопедагогічний феномен мистецьких династій Гуцульщини сприяв розвитку художньої освіти Галичини.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антонович Є. А. Етноестетичний розвиток учнів різних вікових груп у процесі освоєння народного мистецтва / Є.А. Антонович // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Художня освіта: зб. наук. пр. – Львів: Світ, 2000. – Вип. 5. – С. 247–262.
2. Козубовський Д.О. Вижницький коледж прикладного мистецтва ім. В.Ю. Шкрібляка / Д.О. Козубовський. – Чернівці: Митець, 1997. – 120 с.
3. Максисько Т.С. З історії розвитку художньо-промислових шкіл Західної України ХІХ – початку ХХ століть / Т.С. Максисько // Х наук. конференція кафедр Львівського держ. ін-ту прикладного і декоративного мистецтва за 1968 р.: зб. матер. – Львів: Львівський університет, 1969. – С. 49-53.
4. Нога О. Між сходом і заходом. Кераміка Галичини кінця ХІХ – початку ХХ ст. в контексті міжнародних зв'язків / Олесь Нога, Ростислав Шмагало. – Львівська академія мистецтв: Логос, 1994. – 120 с.
5. Островський Г. Майстер від гончарної роботи / Григорій Островський // Жовтень. – 1986. – № 6. – С. 75-91.
6. Соломченко О.Г. Народні таланти Прикарпаття / О.Г. Соломченко – К.: Мистецтво, 1969. – 157 с.
7. Шмагало Р. Вічнозелене дерево життя. До історії Косівської школи / Ростислав Шмагало // Образотворче мистецтво. – 1999. – № 3–4. – С. 35–36.
8. Шмагало Р. До історії деревообробних шкіл Західної України кінця ХІХ – початку ХХ ст. До ювілею кафедри художніх виробів з дерева / Ростислав Шмагало // Вісник Львівської академії мистецтв. – Львів, 1999. – Вип. 10. – С. 81-89.
9. Шухевич В.О. Гуцульщина / В.О. Шухевич. – Верховина, 1997. – 352 с.

ПЕТРИКІВСЬКИЙ ДЕКОРАТИВНИЙ РОЗПИС: ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА

Сучасний світ проявляє все більший інтерес до розвитку декоративно-прикладного мистецтва, яке значною мірою задовольняє споконвічне прагнення людини до краси, оточення себе красивими речами. Петриківський декоративний розпис – яскравий різновид декоративно-прикладного мистецтва – стає все популярнішим як в Україні, так і поза її межами особливо після визнання його мистецькою спільнотою і занесення розпису ЮНЕСКО до репрезентативного списку нематеріальної культурної спадщини людства. Петриківські майстри репрезентують українську культуру у світі, ставши своєрідною візитівкою України.

Народне у своїй основі мистецтво петриківського розпису вже понад півстоліття є професійно спрямованим і таким, що поєднує збереження власних традицій та творчий розвиток майстрів. Це насамперед чергу вимагає від сучасної художньо-професійної освіти підвищеної уваги до педагогічно-методичної підготовки викладачів у галузі декоративно-прикладного мистецтва, зокрема петриківського декоративного розпису.

У практичній педагогіці під методами навчання розуміють способи навчальної діяльності викладача, способи досягнення поставлених ним цілей навчання і сформульованих дидактичних завдань. Зазвичай, у поняття методів навчання вкладають розуміння способів передачі студентам знань і умінь. Сучасна педагогічна наука трактує методи навчання як способи організації спільної діяльності викладача і студента, що спрямовані на досягнення засвоєння студентами знань та вмінь.

Наше дослідження зосереджує свою увагу саме на практичних методах. Аналізуючи способи виконання розпису багатьох майстрів петриківського розпису, зазначимо, що є два варіанти його виконання. Один із них – здійснення розпису відразу фарбами, тобто імпровізуючи. Інший варіант – виконання малюнка спочатку олівцем як підготовчий етап створення того чи іншого твору. Дослідники зазначають, що імпровізація була притаманна майстрами старшого (XIX – початок XX ст.) покоління, які «виношували в голові» композицію до найдрібніших деталей.

Поширеним є метод, який застосовується на початкових етапах навчання – репродуктивний. Адже основа петриківського розпису – це традиційні елементи [1, с. 59-62, 122-128; 2], які складають ту чи іншу композицію розпису. Для виконання цих елементів необхідно опанувати знову ж таки традиційними видами мазків петриківського розпису [1, с. 55-57; 2]. Зупинимось на наочних методах, які передбачають у навчанні петриківського розпису ознайомлення з інструментами та матеріалами, необхідними для його виконання.

Народний петриківський декоративний розпис унікальний не тільки технікою його виконання, а й інструментами та матеріалами, якими

здійснюють розпис. Саме вони дали можливість створити неповторну техніку виконання мазків, способів нанесення фарб, однією з особливостей яких є досягнення неоднорідності шару.

Традиційними є інструменти, виготовлені вручну з природних матеріалів: пензлики з кошачої шерсті, що з давніх-давен мають назву «кошачки»; розрізані навкіс стебла рогози; штампи, зроблені з розрізаної вздовж або впоперек цибулини тощо; піпетки з очерету та інші. Нанесення фарби торцем стеблини рогози давало неоднорідність шару, а значить – неоднакове просвічування паперу крізь мазок, від чого він отримував тональну градацію. Подушечки власних пальців народний майстер використовував для позначення ягід – відбиток обов'язково виходив з об'ємним полиском. Донині петриківчани віддають перевагу «кошачкам» перед фабричним інструментом: цим універсальним інструментом виконують гнучкі лінії пагонів, короткі соковиті мазки з такими характерними для петриківського декоративного розпису тонкими закінченнями, які переконливо передають пружність листя, приховану силу пуп'янка, розкіш пелюсток, що розквітли. «Кошачкою» можна віджимати ряди енергійних відбитків, що подібні до гостроконечної краплі. Їх складають у зображення колосся з остюками, квіткових тичинок тощо.

Метод наочності передбачає ознайомлення із прикладами творів майстрів минулого і сучасності, маючи за мету зримо продемонструвати втілення декоративної стилізації – прийому візуальної організації образного вираження, при якому виявляються характерні риси предмета і відкидаються непотрібні деталі. А також за допомогою низки прийомів зміни форм, об'ємних і колірних співвідношень, декоративно узагальнюються зображувані об'єкти. Кожен майстер по-своєму «бачив» (стилізував і зображав) об'єкти флори і фауни рідного краю, часто фантазуючи, але маючи власний стиль зображення. На практичних заняттях студенти шукають свій шлях у стилізації, виробляють власне бачення предмета, попередньо отримавши навички копіювання традиційних елементів розпису на прикладі творів визначних народних майстрів.

Майстри петриківського декоративного розпису широко використовують художні можливості матеріалу, на якому виконується розпис, створюючи естетичне враження з урахуванням природного кольору матеріалу і його фактури, світлоносності матеріалу зі скла, відблисків поливи тощо. Для такої практики майбутньому фахівцю необхідні також знання характерних особливостей матеріалів, техніки та технології роботи з ними.

Практична фахова діяльність майстра петриківського декоративного розпису вимагає не тільки сформованої системи умінь та навичок, а й постійного оновлення знань, уможливленого викладеними нами методами навчання. Цілий комплекс методичних прийомів покликаний виконати одне із основних завдань викладача декоративно-прикладного мистецтва – виховання творчості у майбутнього майстра. Необхідно, зберігаючи традиції, створювати власний стиль, знаходячи оригінальні мотиви, по-новому

організовуючи композицію розпису. Такий комплекс методів включає не тільки означені методи щодо реалізації змісту художньої підготовки фахівця у галузі декоративно-прикладного мистецтва (кольорознавство, композиція, формоутворення тощо), а й культурологічний підхід відповідно до сучасної української та зарубіжної культур, орієнтація на особистісність, спрямованість на самовираження майбутнього фахівця петриківського декоративного розпису, на вироблення власного стилю.

У практиці художньо-професійної освіти поступово посилюється творчий аспект навчання. Визначальний напрям декоративно-прикладної творчості – художньо-творче мислення, підґрунтям якого є візуальне художньо-образне композиційне мислення, а також мислення в матеріалі [3].

Стати суб'єктом діяльності, творчості – таке важливе завдання висуває перед загальною та художньо-професійною освітою особистісно зорієнтована педагогіка, методи якої застосовуються у навчанні петриківського декоративного розпису.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гарькава Т.А. Петриківський декоративний розпис: підруч. / Т.А. Гарькава. – Дніпро: Ліра, 2017. – 220 с.
2. Гарькава Т.А. Петриківський розпис: навч. посіб. / Т.А. Гарькава. – Д.: Ліра, 2016. – 120 с.
3. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. / О.П. Рудницька. – К., 2002. – 270 с.

УДК 477.85 (Леся Українка)

Н.І. Гордейчук, м. Вижниця

БУКОВИНСЬКИЙ ПЕРІОД ТВОРЧОСТІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

Вивчаючи творчість Лесі Українки, особливу увагу звертаю на маловідомий період її життя – перебування на Буковині весною – влітку 1901 р. Дослідники творчості поетеси чомусь замовчують цей факт, вважаючи що він не заслуговує на увагу, однак, що ми, буковинці, глибокі шанувальники творчості поетеси, повинні пишатися тим, що вона ходила стежками нашого краю, милувалася його природою і залишила цікаві спогади і враження про Вижницю.

Матеріалом для дослідження стали опрацьовані листи Лесі Українки до Ольги Кобилянської та О. Косач, листи О. Кобилянської до О. Маковея, спогади О. Кобилянської «Народні перекази рідного краю» (газетні статті, поезію, написану у Карпатах).

Знайомство Лесі Українки з Буковиною починалося заочно, насамперед через твори О. Кобилянської. Ще у 1891 р. М. Павлик дав їй прочитати рукописний варіант повісті О. Кобилянської «Царівна» під первісною назвою «Льорелей» «Із травня 1899 р., знову ж таки завдяки сприянню М. Павлика, зав'язалося листове знайомство двох великих доньок України, ініціатором його була поетеса. А зустрілися вони вперше у серпні 1899 р. Тоді в Києві відбувся

XI Всеросійський археологічний з'їзд. Як гостя з-за кордону була на ньому і О. Кобилянська. Леся Українка через хворобу не брала участі в цьому зібранні, але невдовзі обидві посестри зустрілися на хуторі Зелений Гай, що поблизу Гадяча на Полтавщині.

Мінська драма для Лесі не обмежилася моральними травмами. Вона захворіла фізично. Згадала запросини Ольги Кобилянської і запитала в листі, чи може приїхати до Чернівців і пожити в неї, власне, в її родини, якийсь час.

«Мені хочеться Ваших тихих речей, Ваших лагідних поглядів, Вашої ще не чуваної для мене музики, мене ваблять Ваші незнані, а вже милі гори і вся Ваша країна, що здавна мрією моєю стала».

Ось такі рядки линули на Буковину весною 1901 р.

«Була весна, весела, щедра, мила,
Промінням грала, сипала квітки,
Вона летіла хутко, мов стокрила,
За нею вслід співучії пташки!»

Так, була весна 1901 р. Зелена буковинська весна.

Тихого квітневого надвечір'я Леся Українка проїхала вулицями Чернівців до квартири, де жили Кобилянські – вул. Новий світ, 61 (нині – Шевченка, 83). Тут Лесею дуже ждали. Кожна зустріч Ольги Кобилянської з Лесею Українкою була радісною. У листі до своєї сестри Ольги Косач від 11 травня 1901 р. поетеса писала: «Ольга ідеальна товаришка, з тих, що не лізуть силоміць у душу і що відпихають холодом». Про те, як себе почувала Леся Українка у перші дні перебування на Буковині, повідомляла своїй сестрі Євгенії і О. Кобилянська в одному з листів: «Леся дуже хвора, нервова, безсильна. Вона залишиться тут, мабуть, цілий травень». «Добре мені тут, у санаторії на Новім світі». Так з любов'ю називала вона дім Кобилянських.

Першим у цьому будинку відвідав Лесею Українку В. Стефанік. Поетеса повідомляла своїх рідних у листі від 28 квітня 1901 р.: «Бачила вчора й сьогодні Стефаніка, приїздив на два дні до Чернівців». Тут вона спілкувалась з Осипом Маковеєм, Євгенією Ярошинською, художником Юстином Пігуляком; велися задушевні, щирі розмови про особисте, про національне, про творчість. Саме тут О. Кобилянська власноручно переписувала на чистовик драматичну поему Лесі Українки «Одержима», а її подруга надсилала звідси листи, в яких мовилося про видання на Східній Україні повісті О. Кобилянської «Земля».

Про перебування Лесі Українки на Буковині заговорили в голос. 22 травня 1901 р. Чернівецька українська громада влаштувала заходами «Буковинського Бояна» і студентського товариства «Молода Україна» вечір на її честь, на який зібралися не тільки чернівчани, а й чимало людей з довколишніх міст і сіл.

Звучали вірші Лесі Українки, музика, пісні. Її вітав щирими словами професор Чернівецького університету С. Смаль-Стоцький та К. Трильовський, який задля цього приїхав із Коломиї. Доповідь про творчість поетеси виголосив тоді ще студент, а пізніше відомий філолог, автор цінних спогадів про Лесею Українку Василь Сімович.

Леся виступила з словом. Широ подякувала за гостину, за гарно влаштований вечір. Студенти університету запропонували поетесі дати неопубліковані вірші для підготовки до друку. Леся з радістю погодилась (збірка під назвою «Відгуки» вийде з друку у Чернівцях 1902 р.). Цей пам'ятний вечір затягся далеко за північ. Чернівецька газета «Буковина» від 22 червня 1901 р. писала, що «незвичайна землячка чарувала всіх своєю високою освітою, гарячим патріотизмом і рідкою скромністю».

Улюбленим місцем прогулянки О. Кобилянської і Лесі Українки був міський сад, тепер парк Шевченка. Привабила її також ще одна гордість чернівчан – гора Цецино. Ольга Кобилянська дуже любила Карпати і не могла не запросити у ці казкові місця свою гостю.

З 29 травня по 27 червня Леся Українка перебувала у місті Кімполунзі (Південна Буковина, нині Румунія). Проживала у Мальвіни Нізнер, доньки лікаря, подруги О. Кобилянської з юнацьких років.

По приїзді з Кімполунгу до Чернівців Леся Українка знову мешкає на Новому світі. Додому, на Східну Україну, вирішила поїхати пізніше, а перед тим її та Климента Квітку, майбутнього чоловіка поетеси, який у липні прибув до Чернівців, чекала мандрівка через Вижницю, Кути, Косів, Яворів, Криворівню до Буркута. Щоправда, до «санаторію на Новому світі» вона повернеться знову 13 вересня і звідси 20 вересня через Новоселицю разом із К. Квіткою поїде додому. У Вижниці з 13 по 21 липня Леся Українка гостювала в Анни Москви. Тут вона побачила іншими очима і світ, і людей, що їх оточували.

Пізніше Анна Москва розповідала, що одного разу вона з чоловіком, Леся та Климент Квітка вирішили пішки піднятися на Лису гору. Леся була хвороблива і квола, але крутизну гори здолала мужньо. А вже на вершині, як згадала Анна Москва «стала наша Леся над кручею он там, над урвищем, та й жартом каже до Квітки, а він тоді ще не мужем Лесеним був, а лиш нареченим, – та й каже Леся до нього: «А хто мене любить, той звідси вниз сягне...» І стрибнув би був пан Квітка – ледь чоловік мій встиг його за руку вхопити... А Лиса гора, бачите, яка вона крута!».

Піднімалася Леся Українка також на перевал Німчич. З вершини перевалу відкривається чудовий краєвид на села Путильського району, на карпатські верховини, що на галицькому боці. У листі до О. Кобилянської від 1 серпня 1901 р. вона описувала своє враження від тієї подорожі: «Раз заїхали високо нагору Німчич і бачили звідси при заході сонця щось таке гарне і срібне, як мрія, – кажуть, що зветься Розтоки, але я думаю, що то ніяк не зветься і що його вже тепер там нема, бо щось такого може показатись тільки раз і зникнути...». У цьому ж листі Леся Українка зазначає, що гостювала у родині Бобикевичів – приятелів О. Кобилянської.

«Гей, піду я в зелені гори, де смереки гомонять високі», – захоплено говорила Леся про краєвиди Вижниці. Анна Москва згадувала, що Лесю захопив швидкоплинний Черемош. Вона могла цілий день сидіти на березі і

милуватися річкою. Бистра вода надихала її на творчість. Поетеса шкодувала, що через хворобу ноги, не мала змоги ввійти в річку.

За планами Лесі Українки, у Вижниці вони мали бути день-два, але затрималися трохи довше, чекаючи на повідомлення з Буркута про вільне помешкання. Нарешті прийшла звістка, і Леся Українка та К. Квітка 21 липня вирушили далі, залишивши в альбомі Анни Москви такі слова:

В інші гори я долину, але спогад не покину по зеленій Буковині, по привітній господині. Карпатські краєвиди незрівнянні за своєю красою, Люди теж гостинні. Вони сердечно вітали письменницю... В Криворівні Леся зустрілася з Іваном Франком і В. Гнатюком. Хоч дорога була трудною, горбистою, зате кругом була краса неповторна. Краса, простір, свобода. Одвічна природа панувала всюди і над усім. Пізніше Леся Українка згадувала: «Сі гори, що я через них з Буркута і їхала, – сама федьковичівщина».

Наприкінці дня 10 вересня майбутнє подружжя знову було у Вижниці, до 13 вересня вони мешкали в А. Москви. Леся Українку втомила важка гірська дорога: «Тільки буде два дні лежати і вже. Але хтось здоровий, тільки втомлений,» – писала вона О. Кобилянській 11 вересня. Слід згадати і те, що господиня А. Москва ще до їхнього приїзду організувала у Вижниці вечір на честь Лесі Українки. Як писали газети «Буковина», «Діло» він відбувся в неділю 25 серпня.

Задумуючи вечір, А. Москва зверталася до М. Павлика, аби він допоміг їй написати реферат про Лесю Українку, запрошувала поетесу, щоби вона була присутня на ньому. Однак листа Леся Українка отримала дещо запізно. Аби потрапити до Вижниці їй тоді необхідно було подолати дорогу з Буркута протягом одного дня, а здоров'я цього робити не дозволяло. В листі до А. Москви від 21 серпня 1901 р., обґрунтовуючи причину своєї відсутності у Вижниці, Леся Українка наголошувала: «Народна справа запевне лежить мені на серці. І коли вже не суджено мені прислужитись їй своєю особою, то постараюсь якимось надолужити роботою, а привітним буковинцям я завжди готова служити словом і ділом, оскільки в моїй силі».

Тільки восени 1901 р. поверталася Леся Українка до Києва. Доброзичливість людей, гірська краса затримали її тут на п'ять місяців. Може, і тривалішим було б їхнє перебування тоді на Буковині, але саме того дня О. Кобилянська виїжджала до Відня «а без неї я в Чернівцях – чужа», – писала Леся Українка І. Франкові 14 вересня з Чернівців.

Поверталася до Києва Леся хоч і не зовсім здорова, однак задоволена уже з того, що багато спізнала цікавих і потрібних людей у питанні тіснішого контакту з Надніпрянщиною, глибше проникла в галицькі справи і краще їх зрозуміла. А щодо Буковини, то це справжнє відкриття. Те, що вона тут побачила, ще раз переконало її, що Україна велика і різноманітна, багата на людські таланти.

Отже, як бачимо, буковинський період життя і творчості Лесі Українки засвідчує про те, що українська національна культура на Буковині, незважаючи

на австро-угорське панування, активно діяла, розвивалась і вела велику просвітницьку роботу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Костенко А. Леся Українка. Художньо-документальна біографія. – Київ: Дніпро, 1985. – 393 с.
2. 3. Вижницькі обрії. – 1993. – 2 червня.
4. Погребенник В.Ф. Народною творчістю натхненна: До 120-річчя від народження Лесі Українки / В.Ф. Погребенник. – К.: Тов-во «Знання», 1990. – 48 с.
5. Іванюк М.В. Народні перекази рідного краю. – Вижниця, 1993.

УДК 796.11(-021.321:042.4 В. Верховинця)

Н. Ю. Дем'янюк, м. Полтава

СПЕЦКУРС «ДИТЯЧІ ІГРИ» В. ВЕРХОВИНЦЯ: СТВОРЕННЯ, СПЕЦИФІКА, ВПРОВАДЖЕННЯ

В умовах розбудови української державності, докорінних змін у всіх сферах суспільного життя стають дедалі актуальнішими проблеми формування національної культури молоді, вивчення і збереження багатой духовної спадщини українського народу, пізнання, осмислення і раціонального застосування в сучасному навчально-виховному процесі прогресивного досвіду знаних діячів вітчизняної педагогіки і культури. До їх когорти належить репресований, розстріляний і посмертно реабілітований видатний український педагог, музикознавець, етнограф, хореограф, диригент і композитор Василь Миколайович Верховинець (1880–1938 рр.).

Особливе місце в системі педагогічної діяльності В. Верховинця належить рухливій музичній грі, адже через неї вихованці залучаються до духовної спадщини українського народу, його культурних традицій і звичаїв. Гра є дієвим засобом всебічного розвитку особистості: духовного, морального, інтелектуального, естетичного, фізичного.

Усвідомлюючи надзвичайний виховний потенціал українського ігрового фольклору, педагог впродовж тривалого часу його збирав і досліджував. На початковому етапі це були запис і обробка численних ігор, хороводів, дитячого фольклору, пізніше – систематизація, узагальнення здобутого матеріалу, збагачення його власними творами та створення на цій основі спеціалізованого курсу для студентів вищих навчальних закладів «Дитячі ігри» (1919) і складання репертуарно-методичного посібника «Весняночка»(1924), що включає український музично-ігровий репертуар для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку.

Змістом спецкурсу «Дитячі ігри» було вивчення майбутніми вчителями і вихователями рухливих музичних ігор і методики їх проведення. Серед них були: 1) народні ігри, запис яких зробили В. Верховинець та інші українські фольклористи («Качка йде», «Ой гілля-гілочка» та ін.); 2) ігри, що створені на основі українських народних пісень («Розлилися води», «Подольночка» та

ін.); 3) ігри, що створені на основі українських народних мелодій («І шумить, і гуде», «Малі діти по гриби ходили» та ін.); 4) ігри, що створені на основі поетичного фольклору («Труби, Грицю, в рукавицю», «Два півники» та ін.); 5) ігри, що створені на основі дитячих пестушок та утішок («Диби-диби», «Куй-куй, ковалі» та ін.); 6) ігри, що створені на мелодії, слова або пісні українських композиторів та поетів («Ой вийтеся, огірочки», «Питаються жабенята» та ін.). Педагог пропонував для вивчення різноманітні за характером, тематикою, метою, змістовим навантаженням, художньо-виразними засобами і рівнем складності ігри. Головним завданням їх застосування у виховному процесі він вважав формування національної культури [1, с. 149, с. 181, с. 192], «виховання фізично здорового, етично стійкого, інтелектуально розвинутого майбутнього члена суспільства» [1, с. 21].

Під час викладання спецкурсу ключового значення В. Верховинець надавав якійсь методичній і виконавській підготовці студентів до організації ігрової діяльності дітей. Він наголошував на тому, що керівник має досконало знати гру, володіти методикою її проведення, опанувати пісенний супровід, елементи хореографії (якщо вони передбачені змістом гри) та зразково їх виконувати, обов'язково реагувати на всі зауваження і доповнення дітей, які стосуються змісту або способу проведення гри, підтримувати їх творчу фантазію й ініціативу. Педагог неодноразово підкреслював, що саме від вихователя залежить улаштування дитячого дозвілля. Діти люблять гратись, адже гра є для них найвідповіднішою формою руху. Утім, «навіть там, де є гарний, обладнаний майданчик, – пише він, – часто ніхто не грається... Є дві причини: діти або не мають часу, або не знають жодної гри і через те позбавлені радості, яку відчули б від ігор, якби їх знали. Ці дві причини – тяжкий докір вихователям, батькам і вчителям. Дитина мусить мати час на ігри, а справа їх поширення цілком знаходиться в руках вихователів» [1, с. 22]. До необхідних умов налагодження успішної ігрової діяльності В. Верховинець відносить: добір ігрового матеріалу відповідно до вікових особливостей вихованців, вибір слушного часу для проведення ігор, глибоке знання вихователем дитячої психології, уміння зацікавити дітей грою. Педагог розробив та навчав студентів алгоритму підготовки і проведення рухливих музичних ігор. Етапами попередньої підготовки до гри він визначав утворення кола (декількох кіл чи рядочка), розучування пісні, призначення дійових осіб, ознайомлення дітей зі змістом гри, вивчення танцювальних рухів.

Спецкурс «Дитячі ігри» В. Верховинець викладав у Київському педагогічному інституті (1919–1920), Полтавському інституті народної освіти (1920–1933), Харківському музично-драматичному інституті (1927–1928). На заняттях після подання змісту гри він розподіляв ролі серед студентів, вивчав із ними вокальну частину та елементи хореографії. Потім гра виконувалася разом із піснею і рухами. За свідченням учнів В. Верховинця (С. Шевченка, О. Перунова, П. Зірки та ін.), він не лише робив

цінні вказівки щодо вокалу, а й ретельно відпрацьовував жести, рухи, міміку кожної гри. Така система подання навчального матеріалу захоплювала молодь, тому лекції та практичні заняття завжди проходили жваво і продуктивно [2, с. 13]. Отримані знання перевірялися і закріплювалися студентами під час проходження педагогічної практики в школах та інтернатах. Актуальність педагогічного досвіду В. Верховинця зумовлює необхідність його впровадження в сучасну практику підготовки вчителів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Верховинець В. М. Весняночка / В. Верховинець. – 5-е вид. – К. : Муз. Україна, 1989. – 342 с.
2. Верховинець Я. В. В. М. Верховинець. Нарис про життя і творчість / Ярослав Верховинець // Верховинець В. М. Теорія українського народного танцю. – 5-е вид. – К.: Муз. Україна, 1990. – С. 13-35.

УДК 37.036-053.5

О.С. Джафарова, м. Сімферополь

МУЛЬТИПЛІКАЦІЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ НАПРЯМ ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Тенденція непотрібності художньої освіти закріпилася в сучасному світі, тому скорочується кількість годин предметів естетичного циклу. З мистецтвом йде єдина область, де затребувана чуттєва сфера дитини, властиві їй за природою інтерес і емоційна чуйність на чуттєві враження; де отримує закономірний розвиток емоційна сфера, пробуджується душевна чуйність, складається емоційний інтелект, про який стали так часто згадувати психологи [1]. Гірше того, зникає та сфера, де дитина може набувати досвіду творчості, досвід авторства – зародження і втілення власних задумів, пізнання себе, заява про себе в цьому світі, досвід творчого самовираження.

Мистецька освіта молодших школярів займає важливе місце у всебічному розвитку особистості, так як впливає на дитину через емоційно-чуттєву сферу. Складні педагогічні завдання можна вирішити через художню діяльність молодших школярів на шляху від ігрової до навчальної провідну діяльність. Проникнення в сучасне життя різних засобів і видів медіапродукції обумовлює необхідність використання їх в мистецькій освіті молодших школярів.

Теоретико-методичні основи мистецької педагогіки досліджувалися І. Зязюном, О. Комаровською, Л. Масол, Н. Миропольською, Г. Падалкою, О. Рудницькою, Г. Шевченко та ін. Вчені підкреслюють унікальність кожного виду мистецтва у формуванні творчої особистості (образотворча діяльність – О. Калініченко, В. Кардашова, С. Коновець, В. Котляра, І. Мужикової, В. Рагозіної, М. Ростовцева, музики – М. Деньгіна, І. Оніщук, Н. Слота, П. Харченко, театру – О. Комаровська, Л. Лимаренко, хореографії – Р. Бенещук, І. Поклад, В. Богута). Вивченню проблеми медіаосвіти присвячені роботи О. Баранова, О. Журіна, Н. Хілько, О. Федорова, Ю. Усова

та ін. Питаннями використання мультиплікації у навчанні молодших школярів займалися Л. Баженова, Ю. Красний, Н. Парменова, М. Соколова.

У сучасній школі існує велика кількість комп'ютерних методів, прийомів навчання, в зв'язку з розвитком мультимедійних технологій стало можливе використання на уроках різних відео матеріалів, в тому числі і мультфільмів. Мультиплікація, як відомо це технічні прийоми створення ілюзії рухомих зображень за допомогою послідовності нерухомих зображень (кадрів), що змінюють один одного з певною частотою [2, с. 78].

Використання мультиплікації в початкових класах обумовлено закономірностями розвитку дитини. Молодший шкільний вік є важливим періодом для інтелектуального, фізичного та емоційного розвитку особистості, даний вік максимальної творчої активності, коли діти опановують техніку сприйняття, вчать дивитися, слухати, виділяти головні ознаки предметів, бачити в предметі багато різних деталей, розвивається наочно-образне мислення, довільна пам'ять, увага залучається яскравим, наочним матеріалом, емоційним викладом. Все це тісно пов'язано з наочністю, яскравістю вражень, які викликає сильні почуття і запам'ятовується легко. Мультиплікація – мистецтво концентроване, так як дивитися багато мультфільмів поспіль нелегко. Діти ж легше дорослих сприймають інформацію в концентрованому вигляді: можуть годинами дивитися мультфільми, а потім діляться отриманою інформацією з оточуючими. Отже, таку інформацію вони легко засвоюють. Передусім це викликано доступністю і неповторністю жанру. Тому дані особливості мультиплікації необхідно використовувати в навчально-виховному процесі початкової школи.

Пропонуючи молодшим школярам заняття по мультиплікації, формуються елементарні уявлення про неї, відбувається становлення усвідомленого ставлення до вибору і оцінці якості споживаної медіа інформації, розвиток зв'язного мовлення, збагачення словникового запасу, навчання навичкам комп'ютерної грамотності, розвиток дрібної моторики рук. Крім того, цей вид творчості виховує посидючість, акуратність; розвиває пізнавальну активність, образне і абстрактне мислення, уяву, вміння вибудовувати сюжетну лінію, послідовність дій, навички роботи в колективі, знижує проблеми адаптації до шкільного навчання.

Розглядаючи взаємини дітей з екраном, педагогу необхідно регулювати ці відносини: які фільми, в якому віці, в якому обсязі повинна дивитися дитина. Найчастіше, розглядаючи ці відносини з різних точок зору, дитину розглядають як глядача. Однак процес художнього розвитку особистості завжди двоєдиний. Одна його сторона – сприйняття, освоєння, розуміння, оцінювання творів. Інша – прилучення до творчого досвіду, самостійне створення творів того чи іншого виду мистецтва [1].

Особливе значення заняття мультиплікацією грають у формуванні цілісного світогляду і світорозуміння особистості, що особливо важливо для молодшого школяра. Для формування цілісної картини світу необхідно дати

дитині інформацію про предмет або явище в такому алгоритмі, щоб у нього склалося розуміння реальності як частини цілого. При цьому учня необхідно навчити вибудовувати з окремих частин своїх знань єдине ціле уявлення, з розумінням того, що всі явища життя взаємопов'язані. Готовий мультиплікаційний фільм – це і є ціле явище з частин. Дитина в цьому виді творчості виступає в ролі режисера, який все об'єднує, йому необхідно бачити весь твір цілком ще до його виконання. При створенні мультиплікаційного фільму учневі доводиться поглибитися в обрану ним проблему, відшукати її причини, придумати шляхи вирішення цієї проблеми, вибрати форму її екранізації, створити образи персонажів, які б найкраще допомогли висловити його думки [3].

При створенні мультфільму учень синтезує різні види мистецтв (малюнок, живопис, ліплення, фотографія, література, музика, дизайн, декоративно-прикладна творчість, театр), що особливо важливо для мистецької освіти. Молодші школярі можуть проявити себе в будь-якому виді мистецтва, що враховує його індивідуальні інтереси. Володіючи невеликим досвідом створення художніх продуктів, відповідним його індивідуальним і віковим можливостям, дитина вступить з автором в діалог, буде здатна побачити твір не тільки зі своєї, а й з авторської точки зору.

Можна стверджувати, що заняття мультиплікацією пробуджують і розвивають весь спектр художніх здібностей дітей та створює сприятливі умови для того, щоб кожна дитина отримала той повноцінний творчий досвід, щоб стати автором свого життя. Величезні загальноосвітні ресурси мультиплікації як засобу творчого освоєння майже всіх областей знання, роботи над проектами практично на будь-яку тему.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Мелик-Пашаев А.А. Мультипликация – надежда художественного образования? / А.А. Мелик-Пашаев [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://art-inschool.ru/article/multiplikaciya-nadezhda-hudozhestvennogo-obrazovaniya>

2. Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность: учеб. пособ. для вузов / А.В. Федоров. – Таганрог, 2004. – 340 с.

3. Коробейщикова Е.А. Формирование целостной картины мира у детей на занятиях в студии мультипликации / Елена Андреевна Коробейщикова // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cdtor.ru/tekhnicheskij-otdel/publikatsii/1006-formirovanie-tselostnoj-kartiny-mira-u-detej-na-zanyatiyakh-v-studii-multiplikatsii>

4. Красный Ю.Е. Мультфильм руками детей / Юрий Ешуанович Красный, Лина Ивановна Курдюкова. – М.: Просвещение, 1990. – 176 с.

**МОДЕЛЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ СИТУАЦІЙ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ
МЕТОД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО
МИСТЕЦТВА**

Сучасний рівень суспільно-політичного та культурного життя України вимагає від вітчизняної педагогіки пошуку інноваційних форм, методів, технологій, які б відповідали сучасним освітянським завданням щодо підготовки майбутніх педагогів із високим рівнем професіоналізму та творчої активності, що відповідально ставляться до результатів свого навчання та педагогічної діяльності. Формування творчого, ініціативного педагога може бути здійснено лише тоді, коли майбутній вчитель уже під час навчання був би поставлений в умови, що готують його до співпраці з дітьми. Тому ефективним методологічним аспектом у якісній підготовці професіоналів є моделювання педагогічних ситуацій.

Протягом останніх десятиліть проблема моделювання педагогічних ситуацій розглядалась у працях Г. Балла, А. Вербицького, Б. Гершунського, І. Зязюна, Г. Костюка, Л. Красюк, Ю. Кулноткіна, В. Платова, Г. Сухобської, Т. Яценко та ін. Однак аналіз методу моделювання педагогічних ситуацій у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва не достатньо представлений у педагогічних працях.

