

Національна академія педагогічних наук України
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна
Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка

ЕСТЕТИКА І ЕТИКА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

Збірник наукових праць

Виходить два рази на рік

Заснований у червні 2011 року

Випуск 19

Київ – Полтава
2019

УДК: 37.013(111.852:17)

Естетика і етика педагогічної дії : зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – 2019. – Вип. 19. – 203 с.

Засновники та видавці:

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

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

Головний редактор

Вовк М. П., доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник

Заступник головного редактора

Сулаєва Н. В., доктор педагогічних наук, доцент

Відповідальний секретар

Лобач О. О., кандидат педагогічних наук, доцент

Редакційна колегія

Ничкало Н. Г., д. пед. н., проф., дійсний член НАПН України, Відділення професійної освіти і освіти дорослих

Єрушка У., д. хаб., проф., Інститут педагогіки Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської у Варшаві

Пікула Н., д. хаб., проф., Інститут соціальної праці Педагогічного університету Комісії народної освіти у Кракові

Дяченко-Богун М. М. – д. пед. н., доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Коваленко О. Г., д. псих. н., проф., Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Семеновська Л. А., д. пед. н., проф., Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Сотська Г. І., д. пед. наук, проф., Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Титаренко В. П., д. пед. н., проф., Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Фазан В. В., д. пед. н., доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Федій О. А., д. пед. н., проф., Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Хомич Л. О., д. пед. наук, проф., Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Рецензенти

Г. І. Сотська, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник

О. А. Комаровська, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник

Анна Дудак, доктор наук хабілітований, професор (Польща)

*Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 23462-13302 ПР від 22.06.2018 р.
Збірник наукових праць внесено до переліку фахових видань у галузі «Педагогічні науки»
(Наказ Міністерства освіти і науки України №793 від 04.07.2014 р.)*

*Збірник наукових праць індексується наукометричними базами Index Copernicus International (ICI),
Google Scholar, Ulrichsweb Global Serials Directory, Open Journal Systems*

ISSN 2226-4051 (Print)

ISSN 2616-6631 (Online)

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2019
© ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2019

National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine
Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

AESTHETICS AND ETHICS OF PEDAGOGICAL ACTION

Collection of scientific papers

Edited twice a year

Founded in June 2011

Issue 19

Kyiv – Poltava
2019

УДК: 37.013(111.852:17)

Aesthetics and ethics of pedagogical action: Collection of scientific papers /
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine,
Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University. – 2019. – Is. 19. – 203 p.

Founders and editors:

Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine
Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

*Recommended for publication by the Academic Council of Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult
Education of NAPS of Ukraine (Protocol № 1 on 28 January 2019)*

Editor-in-chief

Vovk M. P., Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher

Deputy Editors

Sulaieva N. V., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Executive Secretary

Lobach O. O., Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor

Editorial board

Nychkalo N. G., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Full Member of NAPS of Ukraine, Department of Professional Education and Adult Education

Pikula N., Doctor, Full Professor, Institute of Social Labour Commission Pedagogical University of Education in Krakow

Yerushka W., Doctor, Full Professor, Institute of Pedagogy of the Academy of Special Pedagogy of Maria Hżhehozhevskoyi in Warsaw

Diachenko-Bohun M., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Fazan V. V., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Fedii O. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Homytch L. O., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine

Kovalenko O. H., Doctor of Psychology, Full Professor, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Semenovska L. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Sotska H. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine

Tytarenko V. P., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Reviewers

H. I. Sotska, Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor

O. A. Komarovska, Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer

Anna Dudak, Doctor, Full Professor (Poland)

*Certificate of state registration of KV №23462-13302 IIP on 22.06.2018 Specialized edition
of Pedagogical Sciences (Ministry of Education and Science of Ukraine №793 on 04.07.2014)*

*Collection of scientific works is registered in Index Copernicus International (ICI), Google Scholar,
Ulrichsweb Global Serials Directory, Open Journal Systems*

ISSN 2226-4051 (Print)

ISSN 2616-6631 (Online)

Pedagogical University, 2019

© Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and
Adult Education of NAPS of Ukraine, 2019
© Poltava V. G. Korolenko National

ЗМІСТ

ФІЛОСОФІЯ І ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

Teresa Janicka-Panek

Znaczenie diagnozy przedszkolnej w pracy pedagogicznej nauczyciela.....9

Олена Теренко

Роль міжнародних і національних організацій у формуванні стратегії розвитку освіти дорослих у країнах Північної Америки.....20