Метою моделювання педагогічних ситуацій є формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності у ЗДО та школі. На думку І. Зязюна, кожна педагогічна ситуація може бути змодельована по-різному, проте ефект виховання буде безпосередньо залежати від знань педагога, його здібностей [3, с. 42].

Термін «педагогічна ситуація» передбачає взаємодію між викладачем та студентом, в результаті якої відбувається виховний і навчальний вплив на майбутніх учителів. Моделювання педагогічних ситуацій передбачає створення ситуацій, які для студентів виступають проблемою, а це, в свою чергу, стимулює до розв'язання та висновків, які стають інструментом формування особистості професіонала [1, с. 76].

Моделювання педагогічних ситуацій є важливим інноваційним аспектом, який розглядається як метод підготовки майбутнього вчителя до спілкування з дітьми. Тому прийоми керівництва процесом моделювання педагогічних ситуацій повинні забезпечувати формування позитивних мотивів у педагогічному спілкуванні, засвоєння теоретичних знань і відпрацювання засобів практичних дій.

Моделювання педагогічних ситуацій включає два основних функціональних аспекти: інформаційний – пов'язаний із розробкою предметного змісту діяльності студента; організаційний – спрямований на розроблення форм діяльності студента.

Головне завдання викладача у цьому процесі – включити студента в активну і самостійну творчу діяльність, поставити його в позицію суб'єкта

цієї діяльності для того, щоб він оволодів способами моделювання педагогічних ситуацій, навичками спілкування та комунікативними вміннями [2, с. 13].

У процесі моделювання педагогічних ситуацій можна виділити три етапи: підготовчий, практичний і творчий. На підготовчому етапі в центрі уваги постає засвоєння теоретичних знань та практичних умінь, які є в основі моделювання. На цьому ж етапі починається моделювання найпростіших педагогічних ситуацій репродуктивного типу. Студенти усвідомлюють, що головне завдання сучасного вчителя музичного мистецтва – це формування у дітей інтересу та любові до музики, виховання в них загальної естетичної, художньої і музичної культури. Для цього він використовує ефективні форми, методи і засоби навчально-виховного процесу, обирає кращі зразки народної і класичної музики, демонструє власне виконання та записи музики у виконанні майстрів мистецтв [5, с. 128]. Також майбутні вчителі повинні усвідомити, що на уроках музики панує особлива емоційна атмосфера. Це пов'язано з тим, що музика – це мова почуттів. Вона хвилює, викликає у дітей певні настрої і переживання. Отримані враження посилюються під впливом учителя, який передає свої почуття не тільки у виразному виконанні твору, а й у словах, міміці, жестах. Таким чином, вчитель допомагає дітям увійти у світ музичних образів і яскраво відчутти їх виразність.

Провідним засобом реалізації методу моделювання на цьому етапі є проектування музично-творчої діяльності дітей, яка представлена різноманітними видами роботи: слухання музики, різні форми співу, елементарне музикування, музично-ритмічні рухи, ознайомлення з історією та теорією музики. На цьому етапі студенти отримують завдання змоделювати: музично-рухові вправи, танцювальні хвилинки, «вільне» диригування під час співу, інсценування та рольове виконання пісень, ритмічні оркестри; виготовити дидактичні ілюстрації, малюнки та інші види наочності; розробити «завдання-цікавинки» – вірші-загадки, ребуси, тексти «з пропусками», елементи інтеграції музики з іншими мистецтвами. Також корисно ознайомити студентів з основами техніки саморегуляції, та контролем своєї поведінки під час спілкування з дітьми (регуляція м'язового напруження, темпу дихання, мови, руху); розвантаження в діяльності (музикотерапія) та інші.

Другий етап – практичний. На цьому етапі активно застосовуються ділові та рольові ігри, дискусії. Дискусія є важливим методом моделювання педагогічних ситуацій. Вона значною мірою сприяє розвитку мислення, дає змогу визначити власну позицію, формує навички обґрунтування своєї думки, поглиблює знання з визначеної проблеми. На практичному етапі широко застосовується методика ігрового тренінгу, більше уваги приділяється формуванню умінь моделювання особистості дитини, її психічного стану за зовнішніми ознаками та вміння «подати себе» в спілкуванні з дітьми, а також уміння вербального та невербального контакту з учнями [2, с. 56]. На другому етапі відбувається закріплення теоретичних

знань про спілкування та відпрацьовуються елементи моделювання основних видів музично – педагогічної діяльності.

Так, під час занять, студентам пропонується співставити певні музичні та педагогічні факти, зробити висновки, проаналізувати ситуацію, визначити своє ставлення до музичних творів. На основі аналізу та порівняння різних варіантів вибирається оптимальне моделювання діяльності в тій чи іншій ситуації. Наприклад, студентам пропонується змоделювати свій варіант розучування пісні (на слух, з використанням графічного запису, з опорою на нотний запис, сольфеджуючи, за допомогою ручних знаків, прийнятих у ладовій сольмізації) або знайти різноманітні варіанти інтерпретації твору (музичної, драматичної, рухової, інструментальної, театральної). До цього додається моделювання дидактичних розповідей та оповідань, проблемно-пошукові завдання, вправи змагального типу, моделювання завдань, що спонукають учнів до самонавчання, орієнтують їх на позакласну музично-творчу діяльність.

На третьому, творчому, етапі студенти застосовують свої знання, уміння та навички у нових, нестандартних ситуаціях. Перевага надається ігровим ситуаціям. Майбутні вчителі навчаються здійснювати педагогічний вплив як на умовах моделюючої педагогічної діяльності, так і в реальних умовах, під час проходження педагогічної практики. Найбільш доцільні ділові ігри, які використовуються не тільки як метод, а й як самостійна форма навчальних занять. Моделювання ділової гри – це імітація професійно-педагогічної діяльності, що пов'язана з управлінням навчально-виховним процесом. Такі ігри використовуються для розвитку творчого мислення, формування комунікативних умінь та навичок, для стимулювання уваги й підвищення інтересу студентів до занять, активізують процес оволодіння майбутньою професією [4, с. 76].

Моделювання творчої діяльності на уроках музичного мистецтва повинне виражатися у впровадженні творчих завдань, у ході виконання яких учнів буде залучено у процес творчості і результатом цього процесу буде виникнення чогось нового. Молодші діти люблять імпровізувати, складати закінчення мелодії чи ритму, створювати інструментальні супроводи на дитячих музичних інструментах до знайомої пісні. У старших класах учням подобається виконувати роль музичних критиків, які аргументовано й професійно оцінюють виконання кожного. При моделюванні уроків-концертів доцільно використовувати методи проєктів, рольових ігор, конкурсів. Для цього моделюють різноманітні способи популяризації музики, серед яких може бути телепроєкт – програма про музику, в основі якої будуть музичні твори, композитори, терміни та поняття, вивчені в даному семестрі. Підсумкові уроки-концерти можна моделювати у формі різноманітних конкурсів. При слуханні музичного твору доцільне моделювання рольових імітаційних ігор: «Світська розмова» та «Мікрофон», де учні дають оцінку прослуханому твору, аналізують музичний образ, засоби виразності, національну приналежність музики, зв'язок твору з життям.

Отже, моделювання педагогічних ситуацій є важливим інноваційним методом у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва, який забезпечує зв'язок між педагогічною теорією та практичною діяльністю. Цей метод дає змогу перетворювати й синтезувати знання, набуті під час вивчення фахових дисциплін і плідно використовувати їх для досягнення належних результатів у професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Забокрицька О.І. Моделювання педагогічних ситуацій як засіб професійного становлення майбутніх учителів / О.І. Забокрицька // Радянська школа – 1991. – №1. – С. 76-79.
2. Красюк Л.В. Моделювання педагогічних ситуацій / Л.В. Красюк. – К.: Міленіум, 2007. – 118 с.
3. Педагогічна майстерність: підр. / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін., за ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
4. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. / О.М. Пехота, В.Д. Будак, А.М. Старева та ін.; за ред. І.А. Зязюна, О.М. Пехоти. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 240 с.
5. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: навч.-метод. посіб. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.

УДК 712.7

О.О. Кайдановська, м. Львів

ПРОСТОРОВІ МИСТЕЦТВА У МІСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У сучасному мистецтві постмодерну інтегруються принципи безпредметного та класичного мистецтва, зникає межа між роботою архітектора, дизайнера, творчістю митця, утворюється нова естетика та принципи формотворення художніх композицій – статичних, кінетичних, навіть живих. Від другої половини ХХ ст. міський простір активно взаємодіє з авангардними художніми формами. Поряд із традиційними зразками монументальної скульптури, сьогодні функціонує широкий спектр видів та жанрів просторового мистецтва, які постають важливим чинником формування естетики міського середовища та конструювання міської ідентичності [2], візуальною складовою культурного брендингу сучасних міст.

За прийнятою термінологією, просторове мистецтво ... існує як зоровий взаємозв'язок кількох об'єктів, поєднує образотворче мистецтво (скульптура, живопис, графіка) та архітектонічне мистецтво (архітектура, декоративно-прикладне мистецтво, дизайн) [3]. Узагальненим поняттям стосовно новітніх мистецьких просторових форм у міському середовищі є «*арт-об'єкт*», що існує зазвичай поза межами функціонального дизайну, діє як візуальний акцент та передбачає емоційну рефлексію глядача. Пластичні, колірні, фактурно-текстурні ознаки арт-об'єкту визначають його точку розташування у конкретній місцевості у резонансі або протиставленні до

оточення. Вписаний у певну містобудівну ситуацію арт-об'єкт постає значимим елементом дизайну середовища, де однаково вагомими є функціональність та естетика. Арт-об'єкт завжди є смисловим акцентом, домінує у навколишньому просторі. Він може бути і функціональним, поєднуючи ознаки твору мистецтва та корисного елемента вуличного середовища, слугуючи, наприклад, вуличними меблями, дитячим атракціоном, джерелом освітлення, резервуаром для води, носієм інформації тощо. Найбільш звичні арт-об'єкти в міських зелених та рекреаційних зонах, на великих площах і відкритих просторах перед архітектурними спорудами.

На основі аналізу теорії та практики сучасного дизайну міського середовища [4] виділено значний потенціал арт-об'єктів:

- забезпечення психологічного комфорту особистості у створюваному емоційно насиченому та різноманітному просторі, що сприятиме зняттю візуального та психоемоційного напруження мешканців;
- формування співмасштабних людині міських просторів за активною роллю містобудівного партеру, який стає основним засобом поєднання людини з архітектурою міста;
- створення унікального колориту та атмосфери міського середовища на відміну від уніфікованого планування територій;
- проектування багатофункційного інтерактивного середовища, в якому мешканці матимуть змогу взаємодіяти з арт-об'єктами.

Арт-об'єкти стають важливим елементом естетики архітектурного середовища міста, вони слугують візуальним акцентом, використовуються для інноваційних культурних, освітніх і суспільних проєктів.

Новітнім методом художньої просторової композиції є *інсталяція*, яка використовує тривимірні об'єкти, призначені для зміни сприйняття простору людиною. Їх особливістю є можливість аранжування індивідуальної перцепції кожного, вільне моделювання рефлексій та смислів [1]. Інсталяція завжди створює оригінальну експозицію контексту, оскільки її практично неможливо скопіювати та відтворити. Цей пластичний жанр має власну енергетику, сприяє створенню особливої атмосфери, відповідної швидким ритмам міського життя.

У навчальному архітектурному проектуванні доцільно вивчати світовий досвід встановлення арт-об'єктів та застосовувати практику моделювання інсталяцій у реальному просторі міста, що розвиватиме креативність студентів та зацікавленість їх майбутньою професією. Ознайомлення із сучасними тенденціями дизайну середовища розширює коло уявлень студентів про можливості створення інсталяцій, шляхи синтезу мистецтв, основні принципи розроблення художніх композицій відповідно до різних типів міського простору та ландшафту.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Grau O. Virtual Art. From Illusion to Immersion / Oliver Grau – Cambridg: MIT-Press, 2003. – 430 p.

2. Єфімова А. Publicart як феномен сучасного мистецтва: український досвід / Анна Єфімова // Вісник ЛНАМ – 2011. – № 22. – С. 100-113.
3. Сотська Г. Словник мистецьких термінів. / Г. Сотська, Т. Шмельова – Херсон : Видавництво «Стар», 2016. – 52 с.
4. Шимко В. Т. Архитектурно-дизайнерское проектирование: основы теории (средовой подход) / В. Т. Шимко. – М.: Архитектура-С. – 2009. – 408 с.

УДК 378.093.5:37.091.33:780.614.331

П.В. Кауров, м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ У КЛАСІ СКРИПКИ

У сучасному світі, коли багато професій вже відходять в небуття, роботи замінюють людей і в багатьох випадках працюють навіть краще, особливо актуальною стає тема призначення людини. І професія вчителя одна з тих, яку штучний інтелект навряд чи замінить. Музикант-виконавець та вчитель музики стоять в цьому ряду не просто так, адже навчити щиро висловлювати свої почуття, передавати їх мовою звуків так само складно, як навчити любити. Для того, щоб змінити суспільство і його менталітет, потрібно дуже багато зусиль і час. Навіть найпростіша дія вводиться в автоматизм за кілька днів, то що вже говорити про звички чи традиції, які плекалися віками. Відома біблійна легенда, коли Мойсей водив єврейський народ в пустелі сорок років, щоб змінилося два покоління людей. Тому особливо важливо, якщо ми хочемо досягти якихось зрушень в культурі, починати передусім з дітей і, звісно, з себе. А з дітьми якраз працюють шкільні педагоги, зокрема і вчителі музики, яких готують факультети мистецтв педагогічних університетів.

Таким чином, мистецька освіта як специфічна освітня галузь відіграє важливу роль у державотворчих процесах через виховання майбутніх поколінь. Саме через неї реалізуються актуальні завдання збереження і відновлення духовної спадщини, формується естетична культура особистості. Дослідження проблем мистецької освіти свідчить про багатовекторність її вивчення. Так, у працях сучасних філософів Ю. Афанасьєва, В. Бітаєва, В. Мазепи, В. Лічковаха, Л. Левчук, О. Оніщенко, В. Чернеця, С. Уланової порушуються проблеми естетичного виховання, гуманізації особи. Аналізуються теоретичні аспекти мистецтва, його культуротворчий і виховний потенціал, розглядається розвиток духовної культури та світоглядної позиції особистості засобами мистецтва. Педагогічні дослідження І. Зязюна, Г. Падалки, О. Рудницької, В. Орлова, О. Олексюк, О. Щолокової присвячені розробці методології мистецько-освітньої проблематики. Також у них акцентується увага на вагомій ролі

мистецтва та мистецької освіти у вдосконаленні особистості та розкритті її духовного потенціалу. Поняття мистецької освіти сучасні вчені-педагоги розглядають у нерозривному зв'язку із загальною освітою, не виокремлюючи особливостей професійної мистецької освіти та її структурних складових.

Закономірно, що такі особливості сучасної освіти впливають і на навчання гри на скрипці студентів факультетів мистецтв педагогічних закладах освіти. В організації освіти в таких навчальних закладах визначальною рисою є концептуальна єдність всього навчально-виховного процесу. Це дає можливість всебічного, поступового розвитку музиканта-виконавця. Але особливо акцентується увага на аналізі виконання музики і вивчення саме методик навчання. Відбувається підготовка вчителя, а не виконавця. Це, щоправда, дещо ускладнює цілеспрямований розвиток умінь до високопрофесійного рівня, адже набагато менше часу залишається на особисті заняття, менше індивідуальних занять з педагогом. Але можливості для розвитку є, і студенти часто показують високі результати, стають лауреатами різноманітних всеукраїнських і міжнародних конкурсів. Створена система творчих лабораторій і виконавських шкіл, які очолюють досвідчені митці. Головним завданням в освітньому процесі є не втратити особистісний підхід, спрямований на розвиток внутрішнього світу вихованця, формування його особистісної ціннісної свідомості; корелятивні зв'язки різних спеціальностей; наставництво (формування практичних навичок студентів здійснюється під наглядом досвідченого виконавця-педагога); важлива роль практики соціокультурної діяльності.

Такий підхід до навчання і професійне володіння скрипкою розкриває перед учителем музики, музичним вихователем широкі можливості для музично-естетичного виховання дітей [3, с. 12]. Скрипка, як жодний інший інструмент, впливає на почуття людини, бо схожа за звучанням з голосом людини, зі співом. Людське вухо гостріше реагує на нетемперований стрій, яким наділена скрипка. Важливий і той факт, що студент – скрипаль під час навчання в педагогічному університеті отримує навички володіння фортепіано, а за бажанням – баяном чи акордеоном, що у подальшому відіграє позитивну роль у педагогічній діяльності. І відбувається це в тісному зв'язку із заняттями сольфеджіо, які сприяють розвитку слухових навичок, необхідних для оволодіння інструментом (поширення набула така форма роботи, коли один і той самий твір вивчається з різними педагогами під час різних занять, таким чином твір вивчається глибше, швидше і в більш широкому контексті). Дуже корисною формою розвитку в учнів виконавської майстерності є звітні концерти, де беруть участь кращі виконавці – солісти, ансамблі, оркестри, хори.

Організуючи роботу, педагогам потрібно враховувати різний рівень підготовки студентів при вступі в університет, адже студенти приходять і після музичних училищ, і педагогічних коледжів, і музичних і навіть загальноосвітніх шкіл.

Не менш важливим фактором успішного розвитку музично-виконавської майстерності учня є формування виконавського апарату при відсутності надмірних затиснень у всіх його ланках – плече, передпліччя, кисть, пальці; оволодіння рухами, викликаними художньо-виконавськими намірами, розвиток відчуття пластичної організованості рухів. Таким чином, створюються передумови для вільного, творчого виконання. Ще однією складністю роботи є чітке визначення індивідуального напрямку професійного розвитку учня [1, с. 40]. Педагогу слід виходити із індивідуальних даних учня, уникати форсованого розвитку, оскільки такий метод роботи приводить в результаті до перенапруги сил учня, повної його безпорадності, невміння працювати самостійно, і навіть байдужості до музики.

Прагнення до розвитку і вдосконалення – ідеальний шлях розвитку скрипаля. Для цього необхідне виховання слуху, свобода і природність рухів, точність ритміки і фразування. Разом з тим, виконавець повинен володіти культурним і музично-історичним світоглядом, щоб бути співзвучним з настроями, які передаються музикою. Музична композиція не завжди «говорить сама за себе». Манера виконавця служить відображенням його душевних переживань і пов'язаних з ними змін. Студент із активною життєвою позицією буде прагнути синтезувати свої особисті переживання з тими, які виражені у творі. У книзі «Нариси по методиці навчання гри на скрипці» музикознавець І. Лесман детально описує методи і прийоми навчання скрипаля. Художні образи і почуття, втілені у музиці, є змістом музичного твору. Завдання виконавця – виразити емоційно-образний зміст музики за допомогою динамічних відтінків, фразування та інтонування [2, с. 28]. Ці засоби часто впливають на індивідуальну манеру виконання.

Музика – мистецтво тимчасове та звукове. Одна з основних рис музики як мистецтва полягає в глибині та великій силі впливу на людину. Формування музично-естетичної культури особистості є однією з найважливіших цілей естетичного виховання. Відображуючи емоційний досвід людства, музика виявляє здатність кожної людини переживати тонкі почуття, надає людям моральні сили, виховує мужність, віру в життя, красу, збагачує почуття та інтелект. В. Сухомлинський стверджував, що музичне виховання – це не виховання музиканта, а перш за все виховання людини [4, с. 63].

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрейко О. Виконавська культура скрипаля: теорія та методика формування: [монографія] / О.І. Андрейко. – Львів: Галицька видавнича спілка, 2013. – 298 с.
2. Лесман И. Очерки по методике обучения игре на скрипке / И. Лесман. – М.: «Музыка», 1964. – 272 с.
3. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посіб. / О.П. Рудницька. К.: ІЗМН, 1998. – 248 с.

4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – Т. 3. – К. Рад. шк., 1977. – 553 с.

УДК780.614.331-029:93

М.М. Клименко, м. Київ

ПРОБЛЕМА ПЛАСТИЧНОГО ІНТОНУВАННЯ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ГРИ НА СКРИПЦІ

Сьогодення та ІТ-прогрес вимагає новітніх методів і підходів навчання гри на музичному інструменті – скрипці. ХХІ ст. завдяки ІТ-технологіям характеризується великим потоком музичного матеріалу та доступністю його у використанні, що зумовило бажання виконувати якомога більшої кількості творів. Це можливо здійснити при удосконаленні виконавської майстерності, що є основою професійного зростання, відповідно має співпасти потреба, можливості і високий професіоналізм.

Психолого-педагогічні основи інструментального виконавства було розглянуто в працях багатьох дослідників (Л. Баренбойм, Г. Коган, Г. Падалка, С. Савшинський, Г. Ципін). До проблеми скрипкового інтонування та інтонації у своїх працях звертались методисти (Л. Ауер, Ф. Джемініані, К. Мострас, К. Флеш, В. Стеценко, А. Ямпольський, Ю. Янкелевич, П. Столярський та ін.). Ознайомившись та проаналізувавши авторські методики, зауважимо, що саме проблема пластичного інтонування цілісно не вивчалася.

Питання інтонування та інтонації є одним із найскладніших у музичному мистецтві, що безпосередньо пов'язано з найточнішими механізмами художньої виразності, музичними та фізичними відчуттями виконавця та слуховими уявленнями.

Звук як фізична сутність – це хвильове механічне коливання частинок пружного середовища (газу, рідини, твердого тіла). Звуком називають також відчуття, що виникає внаслідок дії звукових хвиль на орган слуху – вухо. За акустичними ознаками звуки поділяються на тони і шуми. Тони виникають унаслідок періодичних коливань повітряного середовища, а шуми – внаслідок неперіодичних коливань. У фізичному аспекті кожному звукові людської мови властиві такі п'ять ознак: висота, сила, довгота, чистота, тембр.

Термін «інтонування» в музикознавчій і музично-педагогічній літературі вживають як у широкому, так і вузькому розумінні. У вузькому значенні це поняття означає точне відтворення ладо-висотних співвідношень звуків [5]. Більш широке тлумачення цього терміна (запровадив Б. Асаф'єв), виходить за межі точного відтворення висоти звуків і «передбачає повноцінне художнє виконання музики – розкриття її змісту, стилю, жанру, обумовлене багатьма іншими факторами у взаємодії всіх елементів виразності» [2].

Пластичне інтонування ми розглядаємо як виконавський апарат людини, що завдяки рефлексії забезпечує розуміння і відчуття пластики тіла через механізми рухів, які є основою звуковидобування або звуковідтворення (вокал). Розуміння інтонації та робота над її вдосконаленням, насамперед полягає у вдосконаленні виконавського апарату. Слід зауважити, що в роботі над інтонацією роль внутрішнього слуху тісно пов'язана із відчуттям і розумінням м'язів. За період навчання на факультеті мистецтв в класі професора В. Федоришина. такій методиці приділяється багато уваги. Важливо, що удосконалення виконавської майстерності передбачає з удосконаленням виконавського апарату, тобто весь технічний нотний репертуар, як і художні твори, розглядаються на певному етапі як матеріал для роботи над собою.

Вчення про музичну інтонацію було актуальне ще в період античності і до сьогодні. Особливий внесок здійснили внесли просвітителі Ж. Руссо, А. Гретрі, К. Глюк. Під словом «інтонація» виконавці розуміють не зовсім те, що більшість людей. Інтонація (від лат. *intono* – голосно вимовляю) – сукупність звукових засобів мови, які, накладаючись на ряд вимовлених і почутих слів фонетично організують мову, розчленовуючи її згідно змісту на фрази – синтагми, і встановлюють між частинами фрази смислові відносини [5].

Інтонація – важливий засіб художньої виразності музики. Під інтонацією (у музичному аспекті) розуміють найменшу частку мелодії, що має виразне смислове значення в її реальному звучанні. Ще інтонацію визначають як відтворення висотних звукових співвідношень на інструментах з частково зафіксованим і незафіксованим звукорядом [7].

Отже, інтонування у виконавстві – це пластика виконавчого апарату, яка вибудована на розумінні і відчуттях амплітуди м'язів.

Більша половина випускників факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова працюють у професійних колективах і підтверджують, що саме методи «пластичного інтонування» забезпечують удосконалення виконавської майстерності, створюють комфортність душі у тілі, простору виконавського апарату, сприяють оптимізації часу для самоосвіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрейко О. Виконавська культура скрипаля: теорія та методика формування: [монографія] / О.І. Андрейко. – Львів: Галицька видавнича спілка., 2013.
2. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс. Изд. 2-е. / Б.В. Асафьев. – М.: «Музыка», 1971.
3. Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке / Л. Ауер. – М.: «Музыка», 1965.
4. Баренбойм Л. Музыкальная педагогика и исполнительство / Л.А. Баренбойм. – Ленинград, 1974.

5. Берштейн С. І. Матеріали для бібліографії по питаннях фразової інтонації // Експериментальна фонетика і психологія у навчанні іноземній мові. – М., 1940.

6. Мострас К. Интонация на скрипке / К. Мострас. – М.: «Музгиз» 1962.–156 с.

7. Музыкальный энциклопедический словарь. – М., 1990.

УДК 37.02:78.03/.07

П.Б. Косенко, м. Бердянськ

МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО І НОВІ НАВЧАЛЬНО-ОСВІТНІ ОРІЄНТИРИ

Задумуючись над перспективами викладання музичного мистецтва у світлі сучасних освітніх реформ, варто звернути увагу на те, що успішність, практична дієвість і ефективність реформування залежать від того, чи враховуються, і якою мірою, особливості того або іншого сегменту освіти, чи береться до уваги його специфіка. Адже конкретні прояви реформ, їх різноманітні модифікації не можуть не залежати, як показує життя, від типологічних особливостей певної освітньої галузі, виду педагогічної діяльності.

За останні роки побачило світ чимало серйозних, змістовних досліджень, присвячених проблемам вдосконалення музично-виховної і освітньої роботи у сучасній Україні. У них обґрунтовується ряд цікавих ідей, дається широкий звід цінних методичних рекомендацій, адресованих викладам, що працюють у музичних навчальних закладах різноманітних видів, типів і рівнів. Є методики, технології навчання, є традиційні, укорінені в музично-педагогічному ужитку прийоми і способи навчальної роботи; є певний комплекс естетичних і професійних норм, правил, установок, закономірностей, як певна єдність поглядів і підходів. Та в умовах, які сьогодні склались, коли на порядку денному постали нові навчально-освітні орієнтири, коли парадигма масової молодіжної свідомості у сфері музичної культури багато в чому запозичується ззовні, коли змінились концептуальні устої виховання і професійної освіти молоді, коли з'явилися навчальні заклади нового типу, – колишні, дотеперішні підходи вже не можуть вважатись достатніми. Суть не в тому, що вони є невірними або нині вичерпали себе – суть у тому, що ці підходи стали обмеженими за діапазоном дії, маючи у переважній більшості вузькопрофільний, фаховий характер.

Тому необхідно визначити умови збереження позицій і життєздатності сучасної теорії і методики викладання музичного мистецтва, як важливого сегменту загальної системи навчання, забезпечення її поступального руху вперед з урахуванням постійної динаміки і оновлення навчально-освітніх орієнтирів.

Цілі музичної освіти, як і загальної освітньої системи в цілому, постійно модифікуються як відповідь на динаміку змін суспільного життя.

Загально визнано, що заняття музичним (як і будь-яким) мистецтвом є одним із найбільш дієвих засобів формування духовного обличчя людини, утвердження високих морально-естетичних основ, становлення і розвитку художньо-естетичної свідомості, що розуміється як сукупність певних знань, відношень, поглядів, смаків, пріоритетів тощо. Оскільки музична освіта сьогодні набуває масового характеру, відповідно для того щоб бути дієвою, вона потребує максимально високого рівня інтелектуального узагальнення явищ і фактів педагогічної дійсності. Якщо використовуються вузькі за діапазоном дій підходи, що мають переважно прикладний, технологічний характер, то зменшується виховний вплив класичного музичного мистецтва на широкі верстви населення, зокрема на молодіжне середовище.

Зазнають модифікації і педагогічні засоби, оскільки вони мають бути релевантними цілям. Якщо метою навчання, одноставно декларованою музично-педагогічною спільнотою, є формування всебічно розвинутої, творчо ініціативної, нестандартно мислячої особистості, зарядженої на самоактуалізацію, здатної адаптуватись у різних ситуаціях, здійснюючи на достатньо високому професійному рівні всі, або майже всі види спеціальної музичної діяльності, які можуть стати затребуваними життям, то засоби, що використовуються для досягнення цієї цілі, умови її реалізації мають бути відповідними. Ключовими з них вважаємо наступні: психологічна установка на формування в учнів-музикантів узагальнених за реєстром і рівнями професійних уявлень, творчих за своєю природою вмінь і навичок; розвиток здатності випускників музичних навчальних закладів регулювати і корегувати процеси цілепокладання, адаптуватись в реальних умовах життєдіяльності, визначати і формулювати першочергові за значущістю професійні і індивідуально-особистісні проблеми, віднаходити можливі шляхи їх вирішення; подолання предметно-дисциплінарної роздрібненості, роз'єднаності блоків знань, приведення їх у відповідність характеру і стилістиці майбутньої діяльності спеціаліста у галузі музичної культури – діяльності, яка завжди і в усіх випадках синкретична і цілісна у своїй основі; поєднання, узгодженість традиційних методичних прийомів викладання дисциплін художньо-естетичного циклу і сучасних віянь у світовій педагогічній теорії і практиці, зокрема, нових педагогічних технологій, що базуються на широкому використанні технічних засобів навчання (аудіо та відеозаписи, комп'ютерні технології, дистанційне навчання тощо); оптимальне використання інформаційно-комунікативних можливостей у практиці викладання музики, а також вирішення проблеми органічного поєднання безособових цифрових інформаційних технологій з суб'єктно-орієнтованим підходом у навчанні; набуття викладачем музичного мистецтва функції фасилітатора – помічника, радника, авторитетного консультанта, що спрямовує творчо-пошукові дії учня, допомагаючи орієнтуватись серед масивів професійної інформації; формування у свідомості того, хто навчається музичному мистецтву ієрархії духовних цінностей, відпрацьованих у глибинах світової і національної художньої

культури, як пріоритету над прагненням до вузькопрофесійних підходів у навчанні, коли оволодіння суто виконавськими, технічними прийомами і засобами відбувається в якості самоцілі. Перераховані умови дозволять зберегти позиції, життєздатність музично-педагогічної освіти і забезпечити її поступ уперед з урахуванням постійної динаміки і оновлення орієнтирів, що продиктовані самим життям.

Таким чином наслідок зусиль буде відповідати намірам (замикаючи ланцюг «ціль–засіб–результат», в основу якого покладено загальнонауковий базис, що відображає основні риси будь-якої діяльності [3]) – музична освіта, оновлена, очищена від ідеологічних догматів, від ригідності та упередженості, буде змінювати на краще ситуацію в українському суспільстві, піднімаючи духовне життя людини на більш високий рівень.

Достатньо очевидно, що створення сучасної концепції музичної освіти, здатної довести свою ефективність і дати імпульс подальшому поступальному руху музично-педагогічної думки не під силу поодинокому досліднику. Оскільки йдеться про складну, динамічно супідрядну систему внутрішніх зв'язків і взаємозалежностей, тут знадобляться спільні зусилля багатьох спеціалістів (музикантів, філософів, мистецтвознавців, психологів, соціологів тощо), що спираються на наукові теорії з мистецтва та філософії, на художні твори... – одним словом на знання, які відбивають найкраще з того, що нагромадила людська думка протягом своєї історії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державний стандарт початкової освіти. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>

2. Добронравова І.С. Філософія та методологія науки: підруч. / І. С. Добронравова, Л. І. Сидоренко. – Київ: Вид.-поліграф. центр «Київський університет», 2008. – 223 с.

3. Трубников Н.Н. О категориях «цель», «средство», «результат» / Н.Н. Трубников. – М., 1968. – 148 с.

УДК 378.147: [37.011.3-051:78]

Н.Л. Косінська, м. Київ

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СЦЕНІЧНО-ОБРАЗНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ДИСКУРСІ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ

Сценічно-образна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва є інтегративною якістю, яка виявляється у спрямованості на інтерпретацію художніх образів через сценічний образ на основі досвіду загальнонародської і національної культури, власного життєвого і професійного досвіду, ціннісних орієнтирів, у володінні інтерпретаційними уміннями, вокальною й акторською майстерністю, педагогічним талантом у декодуванні образної системи музичного твору через посередництво сценічного образу,

багатоаспектна якість, структурними компонентами якої є мотиваційно-емпатійний, когнітивно-пізнавальний, творчо-діяльнісний. Процес формування сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає створення певних педагогічних умов, які забезпечують цілеспрямованість і системність формування означеної якості у контексті реалізації поетапної методики.

У довідникових виданнях поняття «умова» визначається у багатоаспектному значенні: угода, договір, усна чи письмова домовленість; вимога, виконання якої забезпечує можливість здійснення договору; правила, встановлені в якійсь галузі діяльності для забезпечення нормальної роботи [11].

У педагогічній теорії під педагогічними умовами найчастіше розуміють: «обставини, пов'язані з організацією навчально-виховного процесу із зовнішнім середовищем, де відбувається пізнавальна і навчальна діяльність студентів, спрямована на формування в них певних знань, умінь, навичок» [4]; «взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, які забезпечують високу результативність навчального процесу і відповідають психолого-педагогічним критеріям оптимальності» [6, с. 153-161]; «взаємопов'язану сукупність обставин, засобів і заходів у психологічному процесі, що сприяє ефективній професійній підготовці майбутніх фахівців» [3].

Найбільш доцільним у контексті нашого дослідження є дефініція Г. Сотської, яка визначає педагогічні умови як «взаємопов'язані елементи цілісної системи, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, які сприяють досягненню педагогічної мети і вирішенню завдань та охоплюють середовище, обставини педагогічного процесу, діяльність суб'єктів, зміст навчання, форми, методи й технології навчально-виховної взаємодії» [7, с. 248-249.].

У педагогічній практиці наявний значний досвід щодо обґрунтування педагогічних умов формування певних професійних якостей, компетентності майбутнього вчителя музики. Так, О. Горбенко обґрунтувала педагогічні умови формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва: створення художньо-творчого середовища на засадах компетентнісного, особистісно зорієнтованого та розвивального навчання; використання діалогічного та проблемно-діалогічного спілкування в процесі формування художньо-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики; використання індивідуально-диференційованого та варіативного підходів у процесі формування художньо-інтерпретаційних умінь майбутнього вчителя музики; забезпечення пріоритету художньо-практичної діяльності; поетапність процесу формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики [1].

Вей Лімін визначив та експериментально перевірів педагогічні умови формування вокальної культури майбутнього вчителя музики: забезпечення гуманістичної спрямованості навчання майбутніх учителів музики;

стимулювання інформаційної самостійності студентів; надання переваги творчим способам навчання музики; актуалізація навчального досвіду майбутніх учителів музики; створення мистецько-просвітницького середовища [5].

Чжу Цзюньцяо для здійснення ефективного формування вокальної культури майбутнього вчителя музики обґрунтував і експериментально перевіряв такі педагогічні умови: організації в процесі фахової підготовки майбутніх фахівців мистецтва творчого культурно-освітнього середовища; спонукання ініціативності студентів у власній вокальній діяльності; застосування варіативності форм і методів вокального навчання; активного вдосконалення виконавської майстерності майбутніх учителів мистецтва шляхом залучення їх до процесу колективної творчої концертно-виконавської діяльності [10].

Г. Ткачук, розробивши методику формування художньо-образного мислення майбутніх педагогів-музикантів, визначила такі педагогічні умови її реалізації у процесі вокального навчання: поєднання мотиваційного, когнітивного й творчого компонентів та їхній комплексний вплив на наочно-дієвий (слуховий), наочно-образний та словесно-логічний елементи занять (індивідуальних і групових); використання творчих завдань; формування слухових уявлень, звукових образів і розвиток необхідних фахових здібностей майбутніх співаків (здатність розподілу й переключення уваги, здібність мислити уявними образами тощо) відбувається в процесі художньо-образного мислення на початковому етапі навчання й найпродуктивніше – в ансамблевому музикуванні; вивчення творів сучасних українських і зарубіжних композиторів, на основі яких стане можливим систематичний розвиток виконавських навичок майбутніх співаків у руслі новітньої інтонаційної парадигми; самостійне вивчення солоспівів (програмні назви, графічні ілюстрації, епіграфи, виконавські зразки) [9].

Т. Грінченко запропоновано і перевірено педагогічні умови формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки: упровадження в навчальний процес герменевтичних методів спілкування з мистецтвом; застосування в процесі фахової мистецької підготовки інтегративного підходу; створення в навчальному закладі мистецько-освітнього середовища, що забезпечить максимальну реалізацію творчого потенціалу студентів [2].

Т. Ткаченко, обґрунтувавши теоретико-методологічні основи формування вокально-звукової культури майбутнього вчителя музики у процесі професійної підготовки, визначила та експериментально перевірила такі педагогічні умови: забезпечення готовності суб'єктів педагогічного процесу до формування вокально-звукової культури майбутнього вчителя музики; цілеспрямоване коригування навчальних планів і програм; створення сприятливого емоційно-психологічного мікроклімату процесу професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта [8].

Екстраполюючи теоретичні та практичні досягнення вчених щодо обґрунтування та апробації певних педагогічних умов формування професійних якостей, компетентностей майбутніх учителів музики, вважаємо, що найбільш доцільними та ефективними педагогічними умовами, які забезпечуватимуть реалізацію поетапної методики формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, є: посилення гуманістичної функції змісту вокальної підготовки на основі реалізації ціннісно-смыслового потенціалу музичного мистецтва (репертуару); включення в процес вокальної підготовки інтерактивних методів на основі інтегративних зв'язків з різними видами мистецтва; стимулювання творчої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва у соціокультурній вокальній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Горбенко О.Б. Формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки: автореф. на дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Олена Борисівна Горбенко. – Кіровоград, 2010. – 24 с.

2. Грінченко Т.Д. Формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Тетяна Дмитрівна Грінченко. – Вінниця, 2011. – 20 с.

3. Касярум К. В. Формування комунікативної компетенції майбутніх викладачів вищої школи / К.В. Касярум // Вісн. Черкас. ун-ту. Серія: Пед. науки. – Черкаси, 2010. – Вип. 109. – С. 99-105.

4. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04/ Комар Ольга Анатоліївна, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. – Умань, 2011. – 235 с.

5. Лімін Вей. Формування вокальної культури майбутнього вчителя музики на основі традицій Китаю та України: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання / Вей Лімін. – Київ 2011. – 21 с.

6. Манько В.М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін / В.М. Манько // Соціалізація особистості. – 2000. – № 2. – С. 153-161.

7. Сотська Г.І. Теоретичні і методичні засади формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Сотська Галина Іванівна; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – Київ, 2014. – С. 248-249.

8. Ткаченко Т.В. Теоретико-методологічні основи формування вокально-звукової культури майбутнього вчителя музики у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Тетяна Володимирівна Ткаченко. – К., 2010. – 45 с.

9. Ткачук Г.О. Методика формування художньо-образного мислення студентів у процесі вокального навчання: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія і методика музичного навчання / Ганна Олександрівна Ткачук. – К., 2010. – 22 с.

10. Чжу Цзюньцяо. Формування вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Чжу Цзюньцяо; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2016. – 298 с.

11. Яковлева А.М. Сучасний тлумачний словник української мови / А.М. Яковлева, Т.М. Афонская. Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2009. – 618 с.

УДК 378.147:780.616.432:[792.73:784]

Т.Д. Кудіна, м. Київ

ПРОБЛЕМА ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ФОРТЕПІАНО» СТУДЕНТАМ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ЕСТРАДНИЙ СПІВ»

Серед основних проблем професійної освіти в сфері культури і мистецтва, зокрема естрадного виконавства України ХХІ ст., є рівень національної музичної культури. Образними виразниками суспільства є визначні культурні об'єкти це, поміж іншим, твори мистецтва, творчість митців, музичні інструменти, репертуар та багато іншого. Завданням сучасної музичної педагогіки є виховання освіченої, компетентної творчої молоді, що повинно базуватись на високих духовно-моральних та естетичних принципах мистецтва за національною ідеєю. Дослідження цих тенденцій є актуальними та перспективними.

Науково-теоретичну основу дослідження становлять: положення щодо проблем національної культурної та молодіжної політики (Ю. Богуцький та ін.), а також «Методика викладання гри на фортепіано» (Т. Воробкевич), «Інноваційні підходи до початкового навчання гри на фортепіано (А. Чертовський) та ін. Аналізуючи науково-методичну літературу нами виявлено, що в українській музичній педагогіці ХХІ ст. є ще багато невирішених питань стосовно освіти у сфері естрадного мистецтва [1; 2; 3; 4].

Відзначимо, що сучасна навчальна практика потребує використання естрадними співаками теоретичних знань та практичних навичок для забезпечення відповідного рівня професіоналізму. Однією з умов у цьому процесі є оновлення та розширення ракурсу навчального фортепіанного репертуару. На нашу думку, необхідним є: озброєння студентів знаннями з методики викладання основного музичного інструменту; сприяння оволодінню курсом як складової навчально-педагогічної освіти з позицій майбутнього педагога з основного та додаткового музичного інструменту; систематизація інструментально-виконавських вмінь, сприяння більшій усвідомленості, самостійності в роботі над музичними творами.

Одним із видів роботи в класі фортепіано є деталізована робота над образністю та фразуванням в музичному творі. Важливим є удосконалювання музичного слуху, що зумовлюється загальною слуховою діяльністю студента, ступенем її напруженості та ініціативності при занятті фортепіанною грою. На наш погляд, найбільш повний «арсенал» прийомів і методів, що спонукають розвиток музичного слуху в студентів, представлений у роботах Г. Ципіна [6]. Пропонуємо деякі наступні вправи: програвання на інструменті мелодичного малюнку п'єси; підкреслене виразне інтонування одноголосної тематичної послідовності; виконання на фортепіано реконструйованого у вигляді гармонічної схеми акомпанементу, окремо вокальної партії з одночасним проспівуванням мелодії у голос або із проспівуванням мелодії про себе – з активним внутрішньо-слуховим переживанням; програвання мелодичного малюнку та його динамічно полегшеним (*pp*) акомпанементом; деталізоване, художнє фразування та ін. [1; 6, с. 234-235].

Головна увага сучасної музичної педагогіки концентрується на професіоналізації освіти, зокрема у галузі естрадного мистецтва. Естетичне виховання засобами музики як система дій спрямована на створення і вдосконалення в людині здібностей сприймати, тонко відчувати, цінувати прекрасне і відтворювати його в повсякденному бутті, а українська музична культура, маючи єдину образну пісенну природу, породжує реальні передумови для створення цілісної системи музичного виховання, та, зокрема, розбудови української професійної школи фортепіанного виконавства.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Асаф'єв Б.В. Музыкальная форма как процесс / Б.В. Асаф'єв – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
2. Воробкевич Т.П. Методика викладання гри на фортепіано. – Львів: ЛДМА, 2001. – 244 с.
3. Метнер Н.К. Повседневная работа пианиста и композитора. / Н.К. Метнер. – М.: Музыка, 1979. – 69 с.
4. Слуцька Л.С. Удосконалення підготовки музикантів – виконавців (з досвіду роботи фортепіанного факультету МДК ім. П.І. Чайковського): дисс. ... канд. мист. – М., 2000.
5. Технічні засоби навчання в курсі фортепіано: метод. рекомендації / Сост. В.Л. Клин. – Київ: ДУК ім. А.Є. Корнійчука, 1982.
6. Цыпин Г.М. Развитие слуха и чувства ритма у учащихся фортепианного класса // Музыкальное развитие учащихся. Музыкальное развитие. Вопросы теории и методики фортепианного обучения: Сб. трудов / Ред. И. Кулясов. – М.: МГПИ, 1973. – 184 с.

ВОКАЛЬНЕ МИСЛЕННЯ

«Якісний спів – це результат добре організованого мислення», – говорила Марія Едуардівна Донець-Тессейр. Свідомість виконавця повинна бути звільнена від всіх відволікаючих моментів. Вокальна думка під час співу повинна бути налаштована на виконання вокально-педагогічних завдань, які попередньо були поставлені. Бездоганне засвоєння вивченого матеріалу дає міцну базу для подальшої свободи у виконанні творів. Вокальна техніка повинна засвоюватися свідомо, системно, з чітким планом поетапного розвитку виконавця.

Вольові якості співака, його вміння збиратися думками на сцені, дають можливість створити якісне звучання, відтворити драматичні образи творів. Студент відразу повинен отримати чітку уяву про роботу голосового апарату і привчити себе свідомо формувати співочі звуки. Для того, щоб сформувати звук, потрібно спочатку його добре почути внутрішнім голосом і уявити його звучання з повною ясністю. Якщо внутрішні відчуття зрозумілі, то і голосовий апарат чітко виконує потрібні для цього рухи м'язів, а якщо уява не зрозуміла, то голосове втілення буде непереконливим. Розвиток голосу базується передусім на вмінні уявити собі запрограмовані моделі фразування, нюансування, змодельовати драматургічну побудову твору та прагнути піднести виконавську досконалість на мистецький рівень під час сценічного виступу. Для того, щоб досягти майстерності у вокальному мистецтві, необхідно навчитись визначати і відтворювати усі тонкощі вокальні техніки, розумітися на ансамблевому виконавстві, стильовій належності твору, детально пропрацювати його зміст і драматургію, а це неодмінно буде оцінено вишуканою публікою.

Викладач методично повинен вимагати від студента слухати і оцінювати своє звучання, наперед формувати завдання, проявляти виконавську ініціативу. Хоча слуховий аналізатор не є лідируючим фактором в засвоєнні вокальної техніки, але він залишається єдиним засобом контролю. Також контроль повинен відбуватись за м'язовими і резонаторними відчуттями. Успіх вокального розвитку нерідко определяється не стільки музикальністю і голосовою здібністю студента, скільки його здатністю миттєво фіксувати деталі, вокальну техніку через контроль мислення. При активному контролі вокального мислення можливо досягти якісних проявів індивідуального тембру співака, а це яскрава відмінність кожного виконавця.

Голос отримує найкращі можливості для свого розвитку використовуючи резонаторні можливості власного організму, комбінуючи положення та активність артикуляційних органів. Тільки при системному вокальному підході, з проявами контрольного мислення, можливо знайти оптимальну взаємодію в роботі голосового апарату. Самосвідомість у співочому процесі також є активною дією, яка націлена на зняття м'язових

затиснень. У технічну вокальну роботу необхідно включити ряд цілеспрямованих вправ на виконання поставлених завдань, що допоможе організувати роботу декількох дій мозку одночасно. В результаті різних цільових установок в мові та співі один і той же анатомо-фізіологічний апарат використовується не однаково і механізм його функціонування значно відрізняються один від одного. Неабияку роль у вокальному мисленні має процес релаксації – розслаблення з певною метою. Оволодіння дією релаксації – значить навчитись чути і слухати себе зсередини. Розслаблення не заради розслаблення, де присутня вільність, а це здібності розкути м'язи, а потім ввести їх в стан активу. Зміна активу і пасиву дає впевненість в тому, що органи які приймають участь у співочому процесі зможуть вести себе так само під час співу, але вже ці відчуття будуть регульованими. Діапазон відчуттів активу і пасиву виховується завдяки комплексному підходу щодо формування майбутнього виконавця. А шляхи підходів технічного розвитку ми розробляємо методично для кожного індивідуально.

Розкрити голос – значить виявити всі кращі якості які властиві голосу даного виконавця, прищеплюючи певні навички до тих пір, доки голос не візьме певні професійні якості. Це означає виробити комплекс дій умовних рефлексів – незвичні зробити звичними, тобто сформувані динамічний стереотип. Навички правильного звучання автоматизуються у процес системних цілеспрямованих тренувальних занять, а при відсутності їх - вони втрачаються. Тому, коли досягається певний рівень стабільного звучання, важливо зберігати регулярність та системність занять. Правильний комплекс дій викладача дає змогу студентові досягти значних результатів у виконавській сценічній діяльності.

УДК 37:786.2:7.077

Д.Ю. Кудрицький, м. Київ

ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ТА ПРИНЦИПИ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ФОРТЕПІАННОЇ ГРИ ДОРΟΣЛИМ АМАТОРАМ

Викладання фортеп'янової гри дорослим аматорам пов'язано із рядом проблем, що стосуються підходів та принципів педагогічного впливу. У практичній діяльності ми зосередилися на трьох основних підходах (діяльнісний; гедоністичний; когнітивний) та чотирьох принципах (мотиваційно-організаційний; культурно-естетичного розвитку; активізаційно-інтеграційний; позитивного ставлення до фортеп'янової навчання), які своєю взаємодією значно покращують комунікацію зі студентами, спонукають їх до навчання, наповнюють процес опанування фортеп'яно новими сенсами, дарують позитивні емоції тощо.

Серед педагогічних підходів у нашому дослідженні ми використовували діяльнісний. Аналізуючи поняття «діяльнісний підхід», зазначимо, що воно зустрічається у філософії, психології та педагогіці. У філософії історичний слід поняття з'являється вже у працях німецьких

класиків; Г. Гегеля, І. Канта, Й. Фіхте; пізніше вивчали М. Каган, Е. Маркарян; у психології поняття розробляли радянські науковці Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв. Серед українських психологів, що досліджували діяльнісний підхід, можна відзначити Г. Костюка, В. Роменця. Свій внесок у визначення сутності поняття здійснили вітчизняні педагоги: І. Бех, Н. Гузій, Г. Іванюк та ін. Проблематикою діяльнісного підходу сьогодні займаються фінський андрагог Ірїє Енгестрем, американська антропологиня Бонні Нарді та інші науковці.

Навчальною діяльністю довідникові джерела називають своєрідну пізнавальну діяльність, спрямовану на засвоєння знань, навичок і умінь, вироблених людством [9, с. 83]. Звідси ми можемо зробити висновок про те, що естетично окреслена діяльність, яка спрямована на оволодіння мистецтвом, створює умови для схоплення людиною естетичного досвіду людства, привласнення собі у вигляді знань, навичок та окреслення останніх як трамплін для нових учнівських здобутків. З погляду мистецької педагогіки науковець Г. Падалка наголошує на необхідності забезпечення пріоритету практичної діяльності, називаючи її суттєвою «умовою навчання мистецтва і художнього розвитку учнів». Авторка знаходить важливим «першочерговість практичних форм засвоєння мистецтва порівняно із теоретичним усвідомленням історії і закономірностей мистецької діяльності» [8, с. 172].

Ідеї задоволення настільки близькі людині, що до них повсякчас звертаються митці, науковці. Власне, не випадково наступному нашому матеріалі є *гедоністичний підхід*. У пошуку відповіді на питання, чим є гедонізм, звертаємося до довідників різних наукових напрямів — психології, педагогіки, культурології тощо. Але усі вони спрямовують нас до філософської науки у ще античні часи, тоді як поняття видозмінювалося впродовж історії. У зв'язку з гедонізмом можна згадати такі імена, як: Аристип з Кирени, Епікур, а пізніше Т. Гобс, Дж. Локк, Д. Юм, Дж. Бентам, Е. Ренан, А. Франс, А. Жід та інші філософи. Гедонізм у філософському словнику визначений наступним чином: (від грецьк. *gedono* – насолода) «принцип обґрунтування моральних вимог, згідно з яким добро визначається як те, що надає насолоду та позбавлення від страждань...» [11, с. 65]. Гедоністичний погляд опирається на суб'єктивні переживання насолоди, радості й задоволення, що відчуває людина. Основними прагненнями у різних концепціях гедонізму традиційно вважаються «задоволення» та «щастя».

Хоча гедонізм історично пов'язують з думкою, що відкидає релігію, в той же час не можна говорити про виключно приземлену природу задоволень. Спробуємо уявити деякі напрямки суб'єктивних відчуттів позитивного забарвлення для дорослої людини-аматора у процесі фортепіанного навчання: фізіологічне відчуття м'язової свободи, а при опануванні певного твору, здатність до емоційної свободи в масштабах завершеної музичної форми; спроможність запам'ятовувати, вчитися, розвиватися у дорослому віці; спілкування з викладачем; можливість

поділитися своїми здобутками з іншими людьми, виявивши свою емоційність; здатність відмежуватися від марної життєвої суєтності; задоволення від задоволення; від усвідомлення ефективності використаного бюджету часу, зусиль та матеріальних засобів.

Дорослий аматор з'являється на першому занятті, сповнений інтересу, і значною мірою цей інтерес спричинений прагненням до пізнання. Недостатньо належне ставлення педагога до проблеми створення постійного когнітивного вакууму може обернутися ситуацією, коли студент вважатиме, що отримав «усі» відповіді від педагога. Проте цілі кластери питань у студента можуть і не виникнути: підбір репертуару; використання акустичних ефектів; видобування приємного звуку; проблеми аплікатури, педалізації тощо. Постійна актуалізація неосяжності горизонту знань, підживлення пізнавального інтересу є запорукою збереження мотивації дорослого аматора. Однією з ключових особливостей дорослої людини під час навчання є необхідність знати, що саме вона робить, для чого вона робить певну дію. Тому змістоутворюючим у нашому дослідженні можна вважати пізнавальний, або ж *когнітивний підхід*.

В науковій літературі відомі терміни, які міцно пов'язані з одним і тим самим поняттям пізнання: когнітивний, гносеологічний та епістемологічний. Мабуть найбільше ясності у ці відтінки здатен внести європейський словник філософій. Термін *епістемологія* винайшов Джеймс Ф. Фер'є у середині XIX ст. Авторство поняття *гносеологія* з'явилося у 1750 р. та належить німцю А. Баумгартену. Цей термін майже не вживався, аж поки не з'явився у текстах російських філософів (Н. Лоський, І. Недумов, В. Ленін). Німецькі філософи не звертали увагу на існування поняття грецького походження і вживали натомість «*Erkenntnistheorie*». Таким чином, сьогодні маємо три поняття, які вживаються в залежності від розповсюдження у певній країні: грецька гносеологія, англійська епістемологія чи німецька *Erkenntnistheorie* [2, с. 91-92]. Пізнання завжди відігравало у філософії значну роль. Свій слід у епістемологічних розробках залишали найвидатніші мислителі, такі, як: Платон, Аристотель, Декарт, Оккам, Фр. Бекон, Ім. Кант, Й. Фіхте, Г. Спенсер, К. Маркс, Ем. Дюркгейм та багато інших філософів. Пошук способів та завдань пізнання заклав міцний фундамент у сучасну наукову методологічну архітектуру.

Найбільш сприятливим емоційним фоном для покращення мистецького пізнання дорослими учнями є стан зацікавленості. З іншого боку, дослідження когнітивного психолога Г. Бауера «Настрій та пам'ять» показує, що, в залежності від емоції, людина буде обирати лише частину інформації для вивчення, побудує відповідний асоціативний ряд та налаштує сприймання у певний спосіб (селективна перцепція) [13]. У цьому ракурсі, досягаючи із дорослим учнем правильного настрою у виконанні фортепіанних творів, певного місця в композиції, не завжди потрібен безперервний стан радості.

Інтерес до навчання може виникати у дорослого учня не лише через радість занять як таких, а через відсутність інших позитивних емоцій у житті, окрім студіювання фортепіано. Вітчизняний психолог та педагог В. Роменець висував таку тезу про самовираження: «творчість як психічний розвиток є процесом самовираження, торжества індивідуальності, ідеалу» [10, с. 61]. Відсутність навички для самовираження (якою могла би бути фортепіанна гра) створює негативний фон, а можливість позбавитися цієї проблеми, прийти на урок, сісти за інструмент – викликає інтерес та стає причиною довгоочікуваної радості. Ці тези підтверджує К.Е. Ізард: «Печаль (або сум) спонукає людину до дії, спрямовану на усунення причин, що її викликали» [3, с. 209].

Розбудовуючи методологічну конструкцію нашого дослідження, перейдемо до іншого рівня – принципів. Враховуючи специфіку матеріалу, пропонуємо дефініцію, що відповідатиме нашому методологічному запиту: *педагогічний принцип – засновок, що визначає спосіб педагогічного впливу на процес навчання.*

Вміння педагога-андрагога заохотити до тривалого навчального процесу дорослого аматора, який перебуває у стані прагнення до когнітивної дії, може відіграти вирішальну роль у музично-естетичному розвитку студента. Завдяки використанню *мотиваційно-організаційного принципу* трансформація ентузіазму дозволить розподілити устремління аматора від кількох емоційних тижнів на роки занять. Зберігши романтизовані очікування студента, викладач мусить донести до його відома істини про регулярність занять, про давній песталоццівський принцип «від простого до складного» та у м'якій формі прищеплювати працелюбність людині, що мріє поринути у світ музичного мистецтва.

На нашу думку, визначення мотиваційно-організаційного педагогічного принципу можна сформулювати наступним чином: *це принцип педагогічного впливу, де викладач виступає організатором системи специфічних мотивів студента, які сприяють підвищенню ефективності навчального процесу, а студент – власником і виконавцем творення цієї системи мотивів. І викладач і студент розподіляють між собою обов'язки з підтримки життєздатності та продуктивності створеної мотиваційно-організаційної системи.*

Принцип культурно-естетичного розвитку посідає значну роль серед педагогічних принципів у роботі з дорослими аматорами. Це пов'язано із особливістю мистецько-педагогічного напряму, адже впродовж свого навчання дорослий студент наповнює себе інтелектуально, чуттєво і у такий спосіб формує систему культурних та естетичних орієнтирів. Цьому сприяють вузькопіаністичні та загальномузичні настанови викладача, поради, спосіб організації педагогічного процесу тощо. Значну частину студент бере в якості зразка, на який беззаперечно орієнтується. Частину отриманої інформації він оцінює завдяки своєму життєвому досвіду та трансформує у додатковий елемент системи культурних та естетичних орієнтирів.

Видатний піаніст Й. Гофман мав особливе ставлення до всебічного естетичного розвитку під час фортепіанних студій. Він давав важливі поради, зокрема, про мисленнєву зосередженість піаніста, утримання інструмента у гарному стані та чистоту клавіш. Також він радив обережно ставитися до контакту з вульгарним, пропонуючи наступну метафору: «*Спостерігаючи за тим, як метуть вулицю, ризикуєш забруднитися. Але пам'ятайте, що пил в думках та душі видаляється не так легко, як пил на одязі*» [1, с. 123, с. 188].

Використання *активізуючо-інтеграційного принципу* спрямовує навчальний процес у напрямку спонукання до опанування нових вмінь та навичок шляхом залучення інших мистецьких напрямків, що дозволяє студентів пов'язати їх із фортепіанною грою та зробити чіткішим уявлення про світ мистецтва як такий. У той же час можна припустити, що дорослий аматор відчуватиме себе часткою цього неосяжного простору.

Педагог Р. Шпіца вважає, що інтегрований урок або ж інтегрований курс навчання, завдяки міжпредметності, сприяє формуванню цілісності сприйняття, активізації когнітивної діяльності студентів [12, с. 293-295]. Варто додати, що в умовах навчання дорослих аматорів немає першочергового завдання добиватися результату (іспити, конкурси тощо). Відсутність ризику не встигнути виконати академічні вимоги дає викладачеві додатковий простір для наповнення урізноманітненого мистецького дозвілля дорослого аматора. Так, С. Лобинцева говорить про художньо-естетичний цикл дисциплін, що об'єднані принципом культуротворення: музичне та образотворче мистецтво, художня культура, естетика [7, с. 116-117].

У біографічному нарисі про педагога та виконавця А. Шнабеля Н. Копчевський звертає увагу на вміння видатного піаніста під час занять відсторонитися від музично-технічних настанов та розмовляти зі студентом мовою поезії, пейзажного живопису, театральної драматургії. Так, педагог активізував сприймання учня через дотик до інших видів мистецтва [4, с. 305].

Принцип позитивного ставлення до фортепіанного навчання є незамінною складовою у процесі формування прагнення студента до занять. Сам по собі контакт з прекрасним може виявитися причиною для фортепіанних занять дорослої людини. Психолог Ф. Лерш розкриває питання естетичного переживання у зв'язку із захопленням та відчуттям любові. На думку автора, отримувати задоволення від мистецтва можна за допомогою переживання художнього твору. Об'єкт або те, що подобається нам у творі, може уявлятися як процес всередині нас, в якому ми беремо безпосередню участь [6, с. 234-235].

Г. Лактіонова переконана, що у педагогічному процесі є неприпустимим нехтування самопочуттям людини. Освіта повинна сприяти створенню відчуття особистісного щастя у поєднанні з налаштуванням учня на навчання впродовж життя та на творення самого себе. Ключем для формування такої атмосфери автор називає щастя самого викладача [5, с. 58-68]. На емоційному комфорті під час навчання наголошує Г. Падалка. Сама

творча сутність на мистецьких студіях вимагає доброзичливості, толерантності [8, с. 228].

Отже, можемо відмітити, що обрані нами педагогічні підходи та принципи дозволяють створювати нові сенси для дорослих аматорів, включатися у довготривале фортепіанне навчання, пов'язувати новий естетичний досвід із власним життям, змінювати свої культурні орієнтири. У свою чергу, ці зрушення в особистості учня не можуть не впливати на підвищення ефективності навчального процесу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гофман И. Фортепьянная игра: Ответы на вопросы о фортепьянной игре. – М., 1961.
2. Європейський словник філософій: Лексикон неперекладностей. Пер. з фр. – Т. 2. – К.: ДУХ І ДІТЕРА, 2011. – 488 с.
3. Изард К. Психология эмоций / К. Изард. – СПб.: Питер, 2003. – 464 с.
4. Копчевский Н. Артур Шнабель исполнитель и педагог // Вопросы фортепианной педагогики / Под ред. В. Натансона. – Вып. 3. – М.: Музыка, 1971. – 333 с.
5. Лактіонова Г.М. Щастя і сучасна освіта: інформація до роздумів / Г.М. Лактіонова // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. / [редкол. Л.Б. Лук'янова (голова) та ін.]; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К.; Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2014. – Вип. 2 (9). – С. 58-68.
6. Лерш Ф. Структура особи / Філіп Лерш; наук. ред. Р. Трача і В. Андрієвської; передне слово Р. Трача; пер. з нім. І. Іващенко [та ін.]; Наук. т-во ім. Шевченка в Америці [та ін.]. – К.: Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2014. – 560 с.
7. Лобинцева С.М. Мистецький web-навігатор у розвитку педагогічної майстерності вчителів мистецьких дисциплін / С.М. Лобинцева // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: зб. матеріалів XII Міжнар. пед.-мист. читань пам'яті проф. О.П. Рудницької / [голов. ред.: Г.І. Сотська]. Вип. 6 (10). – К.: Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, 2015. – С. 116-117.
8. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). – К.: Освіта України, 2010. – 274 с.
9. Професійна освіта: Словник: навч. посіб. / Уклад. С.У. Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. – 380 с.
10. Роменець В.А. Аналіз творчого процесу / В.А. Роменець // Філософська думка. – 1972. – № 1. – С. 52-62.
11. Философский словарь / Под. ред. И.Т. Фролова. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1981. – 445 с.
12. Шпіца Р.І. Інтеграція та інтегровані уроки у музично-педагогічній сфері / Р.І. Шпіца // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: зб. матеріалів XIII Міжнар. пед.-мист. читань пам'яті проф. О.П. Рудницької. – Вип. 7 (11). – К.: Талком, 2016. – С. 293-295.

13. Bower, G.H. (1981). Mood and memory. *American Psychologist*, 36(2), p. 129-148.

УДК 37.091.33:78:[159.947-057.87]

Г.Д. Кушнарєнко, м. Горностай

**ФОРМУВАННЯ ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ
НА ЗАНЯТТЯХ З МУЗИКИ**

У Законі України «Про освіту» зазначається, що метою є всебічний розвиток людини, її талантів, розумових і фізичних здібностей, емоційно-вольової сфери, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення інтелектуального, творчого, культурного потенціалу нації.

Аристотель увів поняття воля в систему категорій науки про душу для того, щоб пояснити, яким чином поведінка людини реалізується у відповідності зі знаннями. Воля, за Аристотелем, є чинником разом з прагненням, здатним змінювати хід поведінки: ініціювати її, зупиняти, змінювати напрямок і темп [3, с. 186]. Тому формування вольових якостей поряд з природними задатками та доцільно організована навчально-виховна робота забезпечують успішність занять музикою.

Проблема формування вольових якостей у сучасній науці отримала цілий ряд фундаментальних розробок. Серед авторів цих досліджень – І. Бєх, Л. Виготський, Н. Ліфарєва, О. Рудницька, А. Терещук, Л. Масол, С. Поліщук, А. Радугіна, О. Ростовський та інші.

Сучасні дослідження психології особистості стверджують, що відчутного успіху у роботі людина досягає завдяки ні здібностям, ні обставинам, а твердій волі, яка веде до успіху [1]. В. Сєливанов визначає волю як свідоме регулювання людиною своєї поведінки, виражене в умінні бачити і переборювати внутрішні та зовнішні перешкоди на шляху цілеспрямованих вчинків і дій [2, с. 187]. Саме тверда воля забезпечує перемогу над собою, уміння переборювати свої природні недоліки. Зусилля волі спрямовуються не стільки на те, щоб перемогти та опанувати обставини, скільки на те, щоб подолати самого себе. Залучення до мистецьких цінностей у різних формах художньої діяльності, зокрема музичної, сприяє розвитку природних здібностей та багатьох інших якостей. Серед них важливе місце посідає вольова діяльність, з якою пов'язане успішне особистісне, а згодом і професійне зростання.

Підкреслимо, що це також стосується й музичного виконавства, що вимірюється трьома аспектами – фізіологічним, емоційним та розумовим. Воля є тією ланкою, яка поєднує та забезпечує цілісність і ефективність цього процесу. Сутність вольової діяльності полягає у здатності до вибору діяльності та внутрішніх зусиллях, які необхідні для її здійснення. Результатом закріплення способів виконання вольових і довільних дій є вольові властивості характеру. Вони характеризують своєрідність вольової

сфери окремого індивіда і свідчать про рівень її розвитку. Серед багатьох вольових якостей, які складають спектр вольової діяльності для музичного виконавства найбільш важливим є цілеспрямованість, настирливість та впертість, рішучість та сміливість, витримка та самовладання, самостійність та ініціативність.

Найбільш сприятливим віком для формування вольових якостей багатьма психологами визначений молодший шкільний вік. Це є позитивним фактом для початкового етапу гри на музичних інструментах. З метою удосконалення процесу формування вольових якостей учнів у процесі навчання музиці пропонуємо наступні шляхи:

– забезпечення позитивно-емоційного стану дитини через емоційну привабливість музичного виконавства, як дії;

– підвищення зацікавленості учнів до занять музикою через використання змістовного та доступного репертуару;

– набуття життєвого досвіду у сфері музичного виконавства, що є фундаментом для подальшого розвитку вольових якостей;

– забезпечення потреби у виконавській діяльності через змінення мотивації;

– перетворення зовнішніх вимог у особисті через єдність вимог з боку викладачів та сім'ї.

Отже, проблема формування вольових якостей учнів не вичерпується даним дослідженням, а повинно розглядатися, як початковий пошук шляхів удосконалення цього процесу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І. Д. Від волі до особистості. – К.: Україна – Віта, 1995. – 480 с.
2. Ліфарєва Н.В. Психологія особистості: навч. посіб. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 240 с.
3. Поліщук С. Вольові риси молодших школярів // Початкова школа. – 2000. – № 3. – С. 40-41.

УДК 378:22:78:[331.102.24:3.071]

В.А. Лісовий, м. Чернівці

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

У сучасних умовах запорукою конкурентоспроможності викладача вищої школи є не лише спеціальні знання, володіння сучасною інформацією і засвоєні технології навчання, передусім професійно-педагогічна культура, яка, по суті, є універсальною характеристикою педагогічної діяльності, що забезпечує особистісний розвиток, вихід за межі нормативної діяльності, здатність створювати і передавати професійні та загальнолюдські цінності.

Феномен професійно-педагогічної культури був предметом досліджень науковців, починаючи з другої половини ХХ ст. Зокрема його вивчали О. Анісімов, В. Бенін, Є. Бондаревська, Л. Соколова та ін. У науковій

літературі зазначений феномен характеризувався такими поняттями як «педагогічна культура», «професійна культура», «культура педагогічної діяльності» та тривалий час розглядався як сукупність норм і правил, що регулюють діяльність педагога, як прояв його такту, освіченості. Проте, з сучасної точки зору, в розв'язанні проблем формування професійно-педагогічної культури важливим є не тільки факт оволодіння культурно-педагогічною спадщиною, але і включення педагога як суб'єкта культури у процес діяльності зі створення педагогічних новацій.