Олександр Кучерявий

Базові індикатори моніторингу якості освіти в педагогічному університеті28

Наталія Філіпчук

Соціокультурні функції музейної педагогіки в історичному і сучасному контексті38

Вадим Лісовий

Професійний розвиток майбутніх магістрів музичного мистецтва в контексті аксіологічного підходу.....49

ПЕДАГОГІЧНА ЕСТЕТИКА ТА ЕТИКА

Микола Степаненко

Педагогіка добра в історико-педагогічній ретроспективі58

Андрій Гордаш

Мистецько-освітня концептуалізація категорії «художня майстерність»74

Оксана Вільхова

Хореографічне мистецтво – ефективний засіб виховання дітей дошкільного віку.....88

Ірина Цебрій

Програмність у клавесинній музиці XVIII століття: театр Франсуа Куперена96

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА: ТЕОРІЯ, ІСТОРІЯ, МЕТОДИКА

Сергій Горбенко

Гуманістичні ідеї музичного навчання і виховання учнів періоду становлення авторитаризму (20–50-і роки XX ст.).....104

Лі Ліцюань

Методологічна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва: теоретико-аналітичний аспект.....113

Марія Лисенко

Методичне забезпечення розвитку здатності до саморегуляції студентів у процесі диригентсько-хорової підготовки.....126

Іраїда Руденко, Олена Адаменко

Навчання пейзажного живопису студентів
закладів вищої освіти 136

ІННОВАЦІЇ У МИСТЕЦЬКІЙ І ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

Олена Лорутко

The implementation of the mind mapping technic into the process of English
by the cadets of the higher educational establishments
of the Ministry of internal affairs of Ukraine 145

Олександр Мамон

Можливості веб-сервісів при реалізації операційно-виконавчого етапу
технології педагогічного стимулювання майбутнього вчителя
до самооцінки навчальної діяльності 155

Любов Вішнікіна, Тетяна Япринець

Психодидактичні засади навчального географічного моделювання 166

Оксана Даниско

Якість змішаного навчання як чинник підвищення ефективності
професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури 176

РЕЦЕНЗІЇ

Лариса Лук'янова

Системи професійного розвитку менеджерів
у транснаціональних корпораціях: досвід Німеччини і Польщі
(Рецензія на монографію: Баніт О. В. Системи професійного
розвитку менеджерів у транснаціональних корпораціях:
досвід Німеччини і Польщі. – Київ: ДКС-Центр, 2018. – 414 с.) 190

Павло Мовчан

Рецензія на видання «Словник фразеологізмів та паремій Чернівецьчини»
(уклад. Н. О. Руснак, М. В. Скаб, Г. Т. Кузь, Л. М. Томусяк.
Чернівці, 2017. – 340 с.) 193

ІНФОРМАЦІЯ ПРО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ І МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАХОДИ

Наталія Сулаєва

Професорсько-викладацька спільнота
Полтавського педагогічного віншувала з 25-річчям
Інститут педагогічної совіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна 195

Відомості про авторів 198

CONTENT

PHILOSOPHY AND PSYCHOLOGY OF PEDAGOGICAL ACTION

Teresa Janicka-Panek

Znaczenie diagnozy przedszkolnej w pracy pedagogicznej nauczyciela.....9

Olena Terenko

Role of international and national organizations
in formation of strategy of adult education development
in countries of Northern America20

Oleksandr Kucheriavyi

Basic indicators of monitoring quality of education
at pedagogical university28

Nataliia Filipchuk

Socio-cultural functions of museum pedagogy
in the historical and contemporary contexts38

Vadym Lisovyi

Professional development of future masters of musical art
in the context of the axiological approach49

EDUCATIONAL AESTHETICS AND ETHICS

Mykola Stepanenko

Pedagogy of goodness in historical and pedagogical retrospectives.....58

Andrii Hordash

Art-educational conceptualization of the category «artistic skill»74

Oksana Vilkhova

Choreographic art as an effective means
of upbringing children of preschool age.....88

Iryna Tsebriy

Programmability in the harpsichord music of the XVIII century:
the theater of Francois Couperin96

ART EDUCATION: THEORY, HISTORY, METHODS

Sergey Gorbenko

Humanistic ideas of music education and upbringing of students
during the authoritarianism formation period (the 20-50^{ss} of the XX century)104

Li Litsuan

Methodological competence of the future teachers of music:
theoretical aspect113

Mariia Lysenko

Methodological provision of developing the ability of students' self-regulation
in the process of conductor and choir training126