Професійно-педагогічна культура як соціальне і педагогічне явище розвивалася не під тиском нормативів, а усупереч їм як альтернатива, як прояв професійної свободи і компетентності, як вихід за рамки встановлених норм діяльності. Функціонування і освоєння професійно-педагогічної культури призводило у результаті до того, що всередині жорстко визначеної освітньої системи складалась і розвивалась інша система, зорієнтована на гуманістичні, професійно-творчі начала в організації навчально-виховного процесу.

На сучасному етапі одним із головних завдань у професійному розвитку майбутніх педагогів загалом і майбутніх магістрів музичного мистецтва зокрема є виявлення і використання його особистісного потенціалу як системоутворюючого чинника авторської педагогічної системи, як сходження від окремих педагогічних функцій (дій) до їх системи, як перехід від типових технологій до особистісно-креативних. У цьому контексті ми поділяємо думку Л. Соколової, яка вважає, що культура педагогічної діяльності – це інтегративна якість особистості, що синкретично поєднує в собі інтелектуально-гностичний, діяльнісний і емоційний компоненти, а також такий спосіб її свідомої організації, в якому забезпечується повнота оволодіння майбутніми педагогами знаннями, вміннями, цінностями й інструментарієм для організації самовиховання, самоосвіти і саморозвитку, повнота розвитку особистості самого педагога. На відміну від «вузького» фахвця в певній предметно-дисциплінарній галузі, педагог, який діє культуровідповідно, вміє практично працювати зі свідомістю і особистістю людини, здатний до організації освітніх процесів і керівництва ними. Для педагога, який діє культуровідповідно, навчальний предмет стає засобом і «майданчиком» для розвитку здібностей учня або студента [6].

Зважаючи на вищезазначене, можна стверджувати, що у професійному розвитку майбутніх магістрів музичного мистецтва важливу роль відіграє *культурологічний підхід*, який забезпечує «поворот усіх компонентів освіти до культури й людини як її творця й суб'єкта, здатного до культурного розвитку і саморозвитку» [1, с. 87].

Наголошуючи на важливості зв'язку між культурою і освітою, науковці Дж. Брунер, Н. Бордовська, С. Гессен, І. Зязюн, О. Запесоцький, Н. Крилова, О. Отич, Г. Сотська, О. Рудницька та ін., зазначають, що в таких умовах взаємозв'язок освіти і культури виявляється через людину, яка є системною

єднальною ланкою культурно-освітньої системи [7]. Цей процес полягає не у передаванні новому поколінню готового культурного змісту, а лише у його спрямуванні, продовжуючи який, воно могло б вибудовувати свій власний новий зміст культури.

Аналізуючи культурологічний підхід як конкретно-наукову методологію пізнання і перетворення педагогічної реальності, Є. Бондаревська, Г. Гайсіна, В. Лозова, А. Михалюк, В. Тушева, О. Шевнюк та ін. визначають його як гуманістично-педагогічну стратегію, яка дозволяє трактувати процес оволодіння культурою як процес особистісного відкриття, створення світу культури в собі, участі в діалозі культур, при якому відбувається індивідуально-особистісна актуалізація закладених в культурі смислів.

Для розуміння проблеми розвитку майбутніх магістрів музичного мистецтва в межах культурологічного підходу надзвичайно важливим є твердження О. Рудницької про те, що культура «фокусує систему ціннісних уявлень, що становлять основу особистісних орієнтирів суб'єкта, регулюють його діяльність, переводять людину в якісно інший спосіб буття – більш осмислений і упорядкований» [5, с. 110]. Адже кожний індивід живе і діє в умовах культури, а культура наповнює собою індивіда. Відповідно, культура спроможна інтегрувати уявлення людини про соціальні цінності, які стають особистісними орієнтирами як у особистісному, так і професійному розвитку [5, с. 49].

Особливість застосування культурологічного підходу до процесу професійного розвитку майбутніх магістрантів музичного мистецтва полягає в тому, що «культура виступає основним його джерелом, розглядається як певна цілісність, що розвивається у єдності загального, особистісного та професійного» [7, с. 64]. Це забезпечує як особистісний, так і професійний розвиток майбутніх магістрів музичного мистецтва, переорієнтовує їх свідомий рух від просвітництва до здійснення життєво-творчої та культурної місії, від маніпулятивного, авторитарного викладання мистецтвознавчого змісту дисципліни до особистісно-орієнтованої, комунікативної мистецької педагогіки [4].

З огляду на це, культурологічний підхід до професійного розвитку майбутніх магістрів музичного мистецтва в освітньому процесі орієнтує на формування людини культури згідно з концепцією В. Біблера – від «людини освіченої» до «людини культурної». За слушним твердженням І. Зязюна, «високе звання «вчитель» набуває свого справжнього змісту тільки тоді, коли воно невід'ємне від поняття «культура» [3, с. 147], що є ознакою високого рівня особистісного і професійного розвитку особистості, її духовного потенціалу.

Механізмом забезпечення культуровідповідності професійного розвитку майбутніх магістрів музичного мистецтва виступає культурно-освітня діяльність, яка є «збірка» духовного світу особистості шляхом активної і діяльнісної проекції 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 [2].

Завдяки цьому уможлиблюється розвиток у магістрантів культури мислення, почуттів, поведінки, що разом утворюють той стрижень, навколо якого об'єднуються професійні знання, вміння аналізувати і синтезувати мистецькі явища, виявляти їх характерні особливості під час інтерпретації естетичних цінностей і моральних якостей, культурний досвід, що сприятимуть ефективності майбутньої професійної діяльності, забезпеченню розвитку й реалізації Я-концепції, професійного зростання.

Підсумовуючи, зазначимо, що культурологічний підхід забезпечує культуровідповідність музично-педагогічної освіти; мобілізує культурологічні ресурси майбутнього магістра музичного мистецтва, надає можливість сходження від його індивідуального досвіду до духовно-практичного досвіду людства; забезпечує формування здатності до співжиття в умовах мультикультурного суспільства; сприяє виявленню унікальності особистості кожного магістранта в освітньому процесі, який, створюючи культуротворче освітньо-розвивальне середовище своєї професійно-музичної діяльності, сам розвивається у ході цього процесу в професійному, творчому, мистецькому та особистісному планах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондаревская Е.В. Теория й практика личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону, 2000. – 277 с.
2. Запесоцкий А.С. Культурология образования // Методологические и технологические основы образовательной деятельности / А.С. Запесоцкий. – СПб: Издательство СПб ГУП, 2007. – С. 120-183.
3. Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб. наук. пр. / за ред. І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало. – У 2-х ч. – Ч. 1. – К., 2001. – 392 с.
4. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: монографія / за заг. ред. І.А. Зязюна. – К.: Наук. думка, 2003. – 262 с.
5. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: [навч. посіб.] / Оксана Рудницька. – Тернопіль: Навч.кн. – Богдан, 2005. – 358 с
6. Соколова Л.Б. Методологическая культура как фактор развития педагогической деятельности: пособ. для студентов / Л.Б. Соколова. – Оренбург, 1995. – 109 с.
7. Сотська Г.І. Теоретичні і методичні засади формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва в педагогічних університетах: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Г.І. Сотська. – Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – Київ, 2014. – 457 с.

КЛАСИФІКАЦІЯ МЕТОДІВ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Пріоритетним напрямом сучасної педагогіки є методика творчого розвитку особистості, що зумовлено домінуванням креативних процесів у пізнанні й перетворенні світу. Психолого-педагогічні основи творчого розвитку особистості досліджували Л. Виготський, Д. Богоявленська, Д. Гілфорд, Н. Лейтес, Я. Пономарьов, К. Роджерс, В. Роменець, С. Сисоєва, І. Тітов та ін. Специфіку організації музично-творчої діяльності дітей вивчали Б. Асаф'єв, Л. Беземчук, О. Мелік-Пашаєв, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька, Л. Хлебнікова, О. Щолокова та ін. На творчому розвитку особистості ґрунтується система елементарного музичного виховання К. Орфа, поширена майже в 130 країнах світу.

В обох Типових освітніх програмах для початкової школи, розроблених колективом авторів під керівництвом О. Савченко та Р. Шияна [8], в освітній галузі «Мистецтво» музично-творчу діяльність замінили «художньо-творчою», що пояснюється впровадженням інтегративного / інтегративно-предметного (на вибір) підходу до загальної мистецької освіти в середніх навчальних закладах. Художньо-творчу діяльність у мистецькій педагогіці розуміють як: 1) пізнавально-пошукову художню практику з метою опанування мови різних видів мистецтв – музичного, візуального, хореографічного, театрального, екранних (Л. Горюнова, Л. Дмитрієва, Л. Масол, В. Рагозіна та ін.) [4; 10]; 2) власне художню творчість (суб'єктивну або об'єктивну), спрямовану на створення нових, оригінальних художніх образів у різних видах мистецтва.

У нашому дослідженні творчий розвиток учнів – це цілеспрямований, педагогічно організований процес виявлення, актуалізації, стимулювання та реалізації творчого потенціалу школярів у різних видах діяльності.

На початку минулого століття Б. Яворський розробив теоретико-методологічні та методико-практичні засади творчого розвитку особистості в процесі загальної музичної освіти [11, с. 157-165]. Незважаючи на тривалу історію дослідження творчого розвитку особистості, музично-творчу діяльність як окремий компонент в урок музики було включено досить пізно – у 70-ті рр. попереднього століття (навчальна програма з поглибленого вивчення музики З. Жофчака), у навчальній програмі з музики, розробленій під керівництвом А. Авдієвського (1991, 1994 рр.), пропонувалася вже система творчих завдань для учнів 1 – 6 класів.

На основі аналізу теоретико-методичної літератури з наукової проблеми (Н. Ветлугіна, Н. Вишнякова, І. Волощук, І. Гадалова, В. Григор'єва, З. Жофчак, О. Лобова, Л. Масол, Н. Павленко, В. Рагозіна, Г. Рігіна, І. Руденко, О. Ростовський та ін.), результатів експериментальних магістерських досліджень, виконаних під орудою автора, а також узагальнення власного педагогічного досвіду роботи вчителем музичного

мистецтва в середніх загальноосвітніх навчальних закладах ми здійснили класифікацію методів творчого розвитку школярів на уроках музичного мистецтва. Групи методів у класифікації відповідають видам діяльності, зафіксованим у Типових освітніх програмах 2018 року (див. таблицю 1).

Таблиця 1.

Класифікація методів творчого розвитку учнів початкової школи

Музично-творчі	Перцептивно-творчі	Інтерпретаційно-творчі	Комунікативно-творчі	Науково-творчі
Ритмічні творчі завдання	Методи стимулювання творчого сприймання музики	Методи презентації результатів сприймання музики	Інтерактивні	Проблемні
Мелодичні творчі завдання	Методи спостереження за музикою	Мистецько-творчі завдання	Діалогічні	Евристичні
Формотворчі	Емоціогенні ситуації	Методи роздумів про музику	Аутокомунікативні (рефлексивні)	Винахідницькі
Виконавсько-творчі	Музично-комунікативні ситуації	Асоціативні методи	Інформаційно-комунікаційні	Дослідницькі
Методи стимулювання творчого самовираження				

Власна творчість

Усі методи творчого розвитку молодших школярів можна проводити в емоційно-привабливій для учнів ігровій формі, яка передбачає перевтілення, ідентифікацію, уявлення себе в надзвичайних і незвичайних ситуаціях, вимагає вміння комбінувати, моделювати, уточняти або змінювати деталі.

Запропонована класифікація методів творчого розвитку учнів на уроках музичного мистецтва має відкритий характер. Ми свідомі того, що будь-яке теоретичне узагальнення бідніше за розмаїття практичного досвіду.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Григор'єва В. В. Методика формування творчого мислення учнів початкової школи в процесі мистецької діяльності : монографія / Вікторія Григор'єва. – Бердянськ: Видавець Ткачук О. В., 2011. – 202 с.

2. Масол Л. Система творчих завдань як чинник поліхудожнього виховання та розвитку асоціативного мислення учнів / Людмила Масол // Педагогічний альманах. – 2009. – Вип. 4. – С. 42-49.

3. Рагозіна В. В., Руденко І. В. Система творчих завдань на уроках мистецтва у 1-му класі. За програмою інтегрованого курсу «Мистецтво»: навч.-метод. посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2010. – 80 с.

4. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: навчально-метод. посібник / О. Я. Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.

УДК 782.1/7(477-25):7.07.11 (Юрій Шевченко)

А.Г. Масленнікова, м. Київ

ПЕРША ОПЕРА СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО КОМПОЗИТОРА ЮРІЯ ШЕВЧЕНКА

Сучасне українське мистецтво не може похизуватися розмаїттям нових творів великої форми для дітей – балетів та опер. Багато талановитих українських композиторів не приділяють належної уваги такому жанру, як опера. Такі великі форми вимагають багато часу та зусиль для створення. Тим більше, що композитори мають співпрацювати з літературним першоджерелом або знайти автора для втілення задуму. Написання лібрето, це, взагалі, окрема і дуже копітка робота, яка вимагає тісної взаємодії композитора та драматурга. Опера – це синтетичний жанр, який характеризується синтезом музики, сценографії, режисури, пластики та акторської гри співаків.

Навіть визнані сьогодні шедеври світової класики не завжди були сприйняті публікою адекватно. Видатні композитори іноді потерпали через несприйняття публікою авторських творів і презентацій своїх творів. І тільки з часом здобували визнання шедеври, які вже віками довели свою безцінність. Для виховання естетичного смаку сучасних українських дітей та підлітків є потреба розширювати та оновлювати національний репертуар високого зразка.

Видатний композитор сучасності – Юрій Шевченко – все своє творче життя пише музику для театрів. Поряд з інструментальними творами, вокальними циклами, композитор створював музику до драматичних вистав майже в усіх театрах Києва. Згодом, з'явилися балети «Буратіно» (в Національній опері України), «Бармалей та Айболить» (в Київському муніципальному академічному театрі опери і балету для дітей та юнацтва), «За двома зайцями» (в Національній опері України).

27.10.2018 р. відбулася світова прем'єра опери Ю. Шевченка «Король Дроздобород» за п'єсою видатного сучасного українського драматурга, поета, перекладача, автора українських пісень – Богдана Стельмаха. Літературним першоджерелом є казка Братів Грімм «Король Дроздобород». Ця історія про капризну, примхливу принцесу, яка жорстоко висміювала всіх претендентів на її руку. Жодного з них примхлива панянка не вважала достойним для себе. Навіть шляхетний король Дроздобород був нею ображений. Проте їй доведеться гірко пошкодувати про свою поведінку. Сюжет захоплюючий та легко сприймається як малими, так і дорослими глядачами. Музика яскрава та легко запам'ятовується.

Сучасність і актуальність цієї музичної казки саме в висновках, які зробила юна принцеса: завдяки уроку доброти і любові до ближнього вона перетворюється з бездушної пихатої ляльки на чуйну людину.

УДК [378:7]:159.944(043.2)

О.Я. Музика, м. Умань

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

Невід'ємним атрибутом життя сучасної людини є постійні стресові ситуації, що спричиняються багатьма чинниками: різні кризові явища, військові дії, суспільні потрясіння, природні та техногенні катаклізми, зростання ситуацій невизначеності у професійному і в повсякденному житті, непомірне збільшення обсягу отриманої інформації, необхідність постійної адаптації до вимог часу, намагання підтримувати необхідний рівень фахової компетентності, розчарування від невиконаних надій тощо. Все це часто стає причиною професійного вигорання, яке є ознакою кризи професійної діяльності особистості.

Проблема професійного та емоційного вигорання є досить поширеною серед тих, хто своє життя пов'язав із складною і благородною місією виховання підростаючого покоління. Педагоги, в силу приналежності до професії типу «людина-людина», є досить сприйнятливими до виникнення таких синдромів і потребують особливого розуміння та підтримки.

Особливо це стосується педагогів мистецького спрямування, адже, як правило, люди творчих професій володіють особливим, тонким світосприйняттям, загостреним почуттям справедливості, високим рівнем емпатії, що вимагає значних емоційно-вольових ресурсів.

Термін «професійне вигорання» був уведений у 1974 р. американським лікарем-психіатром Х. Дж. Фрейденбергом для характеристики психічного стану здорових людей, які працюють в системі «людина – людина» та перебувають в атмосфері емоційного перенапруження під час надання професійної допомоги [4].

Проблема цього психологічного феномену досить широко висвітлена у багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідженнях. Вивченню розвитку професійного вигорання у працівників освіти присвячені роботи М. Амінова, І. Болотнікової, Т. Котлунович, М. Кузнецова, О. Марусенко, А. Мудрик та ін. Проте вчені не дійшли єдиної точки зору щодо визначення цього поняття, виокремлення його структури та основних психологічних чинників виникнення. Так, група вчених під керівництвом соціального психолога К. Маслач [5], яка вважається основоположником концепції професійного вигорання, виокремлює три його основні складові:

- емоційне виснаження (наявність почуття емоційної спустошеності і втоми від роботи);
- деперсоналізацію (цинічне відношення до праці й до об'єктів своєї праці);

- редуцію професійних досягнень (виникнення у фахівця почуття некомпетентності й усвідомлення неуспіху у вибраній професії).

Це явище визначається ними як синдром емоційного, інтелектуального й фізичного виснаження, що супроводжується розвитком негативної самооцінки, негативного ставлення до роботи, втратою розуміння і співчуття стосовно клієнтів.

Також їхнім досягненням є висновок, що «емоційне вигорання – результат невідповідності між особистістю і роботою», який було прийнято науковою спільнотою. На думку вчених, збільшення цієї невідповідності підвищує ймовірність виникнення цього синдрому.

Згідно з визначенням ВООЗ (2001), «синдром вигорання (burnout syndrome) – це фізичне, емоційне або мотиваційне виснаження, що характеризується порушенням продуктивності в роботі і втому, безсонням, підвищеною схильністю до соматичних захворювань...» [3, с. 5].

У своєму дослідженні В. Бойко [1] розглядає процес вигорання як професійну деформацію особистості, що виникає під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників, а також як механізм психологічного захисту, який може виявлятися у формі зниження або повного виключення емоцій з метою економного витрачання енергетичних ресурсів. Як чинник, що протидіє емоційному та професійному вигоранню, Н. Водоп'янова розглядає позитивне самоствавлення [2].

У сучасній психології самоствавлення особистості розглядається як емоційний компонент самосвідомості, «емоційно-ціннісне самоствавлення», яке, з одного боку, спирається на самопізнання, а з іншого – створює головні передумови для формування саморегуляції, само актуалізації, самореалізації й саморозвитку.

Як відомо, професійна діяльність є однією із найважливіших сфер самореалізації людини. Задоволеність працею – головний показник соціальної адаптації, успішності та продуктивності життя. Необхідною умовою професійної самореалізації є наявність у особистості цілісної позитивної «Я»-концепції, розуміння сенсу діяльності, на що психологи звертають особливу увагу.

Саме переживання особистісного смислу «Я» як суб'єкта діяльності є функцією розвитку позитивного самоствавлення особистості, що особливо актуально для студентського віку.

Тому так важливо, щоб художник-педагог був спрямованим на творчу співпрацю зі студентом, був для нього особистим прикладом успішної професійної й творчої самореалізації. Лише у такому випадку у студента буде сформоване позитивне самоствавлення, яке виступає новою детермінантою саморозвитку особистості.

Відтак, синдром «професійного вигорання» є небезпекою не тільки для педагогів-митців, які в такому стані не зможуть реалізувати свої педагогічні й творчі здібності, але й для їхніх студентів, які не зможуть у такому випадку отримати повноцінні знання і вміння. Тому для творчих особистостей дуже

важливою є можливість усамітнення (як вважав А. Маслоу) з метою втілення своїх планів, реалізації творчих задумів, пошуків і відкриттів!

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бойко В.В. Синдром «емоціонального вигорання» в професійній общині / В.В. Бойко. – СПб. : Питер, 1999. – 105 с.
2. Водопьянова Н.Е. Синдром вигорання: діагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.
3. Профилактика професійного вигорання працівників соціальної сфери: метод. реком. / за заг. ред. М.Л. Авраменка. – Львів: Всеукраїнський центр професійної реабілітації інвалідів, 2008. – 53 с.
4. Цимбаляк І.М. Психологічне консультування та корекція. Модульно-рейтинговий курс: навч. посіб. / І.М. Цимбаляк. – К.: ВД «Професіонал», 2005. – 656 с.
5. Maslach C. The truth about burnout: How organization cause personal stress and what to do about it / C. Maslach, M. Letter. – San Francisco : Ca Jossey-Bass, 1997. – 200 с.

УДК 378.081.013:785.1

Н.А. Овчаренко, м. Кривий Ріг

МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасна професійна освіта України ставить перед дослідниками в мистецько-педагогічній сфері завдання створення нової моделі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва як фіксованого опису їх професійної діяльності. Специфіка моделювання освітнього процесу в мистецькій освіті відображена в працях таких науковців, як: А. Козир, О. Матвеева, Н. Мозгальова, О. Олексюк, Т. Пляченко та ін. Однак теорія моделі професійної підготовки вчителя музичного мистецтва ще знаходиться в процесі розробки і потребує подальших досліджень.

Модель професійно-педагогічної освіти в умовах сучасного реформування системи освіти передбачає тісний взаємозв'язок необхідних структур діяльності й соціально важливих характеристик, та включає три блоки: методологічно-цільовий, процесуально-змістовий, діагностувально-результативний [1, с. 196] і ґрунтується на компетентнісному підході.

За результатами теоретико-методологічного аналізу досліджень мистецько-педагогічного процесу ми виявили, що у науковій думці не розроблено модель професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності. Тож, на основі узагальнення сучасних досліджень та вимог до готовності педагога музичного мистецтва, нами розроблена й обґрунтована модель професійної підготовки майбутніх

учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, яка складається з чотирьох складових[2]:

I складова – цільова – визначає мету, що полягає у формуванні готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, потреби суспільства у духовному розвитку дітей та юнацтва, вимоги до сучасного вчителя музичного мистецтва.

II складова – теоретико-методологічна – охоплює науковий тезаурус дослідження, сучасні парадигми мистецької освіти, методологічні підходи, структуру готовності до такого виду діяльності.

Науковий тезаурус дослідження включає три групи ключових понять: до першої групи віднесено поняття, що розкривають теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; у другу групу виокремлено поняття, що розкривають проблему професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; у третю групу об'єднано поняття, що розкривають дослідження професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності. Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності базується на сучасних парадигмах мистецької освіти. До таких парадигм віднесено: *антропологічну, гуманістичну, гуманітарну, аксіологічно-культурологічну*. Дослідження професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності здійснюється в концепції таких методологічних підходів, як: системного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного, культурологічного, аксіологічного, семіотичного та герменевтичного. Структура готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності охоплює наступні компоненти: мотиваційний, емоційно-процесуальний, семіотично-герменевтичний, аксіологічно-культурологічний, творчо-виконавський, психолого-педагогічний, організаційно-просвітницький, особистісно-розвивальний.

III складова – змістовно-процесуальна – розкриває організаційно-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, які відображають зміст підготовки, аудиторні та позааудиторні форми, загальнодидактичні і специфічні методи, засоби.

IV складова – критеріально-оцінювальна – охоплює критерії оцінювання сформованої готовності до вокально-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, на основі яких визначається рівень професійної підготовки студентів – високий, достатній, середній, низький. Відповідно до розробленої структури готовності студентів до вокально-педагогічної діяльності, у критеріально-оцінювальному блоці відображено наступні критерії: мотиваційний, емоційно-процесуальний, семіотично-герменевтичний, аксіологічно-культурологічний, творчо-виконавський, психолого-педагогічний, організаційно-просвітницький, особистісно-

розвивальний. Результативна складова визначає сформованість готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.

Здійснене дослідження дозволило нам дійти висновку, що формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності буде ефективним за умови впровадження моделі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності. Пропонована модель професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності є динамічною структурою, у якій доцільно поєднуються складові: цільова, теоретико-методологічна, змістово-процесуальна та критеріально-оцінювальна.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Людмила Леонідівна Хоружа; Інститут педагогіки АПН України. – Київ, 2004. – 412 с.

2. Овчаренко Н. А. Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: теорія та методологія: монографія / Н. А. Овчаренко. – Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2014. – 400 с.

УДК [37.015.311-057.87]:379.81

О.В. Олійник, м. Чернівці

ЗНАЧЕННЯ КУЛЬТУРНО-ДОЗВІЛЛЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВСЕБІЧНОМУ РОЗВИТКУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Важливе значення у житті сучасної студентської молоді відіграє сфера вільного часу. Він є одним із важливих засобів формування особистості молоді людини, оскільки в його умовах найбільш сприятливо проходять рекреаційно-відтворювальні процеси, які знімають інтенсивні фізичні, інтелектуальні, психічні навантаження.

Студентська молодь – це специфічна соціально-вікова категорія, специфічний стан становлення особистості, пов'язаний із стадією розквіту її фізичних та духовних можливостей, адже в цьому віці відбувається інтенсивна соціалізація особистості та розуміння вагомості свого інтелектуального та фізичного розвитку, як передумови успішної фахової підготовки до майбутньої творчої праці й щасливого особистого життя [1]. Як стверджують науковці саме у вищій школі необхідно залучати студентів не тільки до регламентованих розкладом занять, а й формувати у них культуру дозвілля.

У сучасній науковій літературі є чимало досліджень, присвячених проблемі культури дозвілля. Проблему формування культури дозвілльєвої діяльності студентської молоді вивчають науковці: Г. Олійник, С. Пішун,

О. Семашко, В. Степура, А. Стоян, С. Цюлюпа, Н. Черниш, О. Якуба, А. Ярова, І. Соколовата ін. [5]. Проблема студентського дозвілля є предметом дослідження зарубіжних учених (Д. Хебейд, Дж. Келлі, М. Брейк, З. Фердж, Дж. Салліс), які переконані, що необхідно в сучасних умовах переосмислити значення впливу дозвіллевої діяльності на становлення особистості.

Під дозвіллевою діяльністю науковці розуміють цілеспрямовану, самокеровану пізнавальну діяльність, необхідну для розвитку здатності здобувати знання; сукупність занять, за допомогою яких задовольняються фізичні, психічні та духовні потреби особистості.

Культура дозвілля особистості – це насамперед внутрішня культура людини, що передбачає наявність у неї певних особових властивостей (склад розуму, характер, організованість, потреби й інтереси, вміння, смаки, життєві цілі, бажання), які дають змогу змістовно і з користю проводити вільний час. Від уміння раціонально організувати та провести час свого дозвілля багато в чому залежить соціальне самопочуття людини, її задоволеність своїм вільним часом у цілому [3].

Сфера дозвілля студентської молоді виступає важливим засобом соціалізації, освіти і самоосвіти, особистісного та професійного розвитку студента, залучення до суспільної, політичної та громадської діяльності, розвитку творчих здібностей, формування світогляду та культури.

І. Сидор трактує дозвіллеву діяльність студентів як сукупність творчих занять, що здійснюються разом із засвоєнням навчальних дисциплін, а також є особливою ланкою освітнього процесу, який здійснюються студентами відповідно до їх власних інтересів з метою соціалізації. На її думку, дозвіллева діяльність вирізняється від навчальної нерегламентованістю, демократичністю, свободою вибору, відкриває можливості для інтелектуальної, фізичної, творчої, ігрової діяльності, що сприяє максимальній самореалізації молоді людини [2].

Особлива цінність дозвілля студентів, – зауважує Н. Яременко, – полягає в тому, що воно може допомогти людині реалізувати все найкраще, що в них потенційно закладене. Студенти закладів вищої освіти особливо потребують культурного розвитку під час дозвілля, тому що дозвілля – це час, призначений для самопізнання та самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення особистості. Сфера культурно-дозвіллевої діяльності означає, що зміст цієї роботи має бути спрямований на розкриття загальнолюдських, загальнонаціональних і регіональних цінностей [4]. За допомогою культурно-дозвіллевої діяльності відбувається трансляція духовно-культурних цінностей, забезпечується спадкоємність поколінь, передача традицій, стимулювання творчості.

Культурно-дозвіллева діяльність в університеті є напрямом для набуття досвіду організації власного змістовного дозвілля і можливістю трансляції набутого досвіду під час професійної діяльності. Аналізуючи особливості культурно-дозвіллевої діяльності студентської молоді, вчені з'ясували, що від уміння спрямовувати свою діяльність у години дозвілля на досягнення

загальнозначущих цілей, розвиток і вдосконалення своїх сутнісних сил залежить психоемоційне самопочуття студентів, їхня задоволеність професійною перспективою.

Отже, культура дозвілля – це передусім внутрішня культура людини, яка передбачає наявність у неї певних особистісних якостей, що дають змогу змістовно та з користю проводити вільний час. Сфера культурно-дозвілєвої діяльності в закладах вищої освіти вагомим засобом розвитку творчого потенціалу, особистісного самовизначення, самореалізації та соціалізації студентської молоді.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Формування культури дозвілля студентської молоді / І. Олійник, К. Єрусалимець // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. – 2013. – №1. – С. 207–212.

2. Сидор І. П. Формування культури дозвілля студентської молоді України / І.П. Сидор // Вісник Черкаського університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки. – Черкаси, 2008. – Вип. 121. – С. 126–129.

3. Щерба Г.І. Формування духовних цінностей молоді, організація дозвілля і відпочинку як складова молодіжної політики в Україні / Г.І. Щерба, Р.В. Яремкевич // Український соціум. – К.: Ін-т економіки та прогнозування НАН України, 2008.

4. Яременко Н.В. Дозвілєзнавство: навч. посіб. / Н.В. Яременко. – Фастів : «Поліфаст», 2007. – 460 с.

5. Oliynyk H. Theoretical principles of the formation of cultural and recreational activity of students, *Social Work and Education*, 2017. – Vol. 3, № 2., pp. 136–145.

УДК 78.087.068 (А. Кушніренко)

В.С. Пер'ян, м. Полтава

ТВОРЧИСТЬ А. КУШНІРЕНКА В КОНТЕКСТІ ХОРОВОЇ КУЛЬТУРИ УКРАЇНИ

Українська хорова мистецтво є одним з найдавніших проявів музичної культури нашого народу. Будучи невід'ємним елементом національного надбання, хорова музика має велике виховне значення для сучасного суспільства. Тому багато науковців та дослідників розглядають особливості хорового мистецтва та його позитивний вплив на становлення особистості.

Історично склалося, що частина земель України належала до різних держав, що безумовно вплинуло на культуру, традиції та розвиток різних видів мистецтва, зокрема хорового. Одним таким регіоном є Буковина, де важливою сторінкою в історії хорового мистецтва краю є постать видатного педагога, професора, композитора, хормейстера, фольклориста, громадського діяча – Андрія Миколайовича Кушніренка (1933–2013).

Завдяки постійній, наполегливій праці ім'я А. Кушніренка ставлять поруч з такими видатними хормейстерами, як: А. Авдієвський, Л. Венедиктов, В. Іконник, П. Муравський, Є. Савчук, які у 1997 р. входили у рейтинг шести найкращих хорових диригентів України та залишили вагомий внесок у хорову культуру України.

Народився А. Кушніренко 17 жовтня 1933 р. в с. Великі Загайці Шумського району Тернопільської області. З дитинства співав в церковному та самодіяльному хорах, брав активну участь у культурному житті села. Закінчивши Львівське музично-педагогічне училище ім. Ф. Колесси (диригентсько-хорового відділ), молодий спеціаліст опанував гру на скрипці, фортепіано, а також диригуванням оркестром народних інструментів. А згодом вступив до Львівської консерваторії на хоровий факультет до класу М. Антківа, де під час навчання керував студентськими хорами на інших факультетах. Всі студентські роки А. Кушніренко відрізнявся активністю, наполегливістю та винятковими професійними здібностями, що неодноразово відмічали відомі музиканти, педагоги та діячі мистецтва.

Після отримання вищої освіти найповніше талант А. Кушніренка розкрився у 1962 р., коли Міністерство культури України призначає його художнім керівником і головним диригентом професійного колективу – Державного Буковинського ансамблю пісні і танцю, який зараз носить ім'я митця. Під керівництвом А. Кушніренка Буковинський ансамбль став одним з найвідоміших фольклорних колективів України та за її межами: Молдавії, Білорусії, Росії, Болгарії, Угорщини, Італії, Югославії, Казахстану, Естонії, Латвії, Ризі, Грузії, Вірменії, Узбекистану, Чехії, Фінляндії та ін. У 1969 р. колектив одержав звання заслуженого ансамблю України, а у 2006 р. – академічного.

Виступи колективів відмічали з особливим захопленням, глядачі з різних країн давали наступні відгуки: «Один з найкращих ансамблів пісні і танцю, який я коли-небудь бачив» (Рахіль Банд. Судан); «Чудовий спектакль. Мистецтво представлене в усій своїй гармонії. Всі жінки – букет квітів! Спасибі!» (турист з Італії); «Чудові пісні і танці! Веселкові строї. Все дуже подобається!» (Джон Морган. Лондон) [1, с. 60-61].

Як фольклорист А. Кушніренко записав понад тисячу народних пісень та інструментальних мотивів, які він збирав у різних регіонах України та зокрема – Буковини. Творчий доробок композитора становить понад сто хорових обробок українських народних пісень, при цьому деякі вийшли у друкованих збірках, таких як: «Українські візерунки» (1988), «Українські народні пісні для мішаного хору без супроводу, обробка А. Кушніренка» (1974), «Буковинські самоцвіти» (1990), «Співає Буковина» (1974), «Веселкові передзвони» (2003) та ін. Найвідоміші з цих збірок стали твори «Я щаслива зроду», «Ой, у лузі червона калина», «Чия то долина», «Подоряночка», «Ой піду ж бо я», «А коник чорненький», «Ранок Верховини» та ін. Зберігаючи самотність та оригінальність народних мелодій, А. Кушніренко аранжував та втілював їх на професійній сцені, тим

самим сприяючи популяризації української народної пісні та розвитку національної хорової культури в цілому.

Композитору належать великі хорові полотна (одноактна опера «Буковинська весна», кантата «Молюсь за тебе, Україно!»). В своїй діяльності А. Кушніренко продовжував традиції творчості таких видатних українських композиторів, як: М. Леонтович, М. Лисенко, К. Стеценко, О. Кошиць.

Особливістю хорової роботи А. Кушніренка є використання академічної, прикритої манери співу на основі народних виконавських хорових звичаїв, завдяки чому голос вокаліста не схильний до втоми, на відміну від горлової народної манери співу. В кожному творі митець застосовував оригінальне тембральне звучання залежно від літературного тексту.

Таким чином, внесок А. Кушніренка у хорову культуру України є надзвичайно вагомим. Про відзначення досягнень видатного буковинського хормейстера свідчать чималі державні нагороди, а саме: заслужений артист України (1965); заслужений діяч мистецтв України (1969); народний артист України (1973); лауреат Національної премії України імені Тараса Шевченка (1984); золота медаль Національної академії мистецтв України (2003); Почесний громадянин міста Чернівців (2003). Пам'ятний знак його імені розташований на Алеї Зірок міста Чернівці (2000).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ярошенко І.В. Мистецтвом встелені шляхи. Андрій Кушніренко – диригент, композитор, педагог / І.В. Ярошенко // Чернівці: Прут, 2004. – 220 с.

УДК 37.018.54:780.614.331

Т.О. Петрик, м. Київ

МЕТОДИКА РОЗВИТКУ РИТМІЧНО-РУХОВИХ УМІНЬ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА СКРИПЦІ ДІТЕЙ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ШКОЛАХ МИСТЕЦТВ

У контексті сучасної гуманістичної парадигми освіти в Україні виникає необхідність докорінного перегляду не лише її змісту, а й самого процесу цілісного розвитку людини. Особливо актуальною ця проблема є на етапі дошкільної освіти як першооснови соціокультурного становлення особистості. Ефективним засобом засвоєння спадщини гуманітарної культури є музичне мистецтво. Здійснено аналіз праць з проблеми впливу естетичного виховання на формування особистості, засвоєння нею художньої культури, що досліджувалось в галузі естетики та мистецтвознавства (В. Верховинець, Б. Неменський, Г. Шевченко)

Проблеми естетичного виховання засобами музичного мистецтва визначені в працях Ю. Алієва, О. Апраксіної, Б. Асафєва, Л. Баренбойма, В. Белобородової, Д. Кабалевського, Б. Яворського. Питання музично-

ритмічного виховання школярів висвітлені в працях з музичної педагогіки Л. Бондаренко, І. Гадалової, О. Печерської,

На початку ХХ ст. одна з провідних ідей ритмічного виховання швейцарського композитора та педагога Е. Жак-Далькроза (1865–1950) сприяла розвитку музичної педагогіки, що стала цілісною системою музичного виховання дітей та набула поширення в різних країнах світу. Послідовниками та прихильниками цієї системи були С. Дягілев, П. Клодель, Ф. Комісаржевський, В. Ніжинський, А. Павлова, К. Станіславський, Б. Шоу. Особливістю музично-педагогічної системи стала евритміка (зв'язок музики з рухом) – використання спеціальних вправ в безпосередньому зв'язку з музикою, її темпом, ритмічним рисунком, фразуванням, динамікою, штрихом, до яких входили найрізноманітніші рухи – крокування, біг, стрибки, танцювальні й пластичні рухи.

Музично-ритмічні уміння – це індивідуально-психологічні особливості людини, що зумовлюють успішне функціонування музично-ритмічної діяльності, яка виражається в умінні відображати у русі емоційну образність музики. *Рух* – це процес переміщення, зміна положення тіла відносно інших тіл у просторі. Сприйняття та розуміння музики полягають у відчутті її м'язами, рухом, подихом.

Рух є основним засобом розвитку відчуття ритму, природної музикальності, уяви, прагнення до самовираження, емоційного відгуку на музику, здатності осмислено, усвідомлено сприймати й виконувати музичні твори, основним засобом розвитку діяльності та мислення, тренування нервово-психічних процесів, засобом розвитку соціально-комунікативних навичок, джерелом ні з чим незрівнянної радості для дітей. Тому рух – це найважливіший компонент у музичному вихованні дітей.

За допомогою музично-ритмічних рухів у дітей формуються чотири виконавських навички:

1. Відображення в русі метричної пульсації музики.
2. Дотримання фразування.
3. Відображення ритмічного рисунка.
4. «Вільне диригування» та «пластичне інтонування».

Молодший шкільний вік є важливим у формуванні художньо-естетичного виховання. Саме в цьому віці важливо закласти основу для розвитку гармонійно-творчої особистості, формування художньо-естетичної культури, музично-естетичних якостей особистості у подальшому професійному зростанні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абдуллин Э. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: пособ. для учителя / Э. Абдуллин. – М.: Просвещение, 1983.

2. Гумінська О.О. Уроки музики в загальноосвітній школі: методичний посібник / Оксана Олексіївна Гумінська. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2007.

3. Олексюк О.М. Музична педагогіка: [навч. посіб.] / Ольга Миколаївна Олексюк. – К. : КНУКіМ, 2006.

4. Проблеми удосконалення професійної підготовки фахівців мистецьких дисциплін: зб. матеріалів Всеукр. відкр. наук. практик. конф. (Суми 7-9 квітня 2011 р.) / СДПУ ім. Макаренка та ін. – Суми: Винниченко М.Д., 2011.

5. Ростовський О.Я. Методика викладання музики у початковій школі: [навч.-метод. посіб. – 2-е вид., доп.] / Олександр Якович Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001.

6. Завалко К.В. // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. / НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009.

7. Мострас К. Ритмическая дисциплина скрипача. – Музгиз, М.-Л., 1951.

8. Стеценко В.К. Методика навчання гри на скрипці. Част. II. – К.: Муз. Україна, 1982.

9. Флеш К. Искусство скрипичной игры. –Т. I. – М.: Музыка, 1964.

УДК [378.14:741/744] (09) «19»

М.О. Пічкур, м. Умань

ТЕНДЕНЦІЯ ЗАНЕПАДУ ВИЩОЇ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ХХІ СТ.

*Країна, у якій навчали б малювати так само,
як учать читати і писати, невдовзі перевершила б
усі інші країни в усіх мистецтвах, науках і майстерностях.*

Дені Дідро

Початок ХХІ ст. в Україні ознаменувався динамічними соціальними, політичними, економічними і культурними трансформаціями. Саме вони спричинили низку кризових явищ, тобто загострення наявних протиріч, розв'язання яких стає переломною подією до кращого або до гіршого. У різних сферах діяльності суспільства це вимагає ухвалення адекватних рішень, оскільки будь-які кризи значною мірою становлять загрозу для ефективного функціонування соціальних інституцій.

На переконання С. Сисоєвої, у швидкозмінному світі з високим градієнтом динамічних перетворень збільшуються психічні навантаження на людину, яка постійно перебуває в ситуації вибору, невизначеності майбутнього [3, с. 38]. У цьому контексті кризові явища в освіті деструктивно або навпаки конструктивно впливають на життя соціуму загалом та особистості зокрема. У першому випадку відбуваються регресивні, а в другому – прогресивні процеси. Регресія охоплює дезадаптацію, депресивні стани, дисбаланс тощо. Прогрес знаменує собою відновлення, зростання, успішне здолання труднощів.

Нині система освіти України зазнає значного реформування. Це «болісний» і, часом, полярний прогресивно-регресивний процес, що супроводжується зміною ціннісних настанов, структурно-організаційних засад, науково-педагогічних підходів у розробленні змісту, форм, методів, технологій навчання і виховання майбутніх фахівців. Усе це безпосередньо стосується і сфери художньо-педагогічної освіти. За своїми особливостями вона виходить за межі інституційних стандартів, що пов'язано з навчально-творчим характером професійної підготовки майбутніх художників-педагогів та зорієнтованістю результатів їхньої праці на задоволення духовних потреб нації.

Найперше, на що варто звернути увагу, – це *криза в розробленні понятійного апарату вищої художньо-педагогічної освіти*. У сучасних наукових дослідженнях найчастіше фігурує загальне поняття «вища мистецька освіта», яким позначено мережу навчальних закладів, що здійснюють підготовку фахівців із різних видів мистецтва [1, с. 504]. Натомість нині спостерігаються лише поодинокі спроби обґрунтувати сутність дещо вужчої категорії «вища художньо-педагогічна освіта», що, приміром, у трактуванні Т. Паньок означає системупідготовки в закладах вищої освіти фахівців з образотворчого мистецтва для навчальних закладів усіх типів, які здійснюють педагогічну чисамостійну художню діяльність або їх поєднують [4, с. 315]. Очевидно, що для методології організації художньо-педагогічної освіти у вищій цьому явню замало: відчувається брак ґрунтовних досліджень у контексті наукових підходів, функціональних засад, змістового і навчально-методичного забезпечення тощо з адекватним науково-термінологічним тезаурусом.

Друге – *економічна криза*, з якою пов'язано незадовільне фінансування праці вчителя. Адже, як зазначає В. Кремень, «застаріла фінансова система підтримки педагогічних та науково-педагогічних кадрів, яка залишає їх на межі бідності, є чи не основним гальмом якісних освітніх реформ і свідчить, що в освіті сьогодні, на жаль, визначальними є механізми політики виживання, а не політики ефективного та динамічного розвитку» [3, с. 43]. У контексті професійної діяльності художника-педагога ця криза поглиблюється через нестачу годин навчального навантаження (викладання предмету «образотворче мистецтво» у школі обмежується лише 1 годиною на тиждень), через що він змушений шукати додатковий заробіток. У нинішніх умовах це спричинює тенденцію до зменшення кількості охочих здобути художньо-педагогічний фах до критичної межі.

Третє – *демографічна криза*, що для закладів вищої освіти, які готують майбутніх художників-педагогів, стала справжнім випробуванням. За словами В. Огнев'юка, для них «найбільш імовірною видається перспектива некерованого і зтяжного процесу боротьби за місце під сонцем з усіма можливими варіаціями суб'єктивного впливу» [3, с. 35]. У нинішній ситуації – це, справді, так. Якщо ще 15 років тому фах учителя образотворчого мистецтва здобували студенти, чисельність академічних груп яких сягала понад 25 осіб, то нині вона складає не більше 10 студентів.

Четверте – *криза інтеграції мистецтв*. На тлі міжгалузевої та міжхудожньої інтеграції, задекларованої у межах «Концепції загальної мистецької освіти» (автор Л. Масол [2]), нині в освітній політиці розробляється абсурдний проект щодо вилучення зі змісту середньої освіти предмета «Образотворче мистецтво» та спроба впровадити замість нього «Інтегрований курс мистецтва». Реалізація цього ставить під загрозу факт існування прогресивного за своєю сутністю фахівця з образотворчого мистецтва, а натомість – плекання деякого «педагога-гібрида», який має бути і художником, і хореографом, і музикантом... Звідси постає риторичне запитання: який заклад вищої освіти візьметься готувати такого фахівця, чи є для цього необхідні умови та де взяти талановитого «на всі боки» абітурієнта? Очевидно, в контексті адекватного розуміння інтеграції української освіти до світового освітнього простору, саме діяльність художника-педагога передбачає збереження національно-культурної самобутності української нації. На цій основі, як слушно наголошує В. Огнев'юк, забезпечується співжиття з іншими народами, діалог культур та їх взаємне збагачення [3, с. 45].

П'яте – *криза якості художньо-педагогічної освіти*, яка полягає в низькому рівні конкурентоспроможності на ринку праці щойно підготовлених фахівців. Це зумовлюється низкою факторів, серед яких особливо помітними є: активне залучення талановитої молоді на здобуття дизайнерських спеціальностей і надмірна їх популяризація; недобір абітурієнтів відповідно до ліцензійного обсягу підготовки (за спеціальністю 014.12 Середня освіта. Образотворче мистецтво) та нівелювання значення творчого випробування, що не дає змоги адекватно застосувати рейтинговий принцип відбору на конкурсній основі; слабка вмотивованість розвитку творчої особистості майбутнього художника-педагога через відсутність спеціальної допрофесійної підготовки та надання пріоритету у формуванні їхньої педагогічної, а не художньої компетентності; поступова втрата традицій «академічної художньої школи».

Шосте – *криза змісту вищої художньо-педагогічної освіти*, що криється у відсутності «Стандарту вищої освіти України з предметної спеціалізації 014.12 Середня освіта (Образотворче мистецтво)», значній варіативності навчальних планів і програм та у потребі впровадження пропедевтичного навчання як форми розвитку психологічного, теоретичного і практичного різновидів готовності студентів здобути обраний фах, що зумовлює дефіцит академічного часу. Водночас для вдосконалення змісту художньо-педагогічної освіти більшою мірою, ніж для інших освітніх сфер, важливо декларувати опору на талант, креативність та ініціативність особистості кожного студента, здатного переосмислювати і транслювати духовний досвід теперішнім і наступним поколінням.

Отже, за окресленими кризовими явищами є підстави для констатації тенденції занепаду вищої художньо-педагогічної освіти, що дедалі стрімкіше втрачає свої функції. Очевидно, що вже давно назріла потреба надати їй принципової значущості в контексті здатності зберегти і примножити цінності

художніх традицій минулого і сьогодення. Це можливо лише за умови її розгляду як стратегічного об'єкта політики держави. У протилежному разі культура і духовність України ризикує звернути на шлях «здоганяльної модернізації», що не сприятиме перебігу інтеграційних процесів. У цьому контексті доречним є вислів Пан Гі Муна: «Удосконалення освіти є не лише нашим моральним обов'язком, але і найкращим внеском, який можуть робити держави для розбудови процвітаючого і стабільного суспільства рівних можливостей» [3, с. 23].

ЛІТЕРАТУРА:

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. – Київ: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Масол Л. Концепція загальної мистецької освіти // Мистецтво та освіта. — 2004. – № 1(31). – С. 2-4.
3. Освітологія: хрестоматія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / Уклад.: В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва. – Київ : ВП «Едельвейс», 2013. – 728 с.
4. Паньок Т.В. Сутність поняття «вища художньо-педагогічна освіта» // Педагогіка та психологія. – 2016. – Вип. 53. – С. 309–319.

УДК 784:780.6.021

Я.І. Побережна, м. Київ

ВОКАЛЬНЕ РЕЗОНУВАННЯ

Тільки здоровий голосовий апарат, хороша вокальна навченість, щоденні тренування можуть стати основою, надійним фундаментом, на якому вибудовуються високі творчі досягнення співака. Під час навчання педагог зобов'язаний тонко відчувати індивідуальну природу голосового апарату і всю фізіологію співочого організму. Кінцева мета навчання – досягти такого результату, щоб учень співав вільно, польотним звучанням, без напруження, точно фокусуючи позицію, що в результаті призведе до тембрового яскравого, повноцінного, професійного звучання (*belcanto*).

Резонує звук в порожнині співочого апарату. Це надає йому силу і формує вокальний тембр. Резонанс створюється, коли співпадають частоти власного тону з частотою фізичного звуку. Грудний резонатор – вібрації верхньоключичного відділу, нижньореберного відділу, спини, грудної клітини, трахеї, бронхів. При цьому народжується низький обертоновий голос.

Головний резонатор – вібрації в голові, частина зубів та черепі (іноді в потилиці). За допомогою цих частин тіла народжуються низькі обертони голосу. Змішаний резонатор – одночасно вібрації в голові та грудні частині, іноді навіть в лопатках та спині. Постійні резонаторні частини незмінні по формі. Це носова додаткова порожнина, трахея і бронхи. При зміні їх розмірів змінюється і резонанс у всьому ротоглоточному каналі. Повноцінне вміння відчувати резонатори допомагає вирівняти і згладити реєстри, що являється особливо тонкою і важливою справою у формуванні голосу.

Педагог, що займається голосом, повинен володіти функціональним слухом, таким, який за якістю звучання голосу розпізнає функції, стан голосового апарату. Звичний для всіх термін «постановка голосу» трактується як робота викладача з вокальним апаратом як з музичним інструментом. Але як і чим здійснити процес розвитку голосу, як зробити сам механізм налаштувань, прийомів і способів дієвим – це необхідно знати і усвідомити.

Вокал – це робота над способом вокалізації музичного твору, підпорядкування роботі голосового апарату виконавським завданням. Це способи звуковедення, голосоутворення (тверда, м'яка і придихальна атаки), дикція і артикуляції та правила вокальної орфоепії. Розподіл цезур по руху музичних фраз, розкриття образних і змістовних навантажень в певному співставленні з характером музичного твору, його стилю, авторського письма, виконавськими традиціями. Потужна робота у виконавському аспекті ведеться з засобами музичної виразності (темп, динаміка, манера виконання, характер звучання).

Щоб максимально виконавцеві проявити індивідуальний тембр, необхідно зняти всі зайві м'язові напруження, ліквідувати призвуки, тоді і відтвориться чисте, неповторне індивідуальне природне звучання. А робота резонаторних органів підсилює вже попередньо запрограмований і відтворений звук, який надалі пройде процес дробління і акустичної реверберації. При використанні певних методичних прийомів учень може пересилити свої особисті недоліки, здолати разом з педагогом перешкоди, знайти особистий спосіб досягнення досконалості. Педагог повинен підібрати ті методичні прийоми, які найкращим чином допоможуть розкрити голос та змусять звукову хвилю заповнити резонаційні центри. Розвиток голосу всеціло залежить від правильного його виховання, тобто від цілого ряду спеціально підібраних (фахівцем-педагогом) вправ, які при постійному тренуванні легко і звично (рефлекторно) направлять голос, зберігаючи його свіжість і гнучкість.

Не потрібно забувати про польотність звуку, тому що голос, який вірно звучить неймовірно полетить вперед і буде шукати вихід, прагнучи передати той чи інший відтінок думки і почуття. Чим сильніше емоційна хвиля, тим стрімкіше полетить наш голос вперед. Тайна великого красивого голосу заключається не стільки в фізичному явищі звучання голосових зв'язок під тиском на них повітряного струменя звуку, скільки в моменті появи співочого тону в головному резонаторі при допомозі інших резонаторів і вібруючих м'язів (його концентрація і оформлення).

Поступеневий шлях звукової хвилі в резонаційні зони: «грудне – головне – змішане звучання» є давно нам знайомою повітряною «трасою» від діафрагми до голови. Резонаторні центри передусім допомагають звуковій хвилі оформитись як фізичному явищу (вокальному звукові), а естетична функція резонаційних процесів полягає в тому, щоб звук став обертоново

оздобленим, яскравішим, об'ємнішим, акустично підсиленим, за допомогою ресурсів самого організму.

Оволодіння мистецтвом резонації надає великі переваги співаку, бо правильно відцентрований звук, як вилика вежа, повинен мати точні параметри стійкості, рівності, та непомітну межу піднімання від одного резонатора до іншого. Коли резонатори в певній реєстровій зоні правильно відбивають (дроблять) звук, він відтворюється природнім, близьким, заповненим за обертоновим забарвленням, є інтонаційно точним (не синтетичний) за походженням і формуванням.

Кожен тип голосу має свої лідируючі резонаторні центри: високим голосам властиве звучання головного резонатору, а низьким голосам-грудного. Варто наголосити, що резонування центрів голови повинно бути присутнє у всіх звукоутворювальних процесах незалежно від типу голосу, бо це виводить звук до вершини і тримає його інтонаційну висоту і близькість. Правильно сформований резонаційний процес, його усвідомлення, та оволодіння вокальною технологією надасть повноцінну можливість виконавцю стабільно вокалізувати, інтонувати, музикувати, проявляти артистичне проживання творів на сцені .

УДК [78:37]-043.86(477.85) (091)

С.І. Рудан, м. Чернівці

РОЗВИТОК МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ НА БУКОВИНІ: ПРІОРИТЕТИ І СУПЕРЕЧНОСТІ

На сучасному етапі розвитку суспільства, в умовах удосконалення системи вищої педагогічної освіти в Україні виникає необхідність активного пошуку нових резервів якісної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, здатних до професійного розвитку відповідно до вимог фахової спрямованості. Таким резервом є історико-педагогічний досвід підготовки майбутніх музикантів-педагогів у вищих і спеціалізованих навчальних закладах регіонів. Цінними для сучасної практики підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є досвід організації навчання у навчальних закладах вищої і середньої освіти Буковини у 50-х р. ХХ ст. – уперше десятиліття ХХІ ст. Музично-педагогічна освіта буковинського краю означеного періоду розвивалася з урахуванням специфіки культурно-просвітницького руху, активізації музичного життя в буковинському краї, акцентуванням уваги на регіональній специфіці професійного музикотворення на основі національних музичних традицій і зарубіжних стильових впливів. Вивчення досвіду підготовки вчителів музичного мистецтва у спеціалізованих і вищих закладах освіти Буковини упродовж означеного періоду дозволить окреслити внесок буковинців у становлення теорії і практики музично-педагогічної освіти України, визначити можливості творчого використання надбань буковинських музикантів-

педагогів у напрямі удосконалення змісту, форм і методів підготовки сучасних вчителів музичного мистецтва.

Законодавче урегулювання музично-педагогічної освіти в Україні і її регіонах забезпечено низкою документів: Дорожня карта мистецької освіти ЮНЕСКО, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Педагогічна Конституція Європи, доповідь ЮНЕСКО «Освіта для XXI століття» (1998), Закони України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Національна доктрина розвитку освіти (2002), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки, Концепція національного виховання студентської молоді (2009), Концепція національно-патріотичного виховання молоді (2009), «Стратегія інноваційного розвитку України на 2010 – 2020 рр. в умовах глобалізаційних викликів» (2009), Концепція гуманітарного розвитку України до 2020 р та ін.). У документах наголошено на необхідності підготовки сучасного вчителя як педагога-майстра, який усвідомлює свою приналежність до українського народу та європейської цивілізації і підготовлений до життя в постійно змінюваному, конкурентному світі.

Аналіз стану дослідження означеної наукової проблеми дав змогу виявити напрацювання учених, які вивчали: проблеми становлення мистецької освіти в Україні (О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Отич, В. Орлов); історичну генезу розвитку музичної освіти (О. Апраксін, В. Черкасов, Н. Філіпчук, Г. Падалка); специфіку підготовки вчителя музичного мистецтва (О. Ростовський, Л. Арчажніков, Л. Безбородова, О. Плохотнюк, Ю. Алієв, Н. Овчаренко, Н. Лаврентьєв та ін.); ретроспективу становлення музичної освіти різних регіонів України (Т. Благова, Ю. Грищенко, С. Мельничук, Т. Смирнова та ін.); історичні аспекти теорії і практики музично-педагогічної освіти на Буковині (Я. Вишпінська, О. Залуцький, І. Боднарук, А. Плішка, В. Процюк, Л. Кобилянська, Г. Постевка, Н. Філіпчук та ін.).

Однак констатуємо, що розвиток музично-педагогічної освіти на Буковині у 50-х рр. XX ст. – у перше десятиліття XXI ст. не став предметом цілісного історико-педагогічного дослідження, про що засвідчило студіювання наукових, історико-педагогічних праць, недостатнє висвітлення цього досвіду у науково-педагогічному дискурсі сучасної науки.

Недостатність історико-педагогічних досліджень у вітчизняній педагогічній науці, зумовили низку суперечностей, які потребують розв'язання, насамперед між: соціокультурною необхідністю розвитку прогресивних надбань мистецької освіти та недостатньою обґрунтованістю можливостей використання ідей національного досвіду підготовки педагогічного персоналу в умовах реформування вищої освіти; необхідністю оновлення змісту, методів і форм професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін та дискретністю вивчення регіонального досвіду музично-педагогічної освіти, сформованого в історичній ретроспективі; потребами духовного, світоглядного, художньо-естетичного розвитку учнів в

умовах загальноосвітніх закладів та фрагментарністю використання прогресивних надбань музично-педагогічної освіти регіонів у викладання музичного мистецтва у шкільній практиці.

Зорієнтованість на основні положення культурологічного, аксіологічного, полікультурного підходів дозволяє охарактеризувати досвід музично-педагогічної освіти буковинського краю, обґрунтувати здобутки музикантів-педагогів Буковини з позиції їх впливу на утвердження пріоритетів національної музичної культури, мистецької освіти, становлення концептуальних, методичних традицій підготовки вчителя музичного мистецтва.

УДК 378.147:[7.047:75]

Руденко І.В., Адаменко О.А., м. Київ

ЗАВДАННЯ З МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ПЕЙЗАЖНОГО ЖИВОПИСУ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Розвитку мистецької освіти та цінностям суспільних пріоритетів протистоїть інтенсивна технократизація постіндустріального суспільства. Проблема пошуку інноваційних методів навчання студентів пейзажному живопису вимагає вдосконалення навчального інструментарію.

Важливим аспектом для дослідження стала інформація про запровадження барбізонцями створення самостійних полотен на природі.

Створення синтетичних пейзажів на основі етюдів дозволяють урізноманітнити творчі завдання на стилізацію та переробку пейзажних мотивів і сюжетів до потреб прикладної графіки. Інтеграція мистецтв дає підстави для розробки інтегрованих завдань у навчання пейзажному живопису.

Мета статті та завдання полягають в обґрунтуванні необхідності введення інтегрованих завдань та розробки творчих завдань.

Міцний фундамент основних академічних знань та умінь з пейзажного живопису неможливе без методики навчання на пленері, де головним персонажем пейзажу виступає сама природа.

Технологічний процес роботи над живописним пейзажем починається з пошуку композиційного, тонального і колористичного рішення. Наступний крок спрямований на відображення великих колірних співвідношень. Потім відбувається конкретизація великих тональних співвідношень. На завершальному кроці пейзаж увиразнюється підсиленням кольорових контрастів [3].

Живописний етюд потребує іншої послідовності виконання. Спочатку осмислюється навчальне завдання та обирається мотив пейзажу, точка зору та лінія горизонту, оптимальний формат й розмір зображення, художні засоби для відтворення перспективно-просторових, колірних і тональних співвідношень, виразності пейзажного образу на етюді. По завершенню роботи робляться акценти, що надають цілісність пейзажному етюду [2].

Невід'ємним компонентом навчання пейзажного живопису слід вважати систему вправ та завдань. Мається на увазі послідовний рух виконання вправ та завдань від навчальних до творчих.

Істотну роль відіграє обізнаність у художніх техніках, які постійно розвиваються в єдиному темпі зі своїм часом і технічним прогресом, спираючись на непересічні зразки минулого і сучасного [1, с.309].

Не останню роль відіграє інтегрована мистецька діяльність у навчанні пейзажного живопису. Вона полягає у зіставленні різних художніх засобів – зуків, фарб, пластичних мас, рухомих образів, рельєфу.

З цією метою вводяться *інтегровані завдання* на усвідомлення єдності розмаїття компонентів виразних засобів художньо-образної мови, феномена кольору в історичному аспекті, розвитку варіативності та креативності мислення. *Проблемно-творчі завдання* на розвиток зорової пам'яті та спостережливості, формування мотивації до реалізації мети у творчому пошуку. *Евристичні завдання* спрямовані на індивідуальні прояви критичного мислення у колективному обговоренні поставленої проблеми. *Задачею творчих завдань* – створення парафраз, переведення олійного зображення у графічне, декоративне, рельєфне іншу художню техніку, з різним атмосферним освітленням, у різні пори року, стани погоди тощо. *Мета пропедевтичних вправ* спрямована на виховання відчуття кольору й просторовості; *експериментальних вправ* – на мотивацію пізнавальної діяльності та актуалізації творчої потреби особистості; *пошукових вправ* – на оволодіння художніх технік, матеріалів, інструментів та їх комбінацій у творчо-пошуковій діяльності й творчого використання у власній творчій діяльності.

Обґрунтовано доцільність інтегрованих завдань, які сприяють всебічному сприйманню пейзажного образу завдяки різних видів мистецтва та творчих завдань на його стилізацію й переробку до потреб прикладної графіки. Завдання з навчання пейзажного живопису збагачено *проблемно-творчими та евристичними завданнями, експериментальними, пропедевтичними, пошуковими вправами*.

Вважаємо, що проблема пошуку інноваційних методів навчання студентів пейзажному живопису вимагає додаткового дослідження та вдосконалення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Руденко І. В. Виховний потенціал художніх технік у навчанні майбутніх вчителів образотворчого мистецтва: зб. праць Всеукраїнської наук.-прак. конф. «Розвиток виховної роботи у сучасному вищому навчальному закладі» (Харків, 22 листоп. 2016 р.). – Харків, 2016. – С. 174–177.
2. Сова О.С. Методика виконання пейзажу на пленері. Наукові праці: наук. журн. Чорном. нац. ун-т ім. Петра Могили. Ред. кол. О. П. Мещанінов та ін. – Миколаїв, 2017. – Т. 303. – Вип. 291. – С. 124-127.

3. Шевнюк О. Л. Методика навчання образотворчого мистецтва у вищих навчальних закладах: навч. посіб. – Київ, 2017. – 312 с.

УДК 7.01.111.852:140.8:371.124:7

С.О. Соломаха, м. Київ

**ПРАКТИКУМ «МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНЯ:
АКСІОЛОГІЯ МИСТЕЦТВА» У ЗМІСТІ ПІДВИЩЕННЯ
КВАЛІФІКАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН**

З метою апробації методичної системи і технології розвитку художньо-естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін нами було здійснено формувальний етап дослідно-експериментального дослідження в процесі підвищення кваліфікації на базі Комунального вищого навчального закладу Київської обласної ради «Академія неперервної освіти» (м. Біла Церква), у перебігу курсового та міжкурсового періодів навчання фахівців. Враховуючи диференційований підхід до розвитку художньо-естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін ми запропонували впровадити у процес міжкурсової підготовки слухачів практикум «Мистецько-педагогічна майстерня: аксіологія мистецтва» (32 години) – технологію проблемного навчання за допомогою якої кожен із слухачів відкривав світ мистецтва через власні переживання.

У процесі діяльності практикуму «Мистецько-педагогічна майстерня: аксіологія мистецтва» відбувалось формування власного естетичного бачення художньої картини світу викладачів мистецьких дисциплін, а також створення умов щодо реалізації особистісного художнього світовідчуття у процесі сприйняття, оцінки і інтерпретації мистецьких творів. Зміст практикуму відповідав реалізації інтерпретаційно-творчого компоненту андрагогічної моделі розвитку художньо-естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін. Практикум завершував собою процес опанування технологією розвитку художньо-естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін в системі післядипломної освіти і був інтегруючим щодо теоретичних знань і практичних умінь та навичок, здобутих слухачами в ході формувального експерименту.

Серед завдань практикуму необхідно виокремити наступні:

- формування художньо-естетичного досвіду сприйняття високохудожніх творів мистецтва і прагнення до постійного його збагачення;
- розвиток художнього мислення, художнього смаку, здатності художньо-естетичного оцінювання творів різного рівня художньої цінності;
- опанування новітніми методами входження у контекст художнього твору: герменевтичним, аксіологічним, феноменологічним, феноменолого-діалектичним, орієнтованими на мистецьку рефлексію у процесі діалогу реципієнта з мистецтвом;

- виявлення специфіки художнього світовідчуття творів мистецтва і їхніх авторів за принципами оформлення знання та особистісної актуальності в естетичному переживанні;
- активізація здібностей викладачів щодо творчої художньо-педагогічної інтерпретації творів мистецтва;
- розкриття значення інтерпретаційних умінь у розвитку художньо-естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін.

У майстерні створювався розвивальний простір, що дозволяв учасникам у процесі спільного діалогу (полілогу) осмислювати важливі професійні цінності. Відбувалась колективна інтеграція знань і умінь, здобувався досвід художньо-естетичного сприйняття творів мистецтва. Майстерня як технологія реалізувалась за правилами інтенсивної інтерактивної взаємодії учасників за рахунок імпровізації, інтерпретації, поєднання вже знайомих форм і методів із освоєнням нових прийомів і технік. Керівник всіляко підтримував учасників, створював умови щодо творчої пошукової діяльності, заохочував їх до максимально активної позиції, дискусійної взаємодії, імпровізації, вільного вибору способів, форм, засобів діяльності, парадоксальності відповідей і завдань.

Мистецько-педагогічна майстерня – це одна з інтенсивних технологій навчання учнів та дорослих, що створює умови для саморозвитку особистості, коли кожний учасник здобуває нові знання і набуває художній досвід через самостійне або колективне вирішення художніх завдань у творчій діяльності. Процес навчання у майстерні заснований на поєднанні безсвідомого й свідомого у сприйнятті художнього твору, що сприяє безпосередньому та невимушеному входженню смислового світу твору у внутрішній світ особистості. У цьому процесі важливу роль відіграє сприйняття. Художні твори мають образно-емоційний характер, тому їх сприйняття залежить не тільки від інтелекту, але й від емоційної сфери та досвіду особистості, її почуттів та установок. У результаті інтуїтивного пошуку у свідомості учасників формуються разом з новими знаннями і вміннями ще й рефлексія творчого процесу – осмислення і усвідомлення як власних думок, почуттів, вчинків так і інших учасників. Рефлексія як універсальний психологічний механізм розвитку свідомості людини, відбувається індивідуально, несинхронно й супроводжує всі види мистецько-педагогічної діяльності, чергуючи спонтанні дії і подальше їх усвідомлення. Це зближує даний процес із процесом наукового чи художнього відкриття, інсайту, осяяння – станом за яким відкривається нове бачення предмета, явища або художнього образу.

Розвиток художньо-естетичного світогляду у процесі творчої діяльності у мистецько-педагогічній майстерні ґрунтувався на засадах діалогічності (полілогічності) побудови педагогічного процесу, що дозволяло залучити усіх учасників до пошуку смислу художніх творів на засадах співтворчості, співробітництва. На відміну від диспуту, суперечки, саме діалог (полілог) учасників майстерні був необхідною умовою особистісного

засвоєння мистецьких знань, формування умінь, світоглядних уявлень. Діалог створював сприятливу атмосферу осягнення будь-якого явища з різних позицій, які потім поєднувались у загальну художньо-естетичну картину світу. Під час сприйняття художніх творів у діалогічному спілкуванні слухачі ставали співучасниками процесу становлення художнього образу, інтерпретуючи, декодуючи художню інформацію, що дозволяло їм глибше зрозуміти природу мистецтва, його генезис, специфіку, онтологічне, гносеологічне, аксіологічне підґрунтя, художньо-естетичні цінності, особливої образності, емоційної виразності у їхній єдності і цілісності.