Olena Adamenko, Iraida Rudenko

Training students of higher education institutions landscape painting 136

INNOVATIONS IN ARTS AND PEDAGOGICAL EDUCATION

Olena Loputko

The implementation of the mind mapping technic into the process
of teaching cadets english for professional purposes 145

Oleksandr Mamon

Web-service capacity in the implementation
of operative-executive stage of technology as pedagogical stimulation
of future teacher to self-esteem activity 155

Liubov Vishnikina, Tetiana Yaprynets

Psychodidactic principles of educational geographic modeling 166

Oksana Danysko

Blended learning quality as factor of efficiency improvement
of future physical culture teachers' professional training 176

REVIEWS

Larysa Lukianova

The system of professional development of managers
in transatlantic corporations: the experience of Germany and Poland
(a monograph review: Banit O. V. The system of professional development
of managers in transatlantic corporations:
the experience of Germany and Poland. – Kyiv: DKS-Tsentr, 2018. – 414 p.) 190

Pavlo Movchan

A book review «Vocabulary of idioms and proverbs in Chernivtsi region»
(compiled by N. O. Rusnak, M. V. Skab, H. T. Kuz,
L. M. Tomusiak. – Chernivtsi, 2017. – 340 p.) 193

***INFORMATION ABOUT SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL,
ART AND EDUCATIONAL ARRANGEMENTS***

Nataliia Sulaieva

Teaching staff of Poltava Pedagogical University
congratulated Ivan Zyazun Institute of Pedagogical and Adult Education
on its 25th anniversary 195

About the Authors 198

ФІЛОСОФІЯ І ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

УДК 159.9.072:373.2.015.3](438)
DOI: 10.33989/2226-4051.2019.19.169749

Teresa Janicka-Panek, Łodzi
ORCID: 0000-0001-7526-9002

ZNACZENIE DIAGNOZY PRZEDSZKOLNEJ W PRACY PEDAGOGICZNEJ NAUCZYCIELA

Dojrzałość szkolna, warunkująca gotowość szkolną, to osiągnięcie przez dziecko takiego stopnia rozwoju umysłowego, emocjonalnego, społecznego i fizycznego, jaki umożliwia mu udział w życiu szkolnym i opanowanie treści programowych klasy pierwszej. Dojrzałość szkolna zależy od warunków bytowych dziecka, wykształcenia rodziców, wychowania przedszkolnego, zdolności dziecka i jego zdrowia. Jest uwarunkowana wieloczynnikowo. Absolwenci polskich przedszkoli podlegają diagnozie przedszkolnej, wykonywanej dwukrotnie: w październiku i maju danego roku szkolnego. To podwójne badanie ma na celu dostrzeżenie tempa rozwoju dziecka, jako sześciolatka w grupie starszych przedszkolaków oraz przewidywanie jego postawy jako ucznia w pierwszej klasie. W artykule opisano wyniki badań wstępnych. Dla pełnej diagnozy należałoby uzyskane wyniki porównać z efektami zbadanymi w maju 2019 roku, co z pewnością nastąpi.

Słowa kluczowe: *sześciolatki, diagnoza przedszkolna, wspomaganie, dojrzałość szkolna, gotowość szkolna, nauczyciel przedszkola.*

Przygotowanie dziecka do rozpoczęcia nauki w szkole opisują dwa terminy: dojrzałość szkolna i gotowość szkolna. **Celem badań było poznanie wiedzy i umiejętności dzieci sześciolatków na początku roku przedszkolnego.**

Jak twierdzi B. Wilgocka-Okoń (2003) «Dojrzałość szkolna, gotowość szkolna, przygotowanie do szkoły – to terminy używane raczej zamiennie i to zarówno u nas, jak i w innych krajach» (Wilgocka-Okoń, 2003, s. 10). Rozumienie istoty mechanizmów procesów dojrzewania oraz roli w procesie rozwojowym stanowi podstawę do rozróżnienia tych pojęć.

Barbara Wilgocka-Okoń uważa, że «podstawę zróżnicowania tych pojęć może stanowić zarówno rozumienie samego procesu

© Teresa Janicka-Panek, 2019

dojrzewania, jak też roli uczenia się w procesie rozwojowym. W pierwszym przypadku wychodzi się z założenia, że dokonujące się w dziecku zmiany rozwojowe mają charakter spontaniczny i wiążą się z dojrzwaniem. Kierowanie rozwojem przypisuje się tu złożonemu mechanizmowi biologicznemu, jakim jest dojrzwanie. Dojrzałość zaś traktuje się jako moment charakteryzujący się wrażliwością na oddziaływania zewnętrzne, które mogą modyfikować i kierunek, i dynamikę zmian, jakie zachodzą w rozwoju.