Технологія мистецько-педагогічної майстерні надала можливості для максимального включення й активації позиції учасників, взаємодії викладача і учнів (студентів). Відсутність критичних зауважень щодо будь-якого учасника, конструктивна організаційна, інформаційно-комунікативна та дослідницька діяльність викладача-модератора створювали умови комфортності, розкнутості, внутрішньої свободи, реалізуючи принципи «педагогіки успіху». До кожного заняття добирались матеріали для практичних і самостійних занять (приклади інтерпретацій художніх творів; фрагменти мистецтвознавчих праць; уривки з літературних творів, вірші, письмові свідчення видатних творців мистецтва про їхні саморефлексії, гіпотези щодо природи художньої творчості, у тому числі, такі, що виражені у художній формі). При використанні такого дидактичного матеріалу викладачі мали можливість розвитку навиків самостійного художньо-педагогічного аналізу та інтерпретації мистецтва з метою розвитку власного художньо-естетичного світогляду.

Зокрема, в ході практикуму слухачі ознайомились з новітніми методами входження у контекст художнього твору: герменевтичним, аксіологічним, феноменолого-діалектичним. Наприклад, на практичному занятті-дискусії було здійснено герменевтичний аналіз музичних творів за методикою М. Бонфельда (2003), який здійснювався на основі стильового підходу, пов'язаного із зверненням до художнього стилю у педагогічному процесі як засобу діалогічного осмислення слухачами цінностей і смислів різних епох. Виконання завдання дало змогу встановити диференціацію «полюсів» світоглядного смислу – «автор» і «світ», завдяки взаємодії яких встановлюється характерна для кожного з родів мистецтва картина світобудови. Порівнювалась взаємодія трьох основних категорій мистецтвознавства: традиція, жанр, художня дійсність. На прикладі музичних творів різних авторів (прелюдії C-dur (ХТК, I, 1) Й.С. Баха (у виконанні Е. Вірсаладзе); вокальної мініатюри Ш. Гуно «Ave, Maria» (у виконанні С. Бартолі); «Лебідь» К. Сен-Санса з «Карнавалу тварин» (фрагмент фільму-балету, роль «Лебедя» виконує М. Плісецька), уточнювались межі й особливий характер кожного з них.

В ході заняття слухачі з'ясували, що на основі прелюдії C-dur (ХТК, I, 1) з «Добре темперованого клавіру», написаної Й.С. Бахом у 1722 р.–

Ш. Гуно через 150 років (1852 р.) створив п'єсу-імпровізацію для скрипки і віолончелі «Міркування над прелюдією Й. Баха», пізніше на її основі Ш. Гуно написав вокальну мініатюру «Ave, Maria», у якій бахівська прелюдія виконує функцію супроводу. У даному випадку з точки зору вищезгаданих категорій музика Й. Баха є перетвореною у новому творі. Стиль прелюдії Й. Баха – бароко. «Ave, Maria» Ш. Гуно традицією пов'язана з європейською lied (пісня), за жанром – це французький романс, близький до аріозо. По відношенню до прелюдії Й. Баха відбулось жанрове переінтонування. Пізніше подібне переінтонування відбулось у «Лебеді» К. Сен-Санса (з «Карнавалу тварин»), де відчувається бахівське прелюдування. З вокальною мініатюрою Ш. Гуно теж відбулась трансформація. Разом з тим, глибоко ліричне світовідчуття прелюдії Й. Баха зберігається у вокальній мініатюрі Ш. Гуно, а у «Лебеді» К. Сен-Санса збагачується драматичним світовідчуттям. Існує також безліч обробок вокальної мініатюри Ш. Гуно, у яких зникло бахівське прелюдування, залишилась лише гармонічна фактура, проте цим творам також притаманне ліричне світовідчуття. Таким чином, слухачі усвідомили, що жанрове переінтонування змінює жанри, стилі і смисли творів, але залишає загальне художнє світовідчуття попередніх творів, доповнюючи і збагачуючи, а іноді й примітивізуючи його малохудожньою трактовкою або виконанням.

Таким чином, слухачі усвідомлювали, що основний принцип герменевтичного підходу входження у світ мистецтва є не просто тлумачення, інтерпретація змісту мистецького твору, художнього напряму, стилю або події, а адекватне розуміння їх сутності і смислу, на основі цілісного художньо-естетичного досвіду, збагаченого власним світосприйняттям і емоційного переживання смислів іншого буття як культурної альтернативи, глибоке усвідомлення важливості адекватної художньо-естетичної оцінки мистецьких явищ.

ЛІТЕРАТУРА:

Бонфельд М.Ш. Анализ музыкальных произведений: Структуры тональной музыки: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений: В 2 ч. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Ч. 1. – 256 с.

УДК 378.091.3: 785.7:7.091.2

Г.В. Савченко, м. Київ

СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ РЕПЕТИЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ СТУДЕНТСЬКОГО КАМЕРНОГО ОРКЕСТРУ НА ФАКУЛЬТЕТІ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасна освіта в Україні спрямована на виховання і розвиток творчої особистості, яка буде запорукою продуктивної суспільної діяльності. Саме мистецько-педагогічна освіта має стати сильним поштовхом до реалізації творчого потенціалу випускників вищих навчальних закладів та зробити їх

конкурентноздатними на ринку праці, що є основним критерієм якості сучасної освіти.

Відомий американський професор у галузі педагогічної психології Іван Головінський писав: «У процесі культурної еволюції засобом передавання досвіду майбутнім поколінням стала мова», а як ми знаємо, мистецтво, у всіх його проявах, теж є засобом передавання пережитих почуттів та досвіду тих людей, які створили той чи інший мистецький витвір. Музика, як один із видів мистецтва, є потужним засобом впливу на розвиток інтелектуальних здібностей майбутніх педагогів, які, за допомогою того ж таки слова, будуть впливати на розвиток наступних поколінь.

Розглянемо докладніше та вмотивуємо обов'язковість колективного музикування на факультетах мистецтв педагогічних вузів. «Людина за своєю природою є істотою водночас інтелектуальною і суспільною... Буття націй та окремих їхніх представників-індивідів складається із двох взаємозалежних і взвемодоповнюючих процесів. А саме: самозбереження індивідів (одиниць) в онтогенезі та історико-культурний розвиток через передавання колективного (збірного) досвіду майбутнім поколінням» [2]. Виходячи з цих слів, особистісне зростання кожного індивіда відбувається завдяки онтогенезу та в колективній праці, яка дає можливість узагальнювати досвід попередніх поколінь, отже колективне музикування є дієвим засобом у розвитку сучасної особистості, здатної до постійного вдосконалення та професіонала, затребуваного суспільством.

Виходячи з об'єктивних реалій навчального процесу факультетів мистецтв, ми розуміємо, чому саме камерний оркестр є тією дієвою одиницею, яка здатна працювати і розвиватись. Невелика група музикантів завжди мобільна в організації та пересуванні, а враховуючи кількість дисциплін, які вивчаються на факультетах мистецтв, не кожен студент здатен витримати додаткове навантаження, адже посилена концертна діяльність вимагає часу та підготовки.

Отже ми маємо всебічно розвиненого студента, але порівнюючи зі студентами музичних академій та консерваторією, навчальні плани в педагогічних вузах мають інше спрямування і відводять менше часу на музичний інструмент як такий. Саме з цього моменту і треба подумати, як краще вибудовувати репетиційний процес, щоб зацікавити студента та дати поштовх до творчого зростання. Перш за все треба згуртувати колектив навколо спілкування з мистецтвом: це спільні перегляди театральних вистав, концертів, художніх виставок, спільні святкування днів народжень – словом налагодження комунікативних процесів всередині колективу, які будуть сприяти творчому зростанню та викликати бажання зробити разом щось вартісне у мистецтві. Репетиції треба планувати таким чином, щоб не залишати на індивідуальне доопрацювання пройдений матеріал, адже на це потрібен час, якого немає. Репертуар треба підбирати таким чином, щоб технологічні складнощі вивчати на класиці (Моцарт, Гендель, Бах і т.д.) [1], а відпрацювавши спільні прийоми звуковидобування – брати до концертного

виконання твори легкого жанру. З огляду на те, що студент факультету мистецтв зайнятий широким спектром дисциплін, у нього залишається мало часу на поглиблене вивчення якогось одного предмету, тому доцільно вибирати репертуар яскравий та не занадто складний в технічному плані.

Зацікавивши студентів концертною практикою та виступами на публіці, можна створювати нові та нові проекти, як просвітницькі, так і суто комерційні, адже зароблені кошти будуть тим активатором, який стверджує людину в обраній професії, дає змогу студенству спілкуватися з широким колом суспільства та набувати комунікативних умінь.

Склад студентського колективу змінний, отже репетиції треба проводити регулярно на напрацьованому репертуарі, поступово вводючи нові твори, що дає змогу новачкам впливатися в оркестр.

Враховуючи те, що називається «взаємодією кафедр», можна вводити в репетиції та концерти студентів-вокалістів, піаністів як концертмейстерів, запрошувати диригентів, які по різному будуть трактувати одні й ті ж музичні твори, що дасть змогу студенству навчитися бути мобільними в своїх знаннях та чутливими до різноманітних змін.

Зацікавивши таким чином студентів, маємо змогу проводити додаткові репетиції, які принесуть свої результати дуже скоро, адже така праця приносить не тільки професійне зростання, а й навчає комунікувати між собою та в суспільстві, що є невід'ємною складовою успішного фахівця.

За своєю підготовкою студенти факультетів мистецтв є не одного рівня: є слабші (після музичної школи), а є сильні (після музичного училища). Виходячи з цього, треба так вибудовувати процес, щоб було цікаво і сильним і слабшим, наприклад садити за один пульт слабого і сильного, - перший «підтягнеться», а другий навчиться терпимості і толерантності у ставленні до оточуючих; буде вчитись давати коректні поради, ділячись своїм досвідом.

У педагогічні вузи часто приходять діти, які вчилися грати на музичних інструментах, але з тих чи інших причин продовжують навчання на інших факультетах, маючи бажання ходити на репетиції в оркестр. Це може слугувати елементом педагогічної практики для студентів саме факультету мистецтв, адже вони для таких дітей є незапаречним авторитетом, що в свою чергу буде сприяти професійному зростанню студентам саме цього факультету. Можна застосовувати практику «приведи друга». Це збагатить досвід оркестрантів та розширить репертуар. Якщо у студентів консерваторій та музичних академій заняття в колективі є набуттям музичного репертуару, то у студентів факультетів мистецтв педагогічних вузів завдання полягає швидше в умінні згуртовуватись, швидко реагувати на зміни, набуття сценічної практики, вміння створювати проекти та втілювати їх в життя відносно потреби. Висновок: треба бути мобільними, працездатними, зацікавленими, відкритими до творчості, комунікабельними, товарицькими та завзятими.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Барсова І.О. Книга про оркестр: Пер. з рос. — 2. вид.— К.: Муз.Україна, 1988. — 160 с.: іл.
2. Головінський І. Педагогічна психологія. — Київ, 2008.

УДК 780.64 (091)

Є.С. Чуріков, м. Полтава

ЗАСОБИ УДОСКОНАЛЕННЯ ТЕХНІКИ ГРИ НА ВАЛТОРНІ (ІСТОРИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА)

Валторна належить до числа найбільш колоритних і чарівних духових інструментів в історії музичної культури. Валторна, як і інші представники групи мідних духових інструментів, з'явилася в результаті тривалої еволюції, зумовленої загальним багатоміковим розвитком музично-виконавської культури, що виділилася в самостійну галузь музичної творчості.

Процеси становлення та розвитку системи її професіоналізації вимагають дослідження історичної та соціокультурної еволюції валторнового виконавства як у минулому, так і сьогодні. У процесі історичного розвитку світового виконавського мистецтва еволюцію інструмента валторни можна умовно розділити на три періоди: період стародавнього мисливського рога, період натуральної валторни, період хроматичної валторни, упродовж яких опрацьовано багато форм і засобів удосконалення виконавської техніки та технічних прийомів.

Так, у період стародавнього мисливського рога інструменти були прості і невеликі, зроблені з рогу тварини, дерева або металу, які було зручно носити на поясі (британський мисливський ріг). Мисливські (лісові) роги мали довгий, закручений кільцями металевий ствол з широким розтрубом. Отвір для вдунання повітря не був спеціальним мундштуком, а лише вузьким кінцем трубки рогу. При такій конструкції було дуже важким звуковидобування, тому на інструменті відтворювали тільки один єдиний звук – сигнальний. На маленьких рогах можна було взяти тільки один звук, на більших – три перших натуральних звуку (основний тон, октаву, дуодесиму). На таких інструментах мисливцям непотрібно було спеціально вчитися грати.

При зміні вітряних коливань, за допомогою зміни напруги губ і сили вдунання, з'являються тони, які звучать вище основного. Тобто звуковисотність тонів, в кожному конкретному випадку, залежала не тільки від виконавця, а й від довжини повітряного стовпа (довжини рога).

Мисливська музика виконувала сигнальну функцію під час полювання. Існувало безліч мисливських сигналів – «тонів», «фанфар», і кожен етап полювання був ознаменований своїм «тоном». Приклади фанфар ми знаходимо у роботі Т. Колтакової. Вона підкреслює, що автором фанфар є Людовик XV, Морен, Ж.-Ф. Рамо, М.П. де Монтеклер і інші автори [1, с. 22-28].

У XVII ст. французький філософ, музикант і фізик Марі Мерсенн розкрив секрет акустичної закономірності звукоутворення на мідних духових інструментах, а саме – виявив, що сильному відтворенні одного звуку чуються у верхньому регістрі й інші звуки, що виникають завдяки збільшенню частоти коливань основного тону з одночасним поділом його на обертони. Отже, у цей час виникли спроби подолати багатотону сигнальну функцію рога. Виникла необхідність ввести ріг до складу рогового ансамблю (оркестр).

Перший ансамбль рогів складався з 4-х мисливських рогів, який незабаром був повністю замінений рогами в формі довгих конічних трубок, вигнутих у мундштука, кожен з яких видавав всього один тон певної висоти. Всього було виготовлено тридцять сім інструментів – від басів до дискантів [2].

Наступний період – період натуральної валторни. Тільки з середини XVIII століття відбулися серйозні конструктивні і виконавські зміни, а мисливський ріг прийняв майже сучасний вигляд і отримав назву «простого рога» або «натуральної валторни».

Великий вплив на розвиток валторни як музичного інструменту та музично-технічних можливостей зробило введення її в оркестр. Як констатує Ю. Усов, першим композитором, який в 1639 р. використав мисливський ріг в оркестрі, був італієць П'єтро Франческо Каваллі [3, с. 19].

Отже, тривалий час валторна була натуральною і не виконувала всі необхідні технічні функції. Вона не мала механізму, який дозволяв грати усі звуки хроматичного звукоряду. Конструкція натуральної валторни дозволяла грати тільки натуральні звуки від 2-го до 16-го, що створювало певні незручності. Тобто, щоб виконати звуки, які не входять в натуральний звукоряд одного інструменту необхідно було використовувати інші валторни.

Виготовляли валторни різних розмірів залежно від строю. Для низьких строїв виготовлялися валторни більшого розміру, для високих – меншого. Валторни меншого розміру відрізнялися різким, крикливим звуком. Більш м'яким, теплим тембром володіли валторни середнього розміру. Швидкість виконання звукових послідовностей також залежала від величини інструменту: чим нижче стрій – довший повітряний канал – тим важче грати рухомо.

Обмежені можливості натуральної валторни доводилося враховувати і композиторам. Щоб виконати звук, який не входить в натуральний звукоряд, виконавцю необхідно було змінити інструмент і для того композитору потрібно перебачити паузи в партіях валторн. Грати на таких інструментах було досить незручно, тим більше, що остиглі інструменти помітно звучати фальшиво.

Отже, щоб уникнути необхідності мати кілька інструментів різних строїв, на початку другої половини XVIII ст. один інструмент стали постачати додатковими трубками (кронами) різної довжини, які, відповідно своїми розмірами, знижували стрій валторни на певний інтервал. Однак при

більшому інтервальному зниженні строю, коли доводилося насаджувати одну на іншу кілька крон, інструмент ставав великим, тяжким, незручним для користування і досить часто звучав нестрійно.

Питання удосконалення валторни постало гостро. Так, у 1753 р. винахід зробили музичний майстер Іоанн Вернер і валторніст-віртуоз, артист придворної капели в Дрездені Антон Йозеф Гампель (1710–1771). Вони взяли за основу валторну високого строю B-alto, розрізали в її середині канал основної трубки і в загнуті всередину кола паралельно один одному кінці вставили додаткові U-подібні трубки, які отримали назву «інвенцій». Від цього і виникла назва валторни – інвенційна валторна.

З появою такої валторни зникла необхідність виготовляти інструменти всіх строїв. Для однієї валторни існував комплект змінних інтенцій різних розмірів для різних строїв, за допомогою яких музикант міг змінювати стрій свого інструменту в досить широких межах від As-basso до C-alto. Але винахід інвенційної валторни повністю не вирішив проблему «натуральності» валторни. На одному інструменті було все ще неможливо виконання хроматичної гами в усьому регістрі. Необхідність була у збільшенні кількості звуків, які можна було виконати на натуральній валторні.

Так, Антон Йозеф Гампель знайшов оригінальний спосіб збільшення звуків на валторні. Він опустил розтруб валторни донизу і вклав в нього руку. Він приходить до висновку про те, що окремі звуки натурального звукоряду можна понизити або підвищити на півтон або навіть на цілий тон шляхом введення кисті правої руки в розтруб. Стрій валторни змінився, що слугувало причиною появи нового прийому гри на валторні із застосуванням «закритих» звуків і дало можливість виконувати повні звукоряди.

Така валторна отримала можливість більш широкого застосування в музичній практиці. Її м'яке, благородне звучання, здатність добре зливатися з іншими музичними інструментами дозволили зайняти міцне місце в симфонічному оркестрі.

Прийомом «розташування руки в розтрубі» користуються і сучасні валторністи, коригуючи стрій інструменту під час виконання. Вони змінюють тембр інструменту в залежності від музично-художніх завдань виконуваного твору. Деякі валторністи використовують руку навіть для виконання *vibrato*.

Приблизно у 1750 р. петербурзький майстер музичних інструментів Кебель створив першу повну хроматизацію валторни. Він удосконалив валторну системою клапанів, які приєднувалися до відповідних отворів інструментальної трубки. Така конструкція інструменту дала можливість отримати повний хроматичний звукоряд. З цього часу починається період існування хроматичної (вентильної) валторни[4].

Слід зазначити, що упродовж століть конструкція інструменту удосконалювалася, що дало більше можливостей композиторам і валторністам-виконавцям у реалізації своїх професійних можливостей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Колтакова Т. Игры Аполлона и Дианы, или Музыкальные традиции охоты во Франции / Т. Колтакова // Старинная музыка. – М.: Коллегия старинной музыки. – 2004. – №1–2(23–24). – С. 22–28.
2. Перепелицын П.Д. История музыки в России / П.Д. Перепелицын. – СПб.: Издание товарищества М.О. Вольф, 1888. – 271 с.
3. Усов Ю.А. История зарубежного исполнительства на духовых инструментах / Ю.А. Усов. – М.: Музыка, 1989. – 207 с.
4. Штелин Я. Музыка и балет в России XVIII век / Я. Штелин. – Л.: 1935.– 77 с.

УДК 374.7.091

С.В. Ходаківська, м. Київ

ТРЕНІНГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ ДОРОСЛИХ

Перспективним напрямом розвитку освіти дорослих є використання можливостей тренінгових технологій. Ця багатогранність підпорядкована меті професійній діяльності викладача вищої школи. Тренінгові технології дають можливість створювати ситуації успіху, самостійно визначати власний темп розвитку, добровільно брати участь і, активно застосовувати набуті теоретичні знання на практиці, досліджувати складні питання та проблеми в умовах моделювання ситуацій, близьких до реального життя.

Під час навчання розвитку, самовдосконалення важливо не лише отримати знання про методи та техніки тренінгу, а й виробити практичні вміння їх проведення, сформувати психологічну готовність до здійснення таких форм роботи, сформувати навички комунікативності, групової роботи, розвивати лідерські якості, навички управлінської діяльності.

Освіта дорослих стає нині одним із найбільш суттєвих чинників, що уможлиблюють економічне зростання країни, соціальну стабільність, розвиток інститутів громадянського суспільства. Усе більша кількість дорослих людей прагне вирішувати свої життєво важливі проблеми, задовольняти зростаючі освітні потреби через систему неперервної освіти. Таким чином, рівень освіти, розвиток наукової інфраструктури стає беззаперечною умовою становлення й розвитку суспільства, економіки, провідними ресурсами яких є нові знання, інноваційна діяльність, нові технології виробництва [2, с. 3-4]. Під тренінговими формами навчання розуміють створення системи тренінгів за спеціальністю, які проводяться поряд зі спеціальною професійною підготовкою і де також відображені основні проблеми та питання з навчальної дисципліни [2].

В Україні тренінгові технології застосовуються порівняно недавно, проте цей вид інтерактивного навчання активно розвивається та впроваджується у різних сферах. Помітно зросла кількість досліджень, предметом яких стало використання тренінгових технологій у процесі підготовки фахівців різних галузей. Так, дослідження багатьох науковців

присвячено проблемі тренінгу, серед яких: Л. Бондарєва, М. Васильєв, Л. Лук'янова, Л. Новікова О. Прутченков, А. Семенова, А. Сущенко Л. Шепелева та ін.

Сьогодні тренінги активно використовуються для розвитку комунікативних здібностей людини, підвищення ефективності процесу набуття й удосконалення професійних знань, умінь, норм і навичок, розвитку емоційно-вольових характеристик, усвідомлення, виявлення та подолання особистісних, професійних та організаційних проблем.

Застосування тренінгів у професійній підготовці майбутніх фахівців висвітлюються в працях І. Беха, І. Зязюна, Г. Ковальова, В. Казимиренко, Ю. Кулюткіна, Л. Новікової, М. Панфилової, Л. Петровської, В. Федорчука, Т. Яценко та інших [3]. Автори не лише досліджують теоретичні та методологічні засади тренінгових технологій, але й активно працюють над практичною розробкою методик та програм тренінгів, підготовкою кваліфікованих професійних тренерів, які здатні забезпечити ефективне впровадження тренінгових форм навчання. Таким чином, в Україні протягом останніх десятиріч формується національна школа тренінгу, розробляються специфічні для нашої освітньої системи тренінгові технології.

Реалізації даного пріоритету в освіті сприяють саме в тренінгових технологіях. Тренінгові технології в освітній діяльності розглядаються як використання нових знань, прийомів, підходів, технологій для одержання ефективного результату у вигляді освітніх послуг, що відрізняються соціальною та ринковою затребуваністю.

На сьогодні значна кількість науковців досліджують питання впровадження тренінгових технологій в навчальний процес вищої школи. Інновації в освітній діяльності розглядаються як використання нових знань, прийомів, підходів, тренінгових технологій для одержання ефективного результату у вигляді освітніх послуг, що відрізняються соціальним та ринковим попитом. Актуальним на сьогодні залишається питання ефективності застосування тренінгових технологій в освітньому процесі вищої школи, які набувають в наш час усе більшої поширеності..

Таким чином, тренінгові технології з їх унікальними можливостями мотивувати, стимулювати, створювати ситуації успіху, забезпечувати особистісне та професійне зростання, формування й розвиток необхідних якостей, застосовувати інтерактивні методи й поєднувати форми колективної, групової та індивідуальної роботи, стають сьогодні одними з провідних технологій навчання. Це відкриває нові можливості в діяльності викладацької спільноти. Саме тому застосування тренінгових технологій є важливо необхідним компонентом навчання дорослих.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Керик О. Використання тренінгових технологій у професійній підготовці фахівців // Молодь і ринок. – Молодь і ринок. – №2 (121). – 2015. – Дрогобич: Дрогобицький державний пед. ун-т ім. Івана Франка. – С. 136-140.

2. Лукьянова Л., Ермакова С. Философия: учебн. для техн. вузов / С.Е. Ермакова. – М.: Высш. шк., 2002. – 272 с.
3. Новікова Л.М. Тренінг як засіб активізації навчання у вищій школі: наук.-метод. посіб. / Л.М. Новикова. – Павлоград: ЗДІЕУ, 2008. – 110 с.
4. Технологии образования взрослых: пособ. для тех, кто работает в системе образования взрослых / Под общ. ред. О.В. Агаповой, С.Г. Вершловского, Н.А. Тосктной. – СПб.: КАРО, 2008. – 176 с.
5. Черненко Н.М. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04. – Одеса, 2016. – 572 с.

Р о з д і л І V
З А Р У Б І Ж Н И Й Д О С В І Д П І Д Г О Т О В К И В Ч И Т Е Л Я :
Т Е О Р І Я І П Р А К Т И К А

УДК 37:013.74(71:377)

М.П. Вовк, І. М. Машкова, м. Київ

**ОКРЕСЛЕННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ
УКРАЇНОЗНАВЧОЇ ОСВІТИ КАНАДИ В УКРАЇНСЬКОМУ
ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ**

Досвід українознавчої освіти у школах Канади є цінним для України насамперед у контексті з позиції утвердження культуровідповідності і полікультурності в освітньо-науковому середовищі, упровадження компетентнісного навчання, посилення якості підготовки педагогічних кадрів, активізації міждисциплінарного вивчення мови, літератури, культурних традицій тощо, взаємодії в системі «школа – батьки – громада», що є ключовим пріоритетом реалізації Концепції «Нова українська школа» [1].

Аксіологічний, культурологічний та мультикультурний (полікультурний) підходи дозволяють узагальнити ідеї та культурно-освітню спадщину українських канадських освітян у взаємозв'язках з реаліями державної політики полікультурності канадського суспільства, цілісно охарактеризувати різні аспекти діяльності двомовних і «рідних» шкіл у Канаді. Водночас означені методологічні орієнтири дозволяють визначити підґрунтя творчого використання канадського досвіду організації українознавчої освіти в українському освітньому просторі.

Конструктивні досягнення канадських українознавців у науково-освітньому просторі України можна здійснювати як на законодавчо-нормативному, організаційно-педагогічному, так і на шкільному рівні.

З-поміж прогресивних ідей варто екстраполювати такі, як: законодавче врегулювання мовної політики (зокрема розвиток інших мов як «батьківських», «спадщинних»); підтримка продуктивного, прагматичного білінгвізму з метою повноцінного розвитку мов національних меншин в Україні, вияву поваги до них на регіональному рівні та необхідність утвердження української мови у багатонаціональному середовищі як єдиної державної; заснування українознавчих інституцій при університетах, громадах та підтримка функціонування вже наявних товариств, установ, наукових інституцій українознавчого спрямування; державна фінансова підтримка українознавчих (фольклористичних, літературознавчих, лінгвістичних тощо) фундаментальних і прикладних досліджень у системі Національної академії наук України, в університетському середовищі.

Здобутки українознавчої освіти в Канаді можуть екстраполюватися у сучасному вітчизняному освітньому середовищі, зокрема у напрямі розвитку полімовної освіти в Україні (створення освітніх організацій, підтримка полікультурності на рівні університетів, загальноосвітніх закладів тощо);

створення ресурсного центру, веб-сайтів, порталів, електронних бібліотек з проблем українознавчих студій, українознавчої освіти; налагодження наукової та навчально-методичної співпраці канадських і українських науковців з метою активізації обміну досвідом (науковими здобутками, практико орієнтованими розробками тощо) у межах організації конференцій, форумів, семінарів, вебінарів; посилення якості підготовки вчителів-філологів на основі структурування змісту українознавчих дисциплін на міждисциплінарні основи, добору форм і методів, які сприяють інтенсифікації дослідницької, експедиційної, проектно наукової роботи; творче використання методик викладання української мови як іноземної у процесі підготовки фахівців різного профілю в університетах.

Серед вагомих здобутків україномовного шкільництва Канади можливе використання таких ідей у школах України, як: створення умов для двомовного навчання з метою утвердження прагматичного, продуктивного білінгвізму; реалізація двомовної програми «серцевого» (часткового) занурення у початковій школі, підтримка повного мовного «занурення» у середній і старшій школі; заснування суботніх і вечірніх українознавчих курсів при освітніх закладах, релігійних і громадських організаціях; надання повноважень шкільним радам щодо посилення українознавчої складової у змісті навчання, у позашкільній роботі тощо.

Прогресивні ідеї українознавчої освіти у шкільництві Канади є конструктивними у напрямі удосконалення змісту, форм і методів вивчення українознавчих дисциплін, організації позашкільних заходів тощо.

Досвід українознавчої освіти в Канаді потребує концептуального переосмислення на рівні держави та дисемінаційного використання в умовах реформаційних змін. Перспективою подальших наукових пошуків може стати узагальнення ідей канадських українознавців щодо організації формальної і неформальної українознавчої освіти у співпраці школи, батьків і громади.

У творчому використанні конструктивних досягнень канадських українознавців у науково-освітньому просторі України актуальними виступають патріотичне, громадянське виховання як стрижневі, основоположні, що відповідають нагальним вимогам і викликам сучасності, закладають підвалини для формування свідомості нинішніх і майбутніх поколінь, які розглядатимуть державу як запоруку власного особистісного розвитку, що спирається на ідеї гуманізму, соціального добробуту, демократії, свободи, толерантності, відповідальності, здорового способу життя, готовності до змін.

ЛІТЕРАТУРА:

1. «Нова українська школа». Концептуальні засади реформування середньої школи. Міністерство освіти і науки, 2016. [Електронний ресурс]. – URL:<<https://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konceptziya.html>>– Загол. з екрану. – Мова укр.

ОСНОВНІ ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ КОНЦЕПЦІЇ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ: ЗАРУБІЖНИЙ ТА ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД

Проблеми виховання належать до ключових у сучасній цивілізації. Від ефективності їх розв'язання без перебільшення залежить доля людства на макро-, мезо- і мікрорівнях. У ХХ ст. набувають нового розквіту філософські течії, що становлять основу багатьох виховних стратегій, які спираються на такі філософські напрями, як прагматизм, неопозитивізм, екзистенціалізм, неотомізм, біхевіоризм, психоаналіз тощо.

Основними дидактичними положеннями прагматизму, на яких ґрунтується навчально-виховний процес, є такі: максимальна індивідуалізація змісту, методів і форм означеного процесу; створення умов для творчої активності і самостійності особистості; вільний вибір виду діяльності під час навчання; енциклопедична підготовка вчителя. Метою освіти та виховання, на думку засновника прагматичної філософії виховання Дж. Д'юї, є не отримання знання, досвіду, умінь та навичок, а досягнення нової якості індивідуального розвитку. Такий розвиток здійснюється через діяльність. Дж. Д'юї виступає за свободу особистості і її самостійне мислення.

На розвиток освіти суттєвий вплив мали течії біхевіоризму, що характеризуються як психолого-педагогічна концепція технократичного виховання (базується на найновіших досягненнях науки про людину, використанні сучасних методів дослідження її інтересів, здібностей та чинників, що детермінують її поведінку). Один з найвідоміших необіхевіористів Б. Скіннер вважав, що поведінку особистості визначають не тільки стимули, але й внутрішня діяльність самої людини: щоб регулювати поведінку особистості потрібно організувати систему позитивних та негативних підкріплень. Керуючись такою ідеєю, Б. Скіннер розробив концепцію педагогіки без покарань.

Пріоритетну роль у реформуванні освітньої системи відіграла філософська течія екзистенціалізму (Ж.-П. Сартр, А. Камю, М. Хайдеггер, К. Ясперс). Цей впливовий напрям визнає особистість найвищою цінністю світу. Виховання в цьому контексті розглядається як різноманітні види становлення, формування, вибору, боротьби людини за те, щоб кимось стати. Мета всього процесу виховання полягає в тому, щоб навчити людину творити себе як особистість.

У 60-х рр. ХХ ст. поширення набуває педагогіка неотомізму, що виступає за формування богобоязливої особистості. Цей напрям претендує на теоретичне осмислення проблем освіти й виховання від імені всього християнства. На думку педагогів-неотомістів слід виявляти турботу про людину загалом – її тіло й душу. Неотомісти наголошують на керівній ролі вчителя у навчально-виховному процесі та непохитності його авторитету.

Вони виступають проти державної шкільної монополії та світського характеру освіти і обстоюють гасло – «відділити школу від держави».

Розвивається також і такий напрям, як неопозитивізм (П. Херс, Дж. Вільсон, А. Харріс та ін.). Нинішній педагогічний неопозитивізм часто називають новим гуманізмом. Його основні положення полягають у тому, що виховання повинно бути звільнене від світоглядних ідей. Основна увага приділяється розвиткові інтелекту та здатності до раціонального мислення.

Якщо ж аналізувати психоаналітичну модель виховання, то в ній людина постає істотою, яка несвідомо прагне до задоволення головним чином сексуально обумовлених прагнень та бажань (З. Фрейд). Поведінка людини на основі принципу задоволення веде до її конфлікту з вимогами соціуму.

Однією з основних засад теорії психоаналізу стала концепція сублимації, як принципу виховання та перевиховання особистості. За Фрейдом ті імпульси, що підлягають перетворенню, слід спрямовувати на досягнення соціально прийнятних цілей (заняття мистецтвом, наукою, спортом тощо). В ідеї сублимації, таким чином, висловлена головна виховна настанова психоаналітичної концепції соціалізації особистості: там, де було «Воно» (сукупність вроджених тваринних інстинктів), повинно бути «Я».

В історії філософсько-педагогічної думки України також знайшли відображення оригінальні концепції виховання особистості. В цьому контексті цікавим є період «козаччини». Завданням «козацької педагогіки» була підготовка захисників вітчизни.

Проблемі виховання в різні історичні часи приділяли увагу Г. Сковорода, М. Драгоманов, Л. Українка, Т. Шевченко, І. Франко та інші корифеї українського духу. Продовжуючи їх традиції, В. Сухомлинський створив педагогічну систему на принципах гуманізму. Його система була антиподом існуючому в радянській школі авторитарному вихованню, яка зазнавала жорсткої критики.

Філософія освіти сучасної України визнає пріоритетним розвиток духовних потенцій і можливостей самореалізації особистості. Наразі поновлюються дискусії між прихильниками педагогік підтримувального та керованого виховання і розвитку особистості (І. Бех). Також досить популярними є етнопедагогічні концепції гуманістичної спрямованості, зокрема «Української національної школи-родини» (П. Кононенко, Т. Усатенко), «Концепція демократизації українського виховання» (О. Вишневський), «Концепція національного виховання» (П. Щербань та ін.). Український філософ-педагог В. Андрущенко закликає до утвердження «педагогічної матриці». Про нові соціальні реалії і їх вплив на виховання в умовах транзиту акцентували увагу учасники круглого столу «Сучасний виховний процес: стан і проблеми» і «Сучасна модель філософської освіти», де з особливим акцентом наголошувалось, що з урахуванням обраного курсу України на європейську інтеграцію і входження до європейського освітнього простору необхідно змінити основні пріоритети освіти і виховання, їх цілі і

завдання, акцентуючи увагу на необхідність національного виховання і врахування нових тенденцій виховання, що дозрівають у міру розвитку суспільних відносин.

УДК 35.078:[35.075.51:37]:374.7(495)

Н.О. Постригач, м. Київ

ДІЯЛЬНІСТЬ ГЕНЕРАЛЬНОГО СЕКРЕТАРІАТУ З НАВЧАННЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ У ГРЕЦЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ

Освіта дорослих у своєму широкому сенсі є запорукою навчання та розуміння відповідності сучасним соціальним та економічним проблемам шляхом просування двох не менш важливих цілей навчання впродовж життя, а саме – сприяння активному громадянству та працевлаштуванню. Однак освіта дорослих не є експліцитно професійною галуззю, оскільки вона здатна поєднувати професійну підготовку із набуттям більш широких життєвих навичок та навчання для задоволення, індивідуальне благополуччя та особисте збагачення. Вона також відрізняється тим, що зосереджується на громаді, оскільки вона належить останній та присвоюється нею, чого жоден інший сектор не робить [1].

Створення навчальних громад як місць інтегрованого навчання та трансформації, побудованих на соціальному капіталі, а також прагнення до більш всеохоплюючих і широкомасштабних суспільств є підставою для функціонування освіти дорослих. Остання, нарешті, більше, ніж будь-який інший сектор, охоплює потреби та інтереси учня [2], цінності навчання у всіх його формах (формальне, неформальне та інформальне), що сприяє підвищенню справедливості. Більше того, поява фінансування ЄС протягом останніх років підвищила обізнаність серед населення щодо необхідності навчання впродовж життя, що, як наслідок, призвело до величезного зростання забезпечення освіти та підготовки на рівні освіти дорослих, часто за межами формальної шкільної системи; збільшення кількості гравців, які розробляють та забезпечують освіту дорослих, особливо на робочому місці. Принцип субсидіарності та формування розширеного партнерства, в який активно залучаються Союз, держави-члени, регіональні та місцеві суб'єкти, а також соціальні партнери й локальне суспільство, були визнані фактором, який забезпечує діяльність у сфері навчання впродовж життя [4, с. 126–127].

Розвиток освіти дорослих в Греції тісно пов'язаний з соціально-економічними, ідеологічними та політичними факторами. З моменту, коли була створена сучасна грецька держава, освітнім обов'язком стала необхідність залучати людей до однорідного громадянства з належним вмінням підвищувати продуктивність праці та сприяти патріотичним настроям. Таким чином, розвинулася стратифікована система освіти на основі віку, здібностей та дисципліни. Освіта дорослих була, як наслідок, віднесена до інформальної сфери, що слугувало компенсацією за неспроможність формальної освіти, грамотність професійні обмеження

індивідів. Ідеологічна гомогенізація та компенсаторне обґрунтування характеризують освіту дорослих Греції, починаючи з ХІХ ст. [2].

Однак за останні роки посилення інтеграції Греції в Європейське співтовариство підштовхнуло зростаючий інтерес до навчання дорослих. У 90-х рр. ХХ ст. зміни на ринку праці та кошти, надані Європейською Комісією, заохочували та підтримували значне зростання діяльності, в основному у сфері професійної підготовки дорослих. Як наслідок, зростає кількість провайдерів підготовки у державному та приватному секторах. Забезпечення освіти дорослих в Греції в основному здійснювалося державним сектором до 1980-х рр. ХХ ст., хоча численні приватні постачальники освіти дорослих виникли після 1990 р. унаслідок європейського фінансування, але без належної нормативної бази [6], працюючи переважно з місцевою владою, соціальними партнерами та некомерційними підприємствами. Співпраця та координація різних провайдерів на національному рівні виникла як важливий системний виклик у забезпеченні якості, ефективності та підзвітності. ХХІ ст. викликало необхідність термінових реформ у сфері забезпечення якості на рівні організацій, учня та системи, оскільки ЄС виступає за заохочення й сприяння мобільності та навичкам робочої сили через національні кордони. Основна політика ЄС щодо навчання упродовж життя є основою для існуючої структури заходів з освіти дорослих у Греції [2, с. 125].

Модель Генерального секретаріату з навчання впродовж життя (the General Secretariat for Lifelong Learning) Національного міністерства освіти та релігійних справ є головною інституцією освіти дорослих в Греції. Інститут Генерального секретаріату з навчання впродовж життя разом із Інститутом неперервної освіти реалізують програми освіти дорослих. Для полегшення доступу до власних програм він здійснює співпрацю з місцевою владою; підписує контракти з муніципалітетами, щоб використовувати місцеві приміщення для забезпечення курсів, котрі відбираються відповідно до потреб людей. Закон 3369/2005 систематизує навчання впродовж життя й визначає освіту впродовж життя як активність людей протягом життя, спрямовану на придбання та вдосконалення загальних та наукових знань, навичок та компетентностей, а також на особистісний розвиток та можливості працевлаштування. Навчання протягом усього життя визначається як початкова та неперервна професійна підготовка, яке допомагає людям увійти або переувійти на ринок праці та забезпечити професійний розвиток. Одним з основних пунктів закону є створення Національного комітету з навчання впродовж життя, який має на меті з'ясувати потреби в освіті та підготовці впродовж життя, оцінити загальну якість забезпечення й координувати інституції освіти і навчання впродовж життя [5].

Роль Генерального секретаріату з навчання впродовж життя поступово розширюється і полягає у плануванні та впровадженні стратегії навчання впродовж життя. Секретаріат розробляє Національну програму з навчання

впродовж життя та Національну мережу з навчання впродовж життя, куди включені органи освіти дорослих, такі як Центри професійної підготовки (КЕК), КЕЕ, Школи Другого Шансу та інші установи інформального навчання. Фактично, дуже важливою зміною системи навчання впродовж життя в Греції є контроль неперервної професійної підготовки з боку Міністерства освіти. Крім того, Генеральний Секретаріат з навчання впродовж життя здійснює нагляд за громадськими Інститутами професійної підготовки (Vocational Training Institute, ІЕК), водночас як ОЕЕК було скасовано. Сфера, в яку може втрутитися Національний Центр з акредитації неперервної професійної підготовки (National Accreditation Centre for Continuing Vocational Training, ЕКЕРІС), також розширюється, оскільки він вважається основною організацією з акредитації структур та програм навчання впродовж життя (включаючи приватні ІЕК), а організаційна структура КЕК збережена в цілому. Також запроваджуються спеціальні зустрічі, такі як Постійне зібрання з питань навчання впродовж життя, а також Постійне засідання з питань загальної освіти дорослих, які відбуваються двічі на рік. Законодавча база передбачає забезпечення загальної освіти дорослих, а основна увага приділяється неперервній професійній підготовці. Наприклад, була створена Рада з навчання впродовж життя та зв'язку із працевлаштуванням, особливий акцент робиться на акредитацію кваліфікацій, заснування Національної організації з акредитації кваліфікацій [3, с. 203–223].

Генеральний секретаріат з навчання впродовж життя й Міністерство національної освіти та релігій займаються плануванням та забезпеченням освіти дорослих у Греції. Місія Секретаріату полягає у забезпеченні безоплатних можливостей навчання впродовж життя для всіх громадян незалежно від їх соціально-економічного статусу, рівня освіти, місця народження та релігії, з метою розвитку базових й нових базових навичок та знань для їх особистісного та професійного розвитку. Секретаріат здійснює нагляд за Інститутом неперервної освіти дорослих (the Institute of Continuing Adult Education, ІДЕКЕ), який реалізує повний спектр загальних положень та стандартів освіти дорослих; акредитує освітні програми та нагороджує кваліфікаціями, що полегшує вхід до шляхів інших можливостей навчання. Починаючи з 2004 р., послуги з освіти дорослих, що надаються Секретаріатом, продемонстрували деяке зростання за рахунок фінансування Європейського структурного фонду. Таким чином, протягом 2004–2008 рр. як ЄС, так і грецька держава виділили в цілому 110 млн. євро на будівництво інфраструктур та обладнання для постачальників освіти дорослих. У цей же період Секретаріат також розширив своє освітнє забезпечення, функціонуванням понад 400 підрозділів по всій країні.

Регіональні освітні установи, такі як Школи Другого Шансу, Центри освіти дорослих, Батьківські школи та програми дистанційного навчання, а також автономні програми комп'ютерної грамотності, викладання мов та валеологічної освіти запропонували більше ніж 690.591 освітніх місць.

Тільки в 2008 р. у програмах навчання дорослих взяли участь 192,483 дорослих громадян. Проте, офіційні показники ЄС за 2006 рік свідчать про дуже низький показник участі дорослих у віці 25-64 рр. у Греції порівняно з базовим показником ЄС у 2010 році (12,5%). Офіційні дані Секретаріату свідчать, що у 2008 р. показник участі дорослих у віці 17-67 рр. становив 2,6% цільової аудиторії, що свідчить про повільний прогрес. Таким чином, підвищення якості грецької системи освіти дорослих стало фундаментальним викликом для задоволення цілей ЄС та забезпечення якості. Секретаріат займається розробкою механізму забезпечення узгодженості, прозорості, якості й підзвітності постачальників освітніх послуг, оскільки ці проблеми виникли як ключовий пріоритет у громадських консультаціях та звітах про зовнішнє та учнівське оцінювання. З іншого боку, розробка Програми акредитації та системи трансферу кредитів Секретаріатом є еволюційною ідеєю, яка, підвищить якість, привабливість програми та освітню мобільність. Проте відсутність національної системи кваліфікацій перешкоджає успіху та більш широкому визнанню сертифікатів Секретаріату [4, с. 129].

Таким чином, Генеральний секретаріат з навчання впродовж життя є основною інституцією освіти дорослих в Греції, яка займається плануванням та забезпеченням безоплатних можливостей навчання впродовж життя для всіх громадян незалежно від їх соціально-економічного статусу, рівня освіти, місця народження та релігії, з метою розвитку базових й нових базових навичок та знань для їх особистісного та професійного розвитку; полегшує доступ до власних програм через співпрацю з місцевою владою, розробляє механізм забезпечення узгодженості, прозорості, якості та підзвітності постачальників освітніх послуг, а також програми акредитації та системи трансферу кредитів тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Jarvis P. Continuing : Theory and Practice / P. Jarvis. – Metaxmio, Athens, 2004 (in Greek).
2. Kalantzis M. New economy, new society, new learning / M. Kalantzis, B. Cope. In the Proceedings of the International Conference Adult Education for Active Citizenship in the Learning Society. – GSAE, Athens, 2003.
3. Prokou E. The aims of employability and social inclusion / Active Citizenship in lifelong learning policies in Greece / E. Prokou // Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 2011.– 136 (136). – P. 203–223.
4. Tsamadias K. et al. Towards a National Quality Assurance System for the Greek Adult Education / Konstantinos Tsamadias, Eugenia Arvanitis // The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences, 2008. – Vol. 3, No. 7. – P. 125–131.
5. Siassiakos K. et al. Adult Education in the Lifelong Learning Era: The case of G.S.A.E. / Konstantinos Siassiakos, Maria Theodosopoulou, Konstantinos Tsamadias. In 5th WSEAS / IASME International Conference on Engineering Education (EE'08). – Heraklion, Greece, July 22–24, 2008. – P. 412–416.

6. Vergidis D. Adult Education – Program Design, Organization and Evaluation / D. Vergidis & E. Prokou. – Hellenic Open University, Patras, 2005. – vol. A.

УДК 378.147:37.011.3-051(592.3)

М.В. Сотська, м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У РЕСПУБЛІЦІ СИНГАПУР

Глибинні зміни у соціально-економічному, духовному розвитку українського суспільства, прагнення інтегруватися до світового освітнього простору актуалізують соціальне замовлення держави на підготовку вчителя нової генерації, якого ЮНЕСКО проголошує головною рушійною силою суспільних трансформацій ХХІ ст. Саме від особистості вчителя, його компетентної професійної діяльності, активної участі у реалізації нової загальноєвропейської парадигми неперервної освіти – освіти впродовж життя, перш за все залежить всебічне оновлення суспільства. У цьому контексті зростає значення вивчення специфіки організації та функціонування педагогічної освіти провідних країн світу, зокрема Республіки Сингапур.

Від свого самостійного існування (з 1965 р.) Сингапур шукав стратегії виживання, засновані на найменш витратних, але найпродуктивніших сферах діяльності. Одним із головних напрямів внутрішньої політики країни став розвиток системи освіти, зокрема педагогічної, що базувалася на англійських традиціях, запозичених у Кембриджському університеті Великобританії. Це обумовлювалося не лише колоніальним минулим Сингапуру, а й тим, що політична еліта країни отримувала вищу освіту саме там [1].

Система педагогічної освіти Сингапуру є сьогодні одним із визнаних світових лідерів. Її особливими рисами є: самостійний вибір та вирішення професійних завдань; висока мотивація до професійної діяльності (абітурієнт не піде вчитися на педагога, якщо не впевнений, що хоче бути вчителем, якщо не мріє про це з дитинства, якщо не впевнений, що впорається і володіє всіма необхідними для такої роботи якостями); система співпраці між працівниками освітніх організацій на всіх щаблях професійного зростання (від початкової педагогічної освіти до міністерства освіти) – педагоги більшої високої кваліфікації є наставниками молодих учителів, існує система постійного внутрішнього фірмового навчання в школі, де у кожного педагога є свої чітко визначені права і обов'язки; чіткий опис прав і обов'язків вчителя в залежності від виконуваної ним ролі (очікувані результати від кожної професійної ролі, обов'язки, перелік нових або додаткових ролей і обов'язків тощо)[3].

Сьогодні педагогічна освіта Сингапуру ґрунтується на традиційних національних засадах, але в той же час вона орієнтована на міжнародний ринок праці і на підготовку фахівців світового рівня. Міністерство освіти

Сингапуру в своїй політиці спирається на твердження, що якість викладання безпосередньо залежить від кваліфікації вчителів, тому перспективніше вкладатися в систему професійної підготовки вчителів, ніж вирішувати проблему якості навчання у межах безпосередньо освітнього процесу.

Професія вчителя в Сингапурі є однією з найпрестижніших і популярних, яка підтримується Міністерством освіти через усвідомлення тієї ролі, яку вчителі відіграють у навчанні і вихованні нового покоління, з інноваційним світоглядом, конкурентоспроможного на світовому освітньому ринку праці. За словами генерального секретаря Сингапурського союзу викладачів Майка Тірумана, основними складовими успіху в професії вчителя є первинний відбір, навчання належним навичкам, знання і характер майбутнього викладача.

До 1973 р. єдиним навчальним закладом для підготовки вчителів в Сингапурі був Навчальний коледж для вчителів, створений в 1950 році. Після прийняття Закону про те, що всі вчителі повинні бути зареєстровані в Міністерстві освіти, вимоги до сертифікації було формалізовано. Інститут освіти (ІЕ), створений в 1973 р., взяв на себе функції, які раніше виконувалися Педагогічним коледжем і Департаментом освіти Сингапурського університету та став комплексним закладом для підготовки вчителів (початкових, середніх та молодших класів).

У 1982 р. Інститут освіти (ІЕ) відкрив Департамент освіти з метою підготовки вчителів для дітей з особливими потребами, а також для надзвичайно обдарованих дітей. У 1991 р. Коледж фізичного виховання був об'єднаний з Інститутом освіти (ІЕ) і був перейменований в Національний інститут освіти (NIE). NIE надає навчання без відриву від виробництва та широкий спектр курсів підвищення кваліфікації з метою ознайомлення вчителів ініціаціями в галузі освіти розвинених країн світу. Національний інститут освіти (NIE) проводить навчання за чотирма мовними напрямками: китайська, малайська, тамільська та англійська.

Під час навчання студенти-вчителі отримують щомісячну стипендію, що дорівнює 60% початкової зарплати вчителя. Незважаючи на те, що Національний інститут освіти (NIE) є автономним закладом, він підпорядковується Міністерству освіти Сингапуру. Міністерство освіти наймає вчителів, а Національний інститут освіти (NIE) їх навчає. Держава укладає з майбутніми педагогами контракт, за умовами якого вони зобов'язуються працювати в школі протягом трьох років після закінчення інституту. В іншому випадку випускники повинні відшкодувати державі всі витрати на їх навчання.

Система відбору і підготовки вчителів в Сингапурі досить складна, але це гарантує, що педагогами стають дійсно кваліфіковані спеціалісти. Майбутніх учителів відбирають з першої третини випускників середньої школи. Щороку Сингапур обчислює кількість вчителів, які йому знадобляться, і відкриває лише стільки місць в навчальних програмах.

Підготовка майбутніх учителів в Національному інституті освіти (NIE) здійснюється за трьома різними початковими педагогічними програмами, що дозволяє абітурієнтам отримати кваліфікацію (або сертифікацію) для праці в Сингапурських школах, а саме:

- диплом з освіти (Diploma in Education. DipEd);
- диплом після закінчення аспірантури в галузі освіти (Postgraduate Diploma in Education. PGDE);
- бакалавр мистецтв / науки (освіти) (Bachelor of Arts/Science (Education) BA [Ed]/ BSc [Ed]). Особи, які не можуть претендувати на програму BA [Ed]/ BSc [Ed] зі своїми «A-Level», можуть бути найняті Міністерством освіти як вчителі без кваліфікаційного рівня, з фінансуванням для проходження педагогічної програми та здобуття «Диплому з освіти» в Національному інституті освіти (NIE) [2, с. 62].

Важливого значення у підготовці майбутніх вчителів є практика, яка долає розрив «теорії і практики»; сприяє розвитку особистісної педагогічної компетентності; навчає «м'яких навичок», таких як самостійне вирішення проблем; колегіальна робота з колегами-викладачами та розвиток професійних цінностей та ставлення.

Під час практики студенти-вчителі наставляються та керуються своїми координаційними наставниками (СКМ), вчителями-коопераціями (КТ) та наглядачами НІІ (NIES) шляхом систематичних спостережень, допомоги та консультацій. Завдяки цьому досвіду вони навчаються пов'язувати теорію та практику, а також набувають розуміння та навички, необхідні для ефективного вирішення педагогічних ситуацій.

Отже, підготовка майбутніх учителів у Республіці Сингапурі пріоритетним напрямом внутрішньої політики країни, а її рівень забезпечує інноваційний розвиток та конкурентоспроможність фахівців на світовому освітньому ринку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дурнева Е.Е. Современные требования к подготовке преподавателей высшей школы: Россия, США, Великобритания, Австралия, Сингапур // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 1. – С. 18.
2. Неперервна педагогічна освіта в зарубіжних країнах: інформаційно-аналітичні матеріали / [Н.М. Авшенюк, О.І. Годлевська, Л.М. Дяченко, К.В. Котун, М.М. Марусинець, О.І. Огієнко, Н.О. Постригач, Я.М. Пилинський]; за заг. ред. Н.М. Авшенюк. – Київ: ТОВ «ДКС»Центр», 2018. – С. 63.
3. A Teacher Education Model for the 21st Century // A Report by the National Institute of Education [Электронный ресурс]. – https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/nie-files/te21_executivesummary_101109.pdf?sfvrsn=2

Р о з д і л V
**МУЗЕЙНА ПЕДАГОГІКА – ПРОБЛЕМИ, СЬОГОДЕННЯ,
ПЕРСПЕКТИВИ**

УДК 069.51 (477.85) (316.356.2 Мандичевський)

В.М. Акатріні, м. Чернівці

**ПЕРСПЕКТИВИ ОРГАНІЗАЦІЇ МУЗЕЮ РОДИНИ
МАНДИЧЕВСЬКИХ НА БУКОВИНІ (С. БАГРИНІВКА
ГЛИБОЦЬКОГО РАЙОНУ ЧЕРНІВЕЦЬКОЇ ОБЛАСТІ)**

На сучасному етапі музей варто розглядати як просвітницьку установу, яка має співпрацювати насамперед зі школою. Музей здатен формувати особистісне естетичне сприйняття світу, сприяти утвердженню ціннісного ставлення до культурних надбань, розвитку творчих здібностей. Однією з пріоритетних груп музейних відвідувачів вже багато десятиліть є різновікова дитяча аудиторія, планомірна робота з якою проводиться як у вітчизняних, так і зарубіжних музеях. Дитяча аудиторія включає різновікові групи дітей, починаючи з дошкільного віку і до часу закінчення школи. З самого початку розвитку дитячого музейного напрямку головна увага була звернена на взаємодію музеїв зі школою. На сьогодні співпраця музеїв і школи продовжує залишатися одним із провідних напрямів культурно-освітньої напрямів музейної педагогіки.

Музей при закладі освіти є осередком освіти і виховання. У 2017 р. при Багринівській ЗОШ І-ІІІ ступенів створено історико-етнографічний музей. Мета діяльності музею полягає у залученні молодого покоління до вивчення та збереження історико-культурної спадщини свого народу, у формуванні освіченої творчої особистості, сприянні відродженню та розбудові національної системи освіти як найважливішої ланки виховання свідомих громадян держави.

Діяльність музею визначає дослідницька і виставкова робота у межах проблемних груп:

- 1) «Багринівка – погляд крізь століття» (керівник – науковець Володимир Акатріні) – ця група досліджує історію села на основі архівних документів, ресурсів Інтернету, наукової літератури.
- 2) «Багринівка – село духовне» (керівник – вчитель історії та географії школи Світлана Акатріні) – група досліджує історію становлення духовного життя села, історія церкви.
- 3) «Розвиток освіти у селі Багринівка» (керівник – директор школи Михайло Акатріні) – група досліджує розвиток освіти, збирає матеріали з цього питання, свідчення випускників, інформацію про видатних випускників школи.

Важливими напрямами роботи музею є проведення експедицій, походів, екскурсій, укомплектування експозицій, фондів; організація

обліку музейних експонатів, з їх збереження, створення і доповнення стаціонарних експозицій та виставок(відповідальний – бібліотекар школи Білоусяк Надія); освітньо-виховна робота серед учнів та населення, участь у районних, обласних та всеукраїнських заходах(відповідальний – директор школи Михайло Акатріні та рада музею); надання можливостей для використання матеріалів музею в освітньому процесі та науково-дослідницькій роботі (відповідальний – Володимир Акатріні).

У 2018 р. з ініціативи В. Акатріні та директора школи М. Акатріні при музеї було відкрито кімнату родини Мандичевських. Кімната-музей знаходиться на першому поверсі приміщення школи. Експозиція знайомить відвідувачів з життям і творчістю родини Мандичевських – композиторів, теоретиків музики, священиків, педагогів, науковців та ін. Мета діяльності музею полягає не тільки у залученні молодого покоління до вивчення та збереження історико-культурної спадщини свого народу, але й дає змогу ознайомитись з родиною Мандичевських, що відіграла велику роль в культурно-просвітницькому житті історії Буковини та є вихідцями села Багринівка. Музей відкритий не тільки для учнів школи, але й для гостей. Екскурсоводи (переважно учні 7–8 класів) проводять екскурсії, виступають із бесідами, організовують конкурси знавців краю, зустрічі зі старожилами села.

Основними завданнями музею у с. Багринівка є: залучення молоді до краєзнавчої, науково-дослідницької, художньо-естетичної та природоохоронної роботи; формування в молоді соціального досвіду на прикладах історичного минулого; розширення і поглиблення загальноосвітньої та допрофесійної підготовки молоді засобами позакласної, позашкільної роботи; надання допомоги педагогічному колективу у впровадженні активних форм роботи з учнями; залучення дітей, учнів та молоді до формування, збереження та раціонального використання музейного фонду; проведення культурно-просвітницької роботи серед дітей та молоді та інших верств населення.

УДК [02:745.52] (Старовинна Лавра)

М.О. Андрієвська, м. Київ

РОЗРОБКА КНИГИ-РОЗФАРБОВКИ «СТАРОВИННА ЛАВРА»

Кожна людина має закладені природою таланти, проте не кожен прагне їх розвивати. У шкільній програмі з першого по сьомий клас одним з обов'язкових предметів є малювання, та більшість дітей не цікавиться цим предметом серйозно, оскільки вважають, що у майбутньому це їм не знадобиться. Проте, якщо уважно подивитись на сучасні професії, можна відмітити, що навички малювання потрібні будь-якому фахівцю: лікарю, вчителю, інженеру, механіку, слюсарю, електрику, дизайнеру, архітектору, біологу, письменнику, програмісту та ін. Учені вважають, що «інтелект дорослих людей на 70% зумовлений спадковістю» [1, с. 24]. Хист до

малювання проявляється у дітей як у ранньому віці – 3-7 років, так і пізніше – 8-12 років. Відмінність цих вікових категорій полягає в тому, що у шкільному віці учні свідомо вибирають для себе такий вид діяльності, навіть мають бажання обрати малювання як майбутню професію, оскільки дитина вчиться просторово мислити, розуміти форму предмета, співвідносити розміри меншого до більшого.

Займаючись із дітьми малюванням у художніх студіях, дошкільних та шкільних навчальних закладах, автор роботи дійшла висновку, що не всі діти хочуть малювати. Не зважаючи на те, що понад 70-75% дітей вміють самостійно зображувати багато нескладних форм та предметів, приблизно 15-25% через свої хвилювання та нерішучість бояться брати в руки олівець чи пензлик. І тільки 2-3% дітей не можуть зовсім нічого намалювати через фізичні захворювання.

Треба підкреслити, що усі діти, паралельно з цим, займаються багатьма видами спорту. Наприклад: бальні танці, брейк, бокс, карате, тхеквондо, гімнастика, теніс, альпінізм – саме цими видами спорту цікавляться сучасні підлітки, не залежно від віку.

Подорожуючи різними містами та музеями, ми часто зустрічаємо в цих закладах у продажу цікаві ілюстрації для малювання. Наприклад: в сучасних книжкових магазинах Київських, Львівських, Одеських та інших картинних галереях, в усіх визначних музеях світу можна зустріти у продажу підбір інформації про даний музей саме для маленьких відвідувачів. Автор статті хоче запропонувати до ознайомлення свій варіант розфарбовки, в якій зображені пам'ятки Києво-Печерської лаври під назвою «Старовинна лавра». Кожний малюнок у цій книзі можна розфарбувати олівцями, пастеллю, фарбами чи фломастерами. В кінці міститься невеличкий словник важливих архітектурних термінів, які можуть бути цікавими як дітям, так і їхнім батькам. Мета даної роботи полягає саме в ознайомленні та збагаченні емоційно-естетичного досвіду особистості, формуванні культури почуттів, пробудженні особистісно-позитивного ставлення до мистецьких цінностей архітектури. Цього можна досягти за допомогою наступних завдань:

- опанування учнями художньо-практичних вмінь та навичок, формування комплексу художніх компетентностей, що забезпечують здатність керуватися набутими знаннями та вміннями у самостійній діяльності, у процесі самоосвіти;

- розуміння учнями зв'язків мистецтва з природним, соціальним і культурним середовищем життєдіяльності людини, усвідомлення власної причетності до художніх традицій свого народу.

Культурно-естетичне ставлення до явищ мистецтва розвиває у підростаючої особистості почуття прекрасного, потребу орієнтуватися в історії нашого народу. Велика зацікавленість учнів та гостра потреба у вивченні цього питання надихнули мене на створення невеликої за розміром книги, де в чорно-білому варіанті зображені архітектурні об'єкти Києво-

Печерської лаври. Ці примірники можуть бути представлені до продажу туристам на касах Києво-Печерського заповідника.

Вікова психологія з'ясовує роль історично вироблених суспільством цінностей (мови, техніки, мистецтва, досягнень науки, суспільних норм поведінки). Багато цікавих фактів для підтвердження цієї ідеї зібрав французький демограф та історик Ф. Арієс. Його цікавило, як в ході історії у свідомості художників, письменників, учених формувалося поняття дитинства і чим воно відрізнялося у різні історичні епохи.

Диференціація періодів людського життя, у тому числі й дитинства, на думку Ф. Арієса, відбувається під впливом соціальних інститутів. Раннє дитинство минає у родині, і зумовлене воно специфічним спілкуванням із малюком (з ним можна із задоволенням гратися і при цьому вчити його та виховувати). Розвиток суспільства призводить до виникнення нової концепції дитинства. Функції організованої підготовки дітей до дорослого життя бере на себе спеціальна суспільна установа – школа.

На підставі документальних джерел Ф. Арієс описує дитинство знатних людей. Наприклад, Людовік XIII (початок XVII ст.) у півтора року грає на скрипці та співає. Потім його увагу привертають тогочасні іграшки: дерев'яний коник, вітряний млин, дзига. У трирічному віці Людовік уперше бере участь у святкуванні Різдва 1604 р. і починає вчитися читати, а в чотири роки він уже вміє писати. У п'ять років майбутній король бавиться ляльками та грає у карти, із шести років – у шахи й теніс. Товаришами по іграх у нього були пажі й солдати. Із семи років виховання набуває суто чоловічого характеру. Луї навчають мистецтву полювання, стрільби, верхової їзди. Йому читають педагогічну та моралістичну літературу. Людовік починає відвідувати театр і бере участь у колективних іграх нарівні з дорослими [1, с. 9]. Безумовно, таку дитину знайомлять і з творами живопису, скульптури та архітектури досвідчені вчителі, які виховували у молодого монарха почуття смаку.

У період процвітання Київської Русі дітей навчали абетці, показували ілюстрації з книжок, а головне – знайомили з мистецтвом на прикладі розписів у храмах і соборах. Адже прийшовши на богослужіння, діти завжди мали можливість розглядати багато прикрашені інтер'єри церков. Наприклад, календарі на місяць і на рік зображувались, як ікони із вибраними святими. Саме образи святих, розміщені у церквах на стінах у вигляді мозаїк та фресок, були для тогочасних дітей найкращим способом для ознайомлення з мистецтвом живопису.

Сучасна педагогіка стверджує, що формування світогляду дитини починається з утроби матері, з перших днів життя людини. Слухаючи приємну мелодію та споглядаючи цікаві картинки з книжок, дитина підсвідомо запам'ятовує це на все життя.

Оскільки кожне суспільство по-своєму здійснює соціалізацію підростаючого покоління, то, за умови збереження універсального характеру загальної послідовності і найважливіших завдань основних фаз розвитку,

типові способи їх вирішення є специфічними для різних суспільств. За Еріксоном, увесь життєвий цикл людини містить вісім фаз, кожна з яких має свої специфічні завдання і може завершуватися сприятливо (або ж навпаки) для подальшого розвитку [1, с. 12].

Перша фаза – немовля. Її основне завдання – вироблення ще неусвідомленого почуття “базової довіри” до зовнішнього світу. Основний метод – турбота і любов батьків.

Під час другої фази (раннє дитинство) у дитини формується відчуття власної автономності та особистісної цінності або ж їхня протилежність – сором’язливість і сумніви у собі.

У третій фазі (вік гри – приблизно від 5 до 7 років) формуються ініціативність, бажання щось зробити. Блокування розвитку цих вражень призводить до виникнення почуття провини. Вирішальну роль при цьому відіграють групові ігри, спілкування з однолітками.

Під час четвертої фази (шкільний вік) розвивається підприємливість, спроможність досягти поставлених цілей. Найважливішими цінностями стають ефективність і компетентність.

П’ята фаза (юність) знаменує появу відчуття власної неповторності, індивідуальності, відмінності від інших.

Під час шостої фази (молодість) виникає потреба і здатність до близького психологічного контакту з іншою людиною. У негативному варіанті розвивається відчуття ізоляції та самотності.

Найважливіші здобутки сьомої фази (дорослість) – творча діяльність і зумовлене нею відчуття продуктивності.

Восьма фаза (літній вік або старість) характеризується відчуттям повноти життя, виконаного обов’язку, завершеності шляху. Зріла мудрість дозволяє дивитися на справу своїх і чужих рук із певної висоти [1, с. 14].

Індивідуальність людини – це якість, сформована на основі успадкованих задатків у процесі соціалізації, навчання й виховання людини, що передбачає власну трансформацію в ході саморозвитку, самовизначення й самопізнання. Кожна людина – це автономний внутрішній світ. Якщо психіці учня буде приємно вчитися, то він з радістю буде займатися малюванням, під час якого йому має бути надана можливість виявити міру своєї індивідуальності, що є ознакою особистості, адже потреба бути індивідуальністю зароджується ще в немовляти, коли мати поводить з дитиною як з єдиною й неповторною істотою.

У контексті естетичного виховання вчитель надає перевагу дітям, котрі мають талант, творче обдарування, науковий інтерес до мистецтва – учням художніх шкіл, шкіл естетичного виховання. Проте найважливішим завданням сучасного викладача є, насамперед, виявлення творчих здібностей у кожного учня, оскільки кожна дитина талановита, має свій неповторний внутрішній світ. Виховувати дітей небайдужими до краси не так просто в умовах, коли в ефірі, пресі, на книжковому ринку спостерігається засилля

несмаку, комерційної псевдокультури. У такій ситуації перед вчителем постають два взаємопов'язаних завдання:

1) сприяти засвоєнню кращих зразків вітчизняної та світової культури;

2) допомагати формуванню особистого естетичного смаку дитини.

Естетичне ставлення до життя визначає такі особистісні тенденції: бачення, розуміння, освоєння, створення краси і гармонії в праці, пізнанні, ставленні до природи, людей, самого себе. У школі кожна дитина повинна мати змогу розкрити свої творчі здібності, реалізувати потаємні задуми щодо проби сил у власній творчості, розширити світ своїх захоплень, однак не всі діти цього прагнуть. Розглядаючи книгу із зображеннями архітектурних пам'яток у вільний час після школи, коли ніхто не тисне на свідомість молодій особистості, дитина отримує можливість зацікавитись вивченням чогось нового, що раніше не було їй відомо.

У своєму дослідженні автор користувалась такими педагогічними методами:

Опитування – сукупність методів одержання інформації про досліджуваний об'єкт. Опитування здійснюється шляхом діалогу між дослідником і респондентом у вигляді формалізованих запитань і відповідей.

Бесіда – один із прийомів збору інформації. Для успішного проведення бесіди необхідно скласти її план, продумати основні й додаткові запитання, створити сприятливу атмосферу для відвертого обміну думками, врахувати індивідуальні особливості співбесідника, виявляти педагогічний такт, уміти використовувати ситуацію, дотепність у питаннях і відповідях, певну інформацію занотувати. Педагогічна бесіда як метод дослідження відрізняється цілеспрямованими спробами дослідника проникнути у внутрішній світ співрозмовника, виявити причини тих чи інших його вчинків.