W drugim przypadku zakłada się, że istnieje możliwość ćwiczenia, kształtowania pewnych właściwości dziecka, stwarzająca szansę osiągnięcia dojrzałości szkolnej. Tu, więc zwraca się uwagę na moment «przygotowania» czy «gotowości» do podjęcia zadań szkolnych. «Gotowość» nie jest stanem, na który wystarczy po prostu czekać, ale trzeba ją wykształcać» (Wilgocka-Okoń, 1998, s. 11).

W definicji B. Wilgockiej-Okoń, «dojrzałość szkolna to osiągnięcie przez dziecko takiego stopnia rozwoju intelektualnego, społecznego i fizycznego, jaki jest niezbędny do sprostanania wymaganom szkoły» (Wilgocka-Okoń, 2003, s. 13).

Stefan Szuman podkreśla, że, «...dojrzałość szkolna to osiągnięcie takiego poziomu rozwoju fizycznego, społecznego i psychicznego, który je czyni wrażliwym i podatnym na systematyczne nauczanie i wychowywanie w klasie pierwszej» (Waszkiewicz, 1991, s. 19). Osiągnięcie takiego stopnia rozwoju uwarunkowane jest przez wiele czynników. Przychodząc na świat, dziecko dysponuje już pewnymi zadatkami wrodzonymi. Na dalszy ich rozwój wpływ mają zarówno dorośli, którzy dziecko wychowują i uczą, jak również grupy rówieśników, z którymi dziecko bawi się i współdziała.

Dziecko dojrzałe do szkoły osiąga niektóre właściwości, które pozwalają mu podołać obowiązkom i zadaniom stawianym przez szkołę.

Dojrzałość szkolna nie jest «uwarunkowana biologicznie etapem samorzutnego rozwoju» (Wilgocka-Okoń, 1972, 4, s. 40).

Nie ma zasadniczych kontrowersji, co do dziedzin, których rozwój powinien być brany pod uwagę przy ocenie dojrzałości szkolnej. Jednakże wymagany poziom rozwoju, jaki można by uznać za niezbędny do osiągnięcia dojrzałości szkolnej, jest bardzo trudny do ustalenia. Coraz częściej wyrażane są wątpliwości, czy poziom ten

można określić jednoznacznie w sposób ogólny; dominuje przekonanie, że tak nie jest.

Wiek, w jakim dziecko powinno rozpoczynać naukę w szkole, zależy od warunków, w jakich przebywa dziecko w okresie przedszkolnym oraz od organizacyjnej struktury szkoły, jej programu i stosowanych metod dydaktyczno-wychowawczych.

Dojrzałość szkolna może być ujmowana:

1) w aspekcie statycznym – jako efekt etapu rozwoju, przypadającego na wiek rozpoczynania obowiązku szkolnego,

2) w aspekcie dynamicznym – jako proces długotrwałych zmian w rozwoju psychofizycznym dziecka, prowadzący do momentu pozwalającego podjąć naukę szkolną.

W ocenie faktu, czy dziecko jest już dojrzałe do nauki szkolnej, należy brać pod uwagę to, czy osiągnęło ono już gotowość rozwojową (stan przygotowania jednostki do wykonywania jednej lub więcej czynności) do ćwiczenia pewnych sprawności i umiejętności, a także to czy osiągnęło już w rezultacie uprzedniego uczenia się, pewien poziom rozwoju określonych funkcji psychicznych. Analiza retrospektywna dowodzi, że zmieniały się kryteria oceny dojrzałości i gotowości szkolnej.

Kryteria gotowości szkolnej – ujęcie retrospektywne

W badaniach nad dojrzałością starano się ustalić, jakie właściwości rozwojowe dziecka należy brać pod uwagę przy ocenie dojrzałości szkolnej. Najczęściej wymieniane wcześniej komponenty dojrzałości to:

1) dojrzałość fizyczna

- wzrost i ciężar ciała,
- sprawność motoryczna,
- funkcje zmysłów,
- stan zdrowia,

2) dojrzałość umysłowa

- rozumienie symboliki,
- orientacja w świecie,
- operacje myślowe – ujmowanie związków przyczynowo-skutkowych,
- analiza wzrokowa i słuchowa,

- opanowanie mowy, słownik czynny i bierny, pamięć i uczenie się,
- koncentracja uwagi,
- koordynacja wzrokowo-ruchowa,
- 3) dojrzałość społeczna
 - poczucie obowiązku, podporządkowanie się poleceniom,
 - nawiązywanie kontaktów społecznych,
 - zbiorowe współdziałanie,
 - samopoczucie w grupie,
- 4) dojrzałość emocjonalna
 - kierowanie i kontrolowanie uczuciami,
 - formy przejawiania i uzewnętrzniania uczuć,
 - zmiany w nasilaniu uczuć,
- 5) dojrzałość wolicjonalna
 - wytrzyłość w pracy, celowa działalność,
 - podejmowanie inicjatyw,
 - doprowadzenie podjętych zadań do końca.