У дидактиці процес передачі й засвоєння знань передбачає:

- 1) визначення вчителем навчальних цілей;
- 2) сприймання учнями нової інформації, її осмислення;
- 3) закріплення сприйнятої інформації;
- 4) відтворення знань;
- 5) узагальнення вивченого матеріалу.

Репродуктивні види роботи, які є необхідними у навчальному процесі учнів старших класів: мотивація; сприймання учнями нової інформації; творча діяльність учнів; запам'ятовування та усвідомлення знань у процесі перетворюючої діяльності; досвід репродуктивного й творчого застосування знань на практиці та в житті.

Дослідження проводились протягом чотирьох років, приблизно із 200 учнями різних вікових категорій (від 2-16 років). Більша частина дітей та підлітків не займається малюванням професійно, а лише знайомиться із новою інформацією. Хочеться зауважити, що саме діти-спортсмени із задоволенням малюють один раз на тиждень 1,5-2 години для того, щоб урівноважити свої психологічні переживання під час зайняття спортивними дисциплінами. Тільки 10% дітей із 100 хочуть у майбутньому обрати для себе

професію художника, дизайнера, архітектора. На наше переконання, головне зацікавити і відкрити у дитини нові грані її здібностей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Заброцький М.М. Основи вікової психології. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 112 с.
2. Миропольська Н.Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика. – К.: Парламентське видавництво, 2002. – 204 с.
3. Програми для загальноосвітніх закладів. Художньо-естетичний цикл 5-11 класи / Відп. за вип. О.В. Корнілова. – К.: ІРПНЬ, 2005. – 240 с.

УДК [069.01:37]:005.336.5

М.Г. Галузінська, Л.В. Шевчук, м. Чернівці **МАЙСТЕРНІСТЬ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ**



Поняття «музейна педагогіка» було сформовано та введено в науковий обіг на початку ХХ ст. в Німеччині. Його розробка пов'язана з іменами А. Ліхтварка, А. Рейхвена, Г. Фройденталя. Спочатку воно трактувалося як напрям музейної діяльності, орієнтований переважно на роботу з учнями. Сучасна музейна педагогіка розвивається в руслі проблем музейної комунікації і спрямована передусім на вирішення завдань щодо активізації творчих здібностей особистості. З цією метою розробляються різноманітні методики роботи з відвідувачами, які змінюють їх роль і позиції в музейно-педагогічному процесі. Незважаючи на утвердження ідей диференційованого підходу до різних категорій відвідувачів, основну увагу музейної педагогіки, як і раніше зосереджено на дитячу та підліткову аудиторію. Провідною тенденцією музейної педагогіки стає перехід від поодиноких і епізодичних контактів з відвідувачем до створення багатоступеневої системи музейної освіти, залучення до музейної культури.

Форми роботи. У результаті розвитку музейної педагогіки позначилася потреба у появі особливого типу музейного фахівця. Виступаючи в якості своєрідного експерта, цей фахівець – музейний педагог – підключається до створення експозицій, розробляє і втілює в життя програми роботи з відвідувачами, шукає нові форми і методи роботи з дітьми, здійснює соціально-психологічні дослідження аудиторії.

Практична культурно-освітня діяльність музеїв. Сукупність різних форм, об'єднаних загальною темою, підлеглих єдиній педагогічній меті,

стають основою музейно-педагогічної програми з розкриттям різних напрямів:

Інформування	Здійснюється за допомогою таких традиційних форм, як лекція і консультація	Інформаційне обслуговування передбачає найрізноманітніші способи подання інформації відвідувачам за допомогою комп'ютерів, починаючи від якості покажчиків, планів і путівників як для дорослих, так і для дітей, і закінчуючи використанням <i>інформаційних кіосків</i> , встановлених у холі або залах музею з підключенням до Internet.
Навчання	Включає передачу і засвоєння додаткових або альтернативних знань, а також набуття умінь і навичок у процесі музейної комунікації	Відмінні риси навчання в музеї – неформальність і добровільність. Особливістю навчання в музеї є можливість максимально реалізувати свої здібності та задовольнити інтереси. Навчання може здійснюватися у формі екскурсій, музейних уроків, занять у гуртку. <i>Музейний урок</i> (заняття) переважно використовується як форма роботи музею з учнями шкіл, гімназій, ліцеїв, коледжів. <i>Гурток</i> при музеї – об'єднання людей за інтересами з метою поглиблення, розширення і набуття вмінь, пов'язаних з профілем музею.
Розвиток творчих начал	Передбачає використання потенціалу музею, зосередженого в пам'ятках матеріальної та духовної культури, для виявлення нахилів та розкриття творчих здібностей особистості	Цей напрям може бути реалізовано у формі студії, творчої лабораторії або фестивалю, вікторини, історичної гри та ін. <i>Студія</i> ставить за мету розкрити творчі здібності учасників на основі вивчення музейних зібрань. <i>Творча лабораторія</i> – об'єднання зацікавлених осіб, що ведуть у музеї під керівництвом наукового співробітника експериментальну наукову діяльність у поєднанні з творчою практикою. <i>Фестиваль</i> – дія з широким колом учасників, що супроводжується показом і оглядом різних видів мистецтва або робіт, виконаних учасниками студій, гуртків, інших творчих груп.
Спілкування	встановлення взаємних ділових або дружніх контактів на основі спільних інтересів, пов'язаних з тематикою музею, змістом його колекцій	Воно може бути організовано у формі зустрічі, клубу, олімпіади, посиденьок, або в якійсь нетрадиційній формі. <i>Зустріч</i> – збори, що влаштовується з метою знайомства і спілкування з цікавими людьми на тему, пов'язану з профілем музею. <i>Клуб</i> – громадська регламентована організація, що надає можливість вільного спілкування з людьми, що мають одну і ту ж

		спрямованість інтересів, пов'язаних з музеєм і його змістом. <i>Посиденьки</i> – театралізована форма, учасники якої збираються в музеї для спілкування, розваги в поєднанні з будь-якою спільною діяльністю прикладного характеру (вишивка, плетіння мережив, ткацтво, ліплення і т.д.).
Відпочинок	організація вільного часу відповідно до бажань і очікувань музейної аудиторії, задоволення потреби у відпочинку в музейному середовищі	Велика частина цих форм дозволяє розрахована на різновікову аудиторію (ярмарок, карнавал, день відкритих дверей, музейне свято, концерт, КВК і т.д.), але існують і спеціально розроблені форми відпочинку та розваги для певних категорій відвідувачів (ігрова кімната для дошкільнят, ялинка в музеї для молодших школярів, чаювання для людей похилого віку, випускний бал у музеї, весілля та ін.)

Музейна педагогіка формується як наукова дисципліна. Значення музейної педагогіки як наукової дисципліни визначається тим, що вона дає той методологічний інструментарій, який дозволяє осмислити всі види музейної діяльності в педагогічному аспекті і тим самим підвищити рівень спілкування музею з аудиторією, його соціальний статус. У певних випадках вона вносить необхідні корективи у зміст самої експозиції. Музейно-педагогічне дослідження ставить завдання розробки теоретичних і методичних основ освітньо-виховного процесу в музеї, а також вивчення можливостей застосування результатів цього дослідження у підготовці експозицій і в роботі з відвідувачами на експозиції та в навчальних кабінетах.

Основні напрями досліджень у сфері музейної педагогіки: проблема вивчення освітньої специфіки музею, ефективність музейної комунікації, вивчення музейної аудиторії, створення та апробація нових методик і програм для різних категорій відвідувачів, встановлення оптимальних форм взаємодії з партнерами по культурно-освітній діяльності, вивчення історії музейно-педагогічної думки і культурно-освітньої діяльності музеїв.

У перспективі ЗОШ №1 м. Чернівці і Чернівецький обласний художній музей мають на меті створення творчої лабораторії з виданням робіт учасників лабораторії і матеріалів співпраці з метою популяризації актуальних і перспективних програм, проєктів, а також нових організаційних структур, що акумулюють процеси інтеграції, які сприяють вирішенню культурних, освітніх завдань соціуму, використання їх у навчальних курсах дисциплін з проблем культурології, музеєзнавства, музейної педагогіки на кафедрі музейної справи.

Отже, процес становлення музейної педагогіки як наукової дисципліни далекий від завершення, формулювання основних питань теорії опинилися на рівні емпіричних міркувань і належної уваги не приділялось. Практичною

потребою залишається об'єктивне пізнання закономірностей її розвитку, інтердисциплінарних зв'язків, формування наукового апарату. Музеї стають центрами як формального, так і неформальної освіти для всіх категорій населення. Створюються нові організаційні структури–музейні культурні центри на базі музеїв, орієнтовані на взаємодію з органами освіти, соціального захисту, установами культури, науки, мистецтва. Вони мають багато модифікацій, обумовлених специфікою територій, особливостями музеїв та музейної мережі, культурним потенціалом регіонів, а головна їх мета – формування культурної людини.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Музейна педагогіка // Музеезнавство. Музеї історичного профілю. К., 1988.
2. Караманов О. Музейна педагогіка в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи / О.В. Караманов // Освіта та педагогічна наука. – 2012. – №3(152). – С. 5–12.
3. Музей. Освіта. Культура. Процеси інтеграції. К., 1999.

УДК 37(-053.2/5:-0538):726.9 Святого Миколая

О.В. Топилко, м. Київ

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПРОЕКТ «РЕЗИДЕНЦІЯ СВЯТОГО МИКОЛАЯ» ЯК ІНТЕРАКТИВНА ПЛАТФОРМА ДЛЯ ДІТЕЙ ТА ДОРΟΣЛИХ (З ДОСВІДУ РОБОТИ)

Четвертий рік поспіль у Великій Лаврській дзвіниці Національного Києво-Печерського історико-культурного заповідника для широкого кола відвідувачів працює Резиденція Святого Миколая. Кожного року вона має особливий формат, як по наповненню, так і за своїм змістом. Протягом останніх років Резиденцію відвідали кілька тисяч дітей та дорослих. При цьому діти мали чудову нагоду власноруч виготовити листівку або розмалювати іграшку на майстер-класі, побувати на виставі-мюзиклі «Гостини у святого Миколая» і навіть взяти у ній безпосередню участь, пройти музейний квест, зазирнути в «Альтанку бажань», де можна загадати найзаповітніше бажання, написати листа до святого Миколая, побачити виставку тематичних художніх робіт, здійснити відеоподорож стежками Чудотворця, і нарешті завітати до кабінету святого Миколая, щоб зустрітися з ним особисто. Адже Резиденція насамперед покликана відтворити для дітей та підлітків дух чарівництва й казки, дух Різдва.

Наше свято вмістило все: традиційні різдвяні ігри для малечі – хоровод навкруги ялинки, прикрашення ялинки іграшками, виготовленими їхніми однолітками, перекочування кульок-сніжків, намотування різних фігур тощо; для дітей старшого віку – створений на замовлення електронно-інформаційний стенд на базі комп'ютера (музейний кіоск), де на сенсорному екрані можна скласти пазли світлин архітектурних шедеврів Лаври.

Не останню роль в цьому процесі відіграє художнє оформлення Резиденції. Воно завжди створює атмосферу свята, організовуючи художній простір, де відбувається дійство та є важливою складовою самого дійства. А виставка майстрів живопису, скульптори та декоративно-прикладного мистецтва, окрім освітньої мети, непомітно прищеплює добрий смак, відчуття прекрасного.

При роботі з дітьми дуже важливою умовою є зміна діяльності. Вона допомагає тримати увагу дітей, щоб не ослабла цікавість, і при тому не з'явилося зайве напруження або, навпаки, нудьга.

Отже, низка святкових подій була задумана так, щоб створити своєрідну спіраль сприйняття: майстер-клас (розбудити уяву і надати можливість зробити щось власноруч, таке, для чого необхідно хоч трохи зосередитися); вистава (розслаблена зацікавленість глядача, а згодом – безпосередня участь); танці (розрядка, звільнення від зайвої енергії, покращення настрою, натхнення); Резиденція з іграми; лист святому... І родзинка свята – зустріч із самим Миколаєм.

Під час програми ми спостерігали, як у процесі дійства змінювалися почуття дітей: від пробудженої цікавості до справжнього захоплення, коли дитина опиняється спочатку за крок від казки, а згодом – прямо посеред різдвяного дива. І це диво – музей! Адже саме дійство відбувається у музеї, а отже, є невід'ємною його частиною.

Можна скільки завгодно просторікувати про зміни освітньої парадигми та інше. Незмінним залишається одне – музей має бути місцем культурного збагачення. І, бажано, щоб його також сприймали, як місце проведення вільного часу. А для цього інтерес до музею треба постійно підтримувати. Адже за статистикою, хто змалку не відвідував музей, той часто не виявляє зацікавлення й у дорослому віці.

Дещо складніше працювати з підлітками. Вони часто ходять у музей з неохотою (справжньою або ж удаваною), проте якимось чином їх також необхідно залучати до музейного дійства, тим більше, що перед самим музеєм сьогодні постає задача розширення і диверсифікації аудиторії. «Причини втрати інтересу до музею у підлітковому віці описані музейними педагогами і дослідниками музейних аудиторій та освіти вельми детально. Вони зводяться до того, що саме в цьому віці людині треба відповісти на свої власні запитання, і вона дуже зосереджена на їхньому вирішенні, на собі» [1, с. 106; 1]. За спостереженням музейних фахівців, цей процес займає близько десяти років, після чого людина знову приходить у музей, як правило, вже з власними дітьми. «Ми можемо фіксувати підвищений інтерес підлітків до творчого самовираження, особистого музейного досвіду з використанням інтерактивних або технічних інструментів, що складає частину музейного відвідання сьогодні. Багато підлітків люблять зображати, передражнювати один одного. Їм подобається щось робити, чіпати і створювати, а також демонструвати удавану байдужість, робити вигляд, що вони вас нечують, – одним словом, всією своєю поведінкою показувати, що

найголовніші проблеми і справи саме в них. Коли доходить до контакту з чужим, дивним, що наразі є музейною експозицією як незрозумілим нарративом, їхній інтерес зовсім зникає» [1, с. 107]. Загалом підліткова аудиторія – це досить велика група, яка часто демонструє повну відсутність інтересу до комунікації з чимось чужим, чим наразі є музейна експозиція, і внутрішньо відмовляється від залучення у процес, незважаючи на всі зусилля з боку музейників. Це відбувається тому, що психологічно підлітки більше сконцентровані на закріпленні вже отриманого досвіду, ніж на отриманні нових зв'язків [1, с. 106-107].

Власне, підлітки – то вже інша тема. Їм замало одного тільки «поштовху». Їх важливо залучати так, щоб змусити забути про властивий їхньому віку скепсис. Проте вони також діти, хоча і вважають себе дорослими. Тому, коли «дорослі» дівчата, заплющивши очі, пошепки промовляли найзаповітніші мрії в «Альтанці бажань», коли високий на зріст хлопець-підліток, більш схожий на парубка, квапливо озираючись, з ніяковою посмішкою совав лист у скриньку святого Миколая, ми розуміли, що зрештою «достукалися» й до них.

Загалом Резиденція святого Миколая – це довготривалий культурологічний проект Заповідника, і водночас – напівказкове музейне дійство з елементами театралізації, в якому присутні живопис, вокальна, інструментальна і навіть літературна творчість. Дійство, де кожен відвідувач може отримати щось для себе, будь то інформація, розвага, порада... Впроваджуючи такі проекти, ми намагаємося дарувати дітям і дорослим радість, відкриття, через збудження творчої уяви викликаючи в їхніх очах спалах цікавості. І бажання знову відвідати музей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Коган-Лернер Л., Копелянская Н. Подростки в музее: что важно не забывать // Музей как пространство образования: игра, диалог, культура участия / Отв. ред. А. Щербакова. Сост. Н. Копелянская. – М., 2012. – С. 106-123.

УДК [069.01:37]:37.013

Н.О. Філінчук, м. Київ

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ВИКОРИСТАННЯ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Гуманістичний напрям освітнього розвитку потребує втілення в практику навчання і виховання етичних, естетичних, громадянських ідеалів, так й інноваційних, технологічних, природничих знань в умовах постінформаційного суспільства. Людство має перебудовувати існуючі моделі соціальних взаємозв'язків відповідно до нових запитів часу. Для цього нагальним завданням є розширення й удосконалення соціокультурного середовища, «окультурення» змісту освіти, інтеграція культурно-освітніх інституцій з метою посилення інтелектуального, морального, естетичного,

духовного потенціалу навчально-виховного процесу всіх освітніх ланок.

Нагальним є завдання по вивченню і створенню сучасних виховних систем, технологій і методик у сфері національно-патріотичного виховання, збільшенню відвідуваності закладів, музеїв, що популяризують культурні та національно-мистецькі традиції українського народу, його історично-культурну і природну спадщину, боротьбу за незалежність і територіальну цілісність України, науково-технічні, спортивні досягнення. Винятковий інтерес у цьому сенсі, як і в напрямі модернізації формальної і неформальної освіти протягом усього життя представляє музейна педагогіка як галузь діяльності, що здійснює передачу культурного досвіду на основі міждисциплінарного та поліхудожнього підходу через педагогічний процес.

Якість освіти, рівень громадянської, національної свідомості, ключових компетентностей особистості і суспільства будуть значно вищими за умови активної інтеграції навчально-освітніх закладів усіх рівнів із музейними установами задля пізнання й опанування суб'єктами навчально-виховного процесу національними та світовими культурними цінностями. Музей як освітній заклад мусить упроваджувати суб'єкт-суб'єктну модель спілкування, міжособистісний, культурно-світоглядний, міжкультурний діалог.

Діалогова концепція зумовлена тим, що діалогічні відносини стають універсальними як для музейного так і для педагогічного світу. Їхня синергія, інтеграція лише підсилює необхідність упровадження в галузь імузейної педагогіки діалогічної моделі. Особистісно-орієнтована парадигма в навчально-виховному процесі, значущість пріоритетів сталого розвитку, гуманітарних, історично-культурних цінностей у становленні, вихованні Людини і суспільства потребують якісних змін як в методології реалізації сутності і функцій музею, та і навчальних закладів. Музейна педагогіка має у своїй основі мати такий ефективний механізм, метод реалізації окреслених завдань як діалог, без якого послаблюється формування критичного мислення, самосвідомості, самопізнання, мотиваційність щодо самоудосконалення. Зважаючи на те, що музейна педагогіка передбачає виконання трьох найголовніших сенсів: а) служити людині і виховувати людину; б) служити народу і державі і виховувати народ; в) служити людству і виховувати людство, то це значно актуалізує сучасне комунікаційне середовище, якість соціокультурного, міжкультурного, міжособистісного діалогу.

Сам характер творення такого міждисциплінарного явища, як музейна педагогіка, об'єктивно передбачає наявність міжінституційного діалогу. Проте його якісні виміри залежать відбільш присутніх чинників ніж формальні взаємозв'язки. Очевидно, зміст, ідеологія «сталінської» педагогіки, направлені на ліквідацію педології (науки про дитину), дитино-центричної освітньої домінанти, суб'єкт-суб'єктності в навчанні і вихованні, не слугували ствердженню діалогічної культури у сфері взаємин «школа–музей». Ідеологічні імперативи, оцінки, які панували в авторитарних,

тоталітарних політичних режимах визначали як світоглядні бачення «світу», так і форми та методи спілкування Людини з «культурою».

Використання потенціалу музейної педагогіки – важливий напрям у стратегії розвитку національної освіти та формування суспільства життєво компетентних громадян, що забезпечуватиме реалізацію кращих європейських освітніх стандартів відповідно принципів сталого розвитку світу. Ця проблема викликає значну зацікавленість у середовищі науковців, педагогів, працівників музеїв, культурних закладів та широких кіл громадськості і вимагає нових науково-методологічних обґрунтувань, організаційно-педагогічних і нормативних рішень щодо підвищення суспільної значущості української музейної педагогіки в системі неперервної освіти.

Антропоцентричний підхід зумовлює актуалізацію використання музейної педагогіки, що знаходиться на стику музеєзнавства, педагогіки, психології. Тому всі психопедагогічні аспекти різноманітних комунікацій у музейному середовищі є предметом цієї наукової дисципліни. Нинішній час, який можна характеризувати як період антропоцену, вимагатиме дедалі більш досконалих методик щодо роботи з відвідувачами, форм та змістових напрямів впливів комунікацій на аудиторію. Проте сучасна музейна педагогіка далеко не обмежується тільки роботою з дітьми та юнацтвом, а, по-перше, торкається всіх верств населення, його вікових і соціальних станів згідно парадигми «освіти впродовж життя», по-друге, її взаємозв'язки і впливи інтегровані в усі сегменти музейної діяльності. Головною її сутністю передусім у межах освітньо-культурної концепції є ідея, пріоритети, направлені на формування в Людини почуттєвої і громадянської освіченості, високих емоційно-почуттєвих станів особистості, її творчих здібностей, на активізацію ціннісного ставлення до культурно-історичної спадщини, вироблення критичного мислення і внутрішніх мотивацій для самовдосконалення. Отже, можна виокремити (окрім людиноцентричного) також й інший, надзвичайно значущий підхід комунікаційного характеру – культурологічний, який, опираючись на культурологію (*cultura, logos* – учення) як науку про закономірності розвитку культури, тенденції взаємодії суспільства і культури, розглядає з одного боку знаки, символи, об'єкти спадщини як предмети конкретного мікро- і макро-культурного поля, з іншого – всі суб'єкти в процесі музейної комунікації виступають представниками конкретного культурного світогляду. Музейна комунікація прямо й опосередкована наскрізь пронесена позиціями і сенсами культурних знань. Саме ефективне використання в музейній справі наявного культурного продукту робитиме вертикальну комунікацію (держава – музейні установи) і горизонтальну (різноматематичні і різнопорядковані установи) більш продуктивною, суб'єктною, громадянською, гуманістичною, націє-державотворчою. Культуровідповідність стає центральним принципом і в змісті національної музейної педагогіки.

Означені підходи використовуються в широкому контексті музейної діяльності відповідно тих соціальних функцій, які виконує на даний час відповідна установа. Суспільна роль музею часто навіть за короткий проміжок часу може радикально змінюватися залежно від потреб держави, суспільства, людини. Зміст роботи музеїв залежить не тільки від специфіки, якості фондів, культурних та естетичних потреб, але й передусім від характеру суспільних відносин, державного устрою, розвинутої громадянського суспільства і демократії, загальної культури населення, якості життя. Відповідно до сили впливу тих чи інших чинників формується зміст, форми, принципи діяльності, особливо ціннісні виміри й оцінки фондів музейних зібрань. Безперечно, що першочергово ці впливи стосуються двох визначальних функцій. Насамперед документування – ціленаправлений процес відображення в музейних фондах, предметах, експозиціях тих процесів (згідно профілю), які характеризують конкретне суспільне життя, природні процеси з їхніми вартісними означеннями, ідеалами, традиціями, способами життя. Ця функція безпосередньо торкається процесі збереження культурної спадщини. Проте існує не менш значуща функція – освіти, просвітництва, виховання Людини і Суспільства. Головний акцент цієї діяльності полягає у «розкриванні» музейних цінностей культурно-історичного і природного середовища. Безумовно, що сам музейний предмет потенційно наділений інформаційно-пізнавальними, емоційними, естетичними властивостями. При цьому він здатен виконувати різноманітні завдання морально-етичного, естетичного, навчально-виховного, пропагандистського, громадянського, ідеологічного характеру. Усе це реалізується в процесі комунікації експозиційною, науково-дослідницькою чи просвітницькою формами діяльності. Соціокультурне, політичне середовище, ідеологія, цінності й етичні орієнтири, які домінують у суспільстві, відіграють головну роль в змісті музейної діяльності та музейної педагогіки, яка є визначальним складником при здійсненні основної функції освіти і виховання в умовах музейного середовища.

АВТОРИ ЗБІРНИКА

Адаменко Олена Андріївна – магістрант кафедри образотворчого мистецтва Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Акатріні Володимир Михайлович – аспірант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Андрич Віра Іллівна – викладач композиції та професійної майстерності Вижницького коледжу прикладного мистецтва імені В.Ю. Шкрібляка

Андрієвська Марина Олегівна – завідувач виставки (пересувної) відділу експозиційної роботи Національного Києво-Печерського історико-культурного заповідника

Барнич Анжеліка Львівна – директор ДМШ у м. Вишгород Київської області, старший викладач музично-теоретичних дисциплін

Бех Іван Дмитрович – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту проблем виховання НАПН України

Бідна Олена Вікторівна – викладач-методист, завідувачка відділу теорії музики та основ гармонії Полтавської міської школи мистецтв «Мала академія мистецтв» імені Раїси Кириченко

Білякович Людмила Григорівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філологічних і природничих дисциплін Центру міжнародної освіти Інституту міжнародного співробітництва та освіти Національного авіаційного університету

Богданюк Василь Васильович – аспірант кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Бойко Ольга Михайлівна – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, вихователь і музичний керівник Гаркушинського ДНЗ (дитячий садок) «Промінчик» Миргородської районної ради Полтавської області

Буханєвич Вікторія Василівна – викладач кафедри інструментального та оркестрового виконавства факультету мистецтв імені А. Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Вернигора Олена Леонідівна – аспірант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Венгринюк Оксана Володимирівна – аспірант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, методист науково-методичного центру виховної роботи та позашкільної освіти Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області

Вовк Мирослава Петрівна – доктор педагогічних наук, головний науковий співробітник, завідувач відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Возненко Світлана Євгенівна – директор гімназії-інтернату № 13 м. Києва

Волинська Олена Степанівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри архітектури та містобудування Інституту архітектури, будівництва та енергетики Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу

Волкотруб Галина Йосипівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філологічних та природничих дисциплін Центру міжнародної освіти Інституту міжнародного співробітництва та освіти Національного авіаційного університету

Галузінська Марія Георгіївна – директор Чернівецької загальноосвітньої школи I-III ступенів №1, вчитель зарубіжної літератури

Гарькава Тетяна Анатоліївна – доцент, доцент кафедри образотворчого мистецтва і дизайну Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара

Гомеля Ніна Семенівна – кандидат педагогічних наук, спеціаліст вищої категорії, викладач-методист, голова циклової комісії психолого-педагогічних дисциплін Київського професійно-педагогічного коледжу імені Антона Макаренка

Гордаш Андрій Миколайович – аспірант кафедри образотворчого мистецтва Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, викладач образотворчого мистецтва Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського

Гордейчук Наталія Іванівна – викладач української мови та літератури Вижницького коледжу прикладного мистецтва імені В.Ю. Шкрібляка

Грищенко Юлія Валеріївна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Данькевич Віта Григорівна – кандидат педагогічних наук, спеціаліст вищої категорії, викладач-методист Київського професійно-педагогічного коледжу імені Антона Макаренка

Джафарова Оксана Сергіївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри початкової освіти Кримського інженерно-педагогічного університету

Дем'янюк Наталія Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музики Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Довганенко Ірина Валентинівна – методист гімназії-інтернату № 13 м. Києва

Довгодько Тетяна Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри філологічних та природничих дисциплін Національного авіаційного університету

Жаворонкова Мирослава Іллівна – асистент кафедри декоративно-прикладного та образотворчого мистецтва Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Жеревчук Ірина Миколаївна – викладач вищої категорії, викладач-методист КЗ «Бердичівський педагогічний коледж» ЖОР

Зелінський Микола Юхимович – кандидат філософських наук, доцент, професор кафедри філософських та соціальних наук Київського національного торговельно-економічного університету

Кайдановська Олена Олександрівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри архітектурного проектування Національного університету «Львівська політехніка»

Кауров Павло В'ячеславович – аспірант факультету мистецтв імені А. Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Клименко Марина Михайлівна – аспірант факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Квасецька Ярина Андріївна – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Кондрицька Катерина Василівна – заступник директора з навчально-виховної роботи гімназії-інтернату № 13 м. Києва

Коновець Світлана Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, академік Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки, головний науковий співробітник лабораторії громадянського та морального виховання Інституту проблем виховання НАПН України

Корчук Олена Юріївна – кандидат технічних наук, старший науковий співробітник, завідувач кафедри філологічних та природничих дисциплін Національного авіаційного університету

Косенко Павло Борисович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики навчання мистецьких дисциплін Бердянського державного педагогічного університету

Косінська Наталя Леонідівна – аспірант кафедри теорії і методики музичного мистецтва Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка

Косяк Валентина Іванівна – старший викладач Національного авіаційного університету

Котирло Тамара Володимирівна – старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Кувшинова Оксана Володимирівна – методист гімназії-інтернату № 13 м. Києва

Кудіна Тетяна Федорівна – старший викладач, фортепіано, декан факультету музичного мистецтва Київської муніципальної академії естрадного та циркового мистецтва

Куделя Надія Павлівна – професор кафедри теорії та методики постановки голосу факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, заслужена артистка України

Кудрицький Дмитро Юрійович – аспірант Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Кушнарєнко Ганна Дмитрівна – старший викладач вищої категорії по класу домбри та фортепіано Горностаївської музичної школи

Кучерявий Олександр Георгійович – доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу теорії і практики педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Лашко Михайло Васильович – кандидат педагогічних наук, молодший науковий співробітник НДЛ грінченкознавства Інституту філології Київського університету імені Бориса Грінченка

Лі Цюань – аспірант кафедри теорії музики і вокалу Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського

Лісовий Вадим Анатолійович – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри музики Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Літкович Оксана Федорівна – викладач вищої категорії, старший викладач КЗ «Бердичівський педагогічний коледж» ЖОР

Лєсняк Альона Олексіївна – аспірант факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Лобач Олена Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музики Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Лозова Марія Степанівна – спеціаліст вищої категорії, викладач-методист Київського професійно-педагогічного коледжу імені Антона Макаренка

Лук'янова Лариса Борисівна – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Масленнікова Анжела Геннадіївна – заслужений працівник культури, головний хормейстер Київського муніципального академічного театру опери і балету для дітей та юнацтва

Машкова Інна Миколаївна – старший викладач кафедри іноземних мов фінансово-економічного факультету ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана»

Мільто Людмила Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогічної творчості Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова

Музика Ольга Яношівна – завідувач кафедри образотворчого мистецтва Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, кандидат педагогічних наук, доцент

Ничкало Нелля Григорівна – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік-секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України

Овчаренко Наталія Анатоліївна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри методики музичного виховання, співу та хорового диригування ДВНЗ Криворізький державний педагогічний університет

Олійник Олеся Василівна – асистент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Пер'ян Валерія Сергіївна – аспірантка Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

Петрик Тетяна Олександрівна – студентка факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Піддячий Володимир Миколайович – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Пічкур Микола Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри образотворчого мистецтва Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Побережна Ярослава Іванівна – заслужена артистка України, доцент кафедри теорії та методики постановки голосу факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Постригач Надія Олегівна – кандидат біологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Рашидова Світлана Станіславівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля

Романюк Оксана Іванівна – старший викладач кафедри іноземних мов і міжкультурної комунікації Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана.

Рудан Святослава Іванівна – асистент кафедри музики Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, аспірантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Руденко Іраїда Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри образотворчого мистецтва Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Савенко Тетяна Дмитрівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Національної академії статистики, обліку та аудиту

Савченко Галина Віталіївна – старший викладач кафедри інструментального та оркестрового виконавства факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П. Драгоманова

Семенов Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови і літератури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Соломаха Світлана Олександрівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Сотська Галина Іванівна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Сотська Марія Вікторівна – аспірантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Султанова Лейла Юріївна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Ткач Марія Михайлівна – докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна, кандидат педагогічних наук, доцент

Топилко Олег Васильович – начальник відділу музейно-освітньої роботи Національного Києво-Печерського історико-культурного заповідника

Тринус Олена Володимирівна – кандидат педагогічних наук, вчений секретар Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Туріна Олена Андріївна – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри виконавських дисциплін Інституту музики ім. Р. Глієра

Усатенко Галина Олегівна – кандидат філологічних наук, доцент Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Усатенко Тамара Пилипівна – доктор педагогічних наук, науковий кореспондент Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Федчук Лілія Іванівна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри філологічних та природничих дисциплін Центру міжнародної освіти Інституту міжнародної співпраці та освіти Національного авіаційного університету

Флегонтова Наталія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних та природничих дисциплін Центру міжнародної освіти Інституту міжнародного співробітництва та освіти Національного авіаційного університету

Філіпчук Георгій Георгійович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України

Філіпчук Наталія Олександрівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу теорії і практики педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Ходаківська Сніжана Володимирівна – молодший науковий співробітник відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Ходацька Ольга Миколаївна – методист гімназії-інтернату № 13 м. Києва, аспірантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Черкасов Володимир Федорович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музичного мистецтва і хореографії Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Чуриков Євген Сергійович – аспірант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, концертмейстер групи валторн Загребського філармонічного оркестру

Шарошкіна Наталія Геннадіївна – завідувач аспірантури і докторантури, молодший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Шевчук Людмила Василівна – вчитель образотворчого мистецтва, художньої культури, мистецтва, обслуговуючої праці Чернівецької загальноосвітньої школи I-III ступенів № 1

Шилофост Наталія Марківна – кандидат філологічних наук, доцент

Штанір Ольга Миколаївна – спеціаліст вищої категорії Київського професійно-педагогічного коледжу імені Антона Макаренка

Наукове видання

Неперервна педагогічна освіта XXI століття

Збірник матеріалів

*XVI Міжнародних педагогічно-мистецьких читань
пам'яті професора О.П. Рудницької*

Випуск 2 (14)

Наукові редактори – *Г. І. Сотська, М. П. Вовк*

Літературний редактор – *М. П. Вовк*

Технічний редактор – *Ю. В. Грищенко*

Коректор – *С. В. Ходаківська*

Комп'ютерна верстка і дизайн – *Ю. В. Грищенко*

В оформленні обкладинки використано роботи **Тетяни Викерик**
«Яскраві барви осені», «Стежка до квітучого саду»

Редакційна колегія зберігає за собою право на редагування і скорочення матеріалів.

Думки авторів не завжди збігаються з точкою зору редакції.

*Автори несуть повну відповідальність за опублікований матеріал
(за достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв
та інших відомостей).*

Підписано до друку 28.02.2019 р.

Формат 60x84/16. Гарнітура TimesNewRoman

Папір офсетний. Друк офсетний

Ум.-друк. арк. 15,34. Обл.-вид. арк. 17,0.

Наклад 200 прим. Зам. 16.03-19

Виготовлювач ТОВ «Талком»

03115, м. Київ, вул. Львівська, 23, тел./факс (044) 424-40-69, 424-56-26

e-mail: ukraine.vdk@email.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4538 від 07.05.2013 р.