Tak rozumiana dojrzałość szkolna jest „sumą cech psychicznych i fizycznych, które dziecko powinno posiadać” (Waszkiewicz, 1991).

Początkowo przypuszczano, że do uzyskiwania zadowalających postępów w szkole wystarczy dziecku odpowiedni poziom rozwoju umysłowego, wyrażający się w mierzonym testami i odpowiadającym co najmniej normie ilorazie inteligencji. Okazało się jednak, że tak nie jest. Niekiedy dzieci wykazujące się ilorazem inteligencji wyższym niż przeciętny, nie czynią w szkole zadowalających postępów, lecz po prostu dlatego, że są niedojrzałe do rozpoczęcia nauki. Stosunkowo wcześnie dostrzeżono, że oprócz odpowiednio wysokiego poziomu inteligencji niezbędne w uczeniu się szkolnym są: umiejętność dowolnego (intencjonalnego) koncentrowania uwagi na przedmiocie, wytrwałość wyrażająca się w podejmowaniu i odpowiednio długim trwaniu jednokierunkowych wysiłków zmierzających do realizacji wyznaczonego celu, gotowość do wykonywania zadań na polecenie, umiejętność korzystania ze wskazówek kierowanych do grupy, zdolność uczestniczenia w zajęciach zespołowych itd. Istotną rolę pełnią ponadto poczucie obowiązku i ogólne zdyscyplinowanie, wyrażające się w umiejętności podporządkowania się panującemu regulaminowi.

Nauczanie szkolne opiera się na tym, czego dziecko nauczyło się, w szerokim rozumieniu tego pojęcia, w okresie poprzedzającym wiek szkolny. Zasób wiadomości, bogactwo słownictwa, doświadczenia społeczne i kulturowe – to wszystko, zdobyte przez dziecko w wyniku własnej aktywności oraz celowego, przemyślanego oddziaływania dorosłych, stanowi podstawę, na której opiera się dalsza nauka w szkole. Zachowana tutaj ciągłość oddziaływań ma wielką wartość, ponieważ w jej wyniku próg szkolny nie jest dla dziecka zbyt wysoki.

Dziecko nie poddawane żadnym świadomym oddziaływaniom wychowawczym, czy to w domu, czy w przedszkolu, czy też w oddziale przedszkolnym, aż do momentu pójścia do szkoły, może napotykać wiele trudności w początkowym okresie nauki szkolnej.

Należy pamiętać, że dopiero od roku szkolnego 2004/2005 zerówka stała się obowiązkowa dla wszystkich dzieci 6-letnich (Ustawa z 27 czerwca 2003).

Diagnoza przedszkolna

Termin *diagnoza* pochodzi od greckiego słowa *diagnosis* oznacza rozpoznanie, rozróżnienie, osądzenie. Najczęściej jednak oznacza rozpoznanie jakiegoś przedmiotu, osoby, sytuacji, zdarzenia, zjawiska w celu zdobycia o nim jak najdokładniejszych informacji i przygotowania działań o charakterze polepszającym. Wyróżnia się trzy rodzaje diagnozy, a mianowicie diagnozę lekarską, psychologiczną i pedagogiczną. Wincenty Okoń diagnozę rozumie jako rozpoznanie jakiegoś obiektu, zdarzenia czy jakiejś sytuacji w celu zdobycia dokładnych informacji i przygotowania się do działań melioracyjnych (Okoń, 2005, s. 53). Wojciech Pomykało definiuje ją jako rozpoznanie istoty rzeczy i uwarunkowań złożonego przypadku na podstawie jego objawów oraz ich krytyczne opracowanie na drodze rozumowania według znajomości ogólnych prawidłowości dotyczących danej dziedziny. W roku 2009, wraz z reformą systemu edukacji, termin «diagnoza przedszkolna» wprowadzono do podstawy programowej wychowania przedszkolnego (Pomykało, 1993, s. 99).

Warto nadmienić, iż określenie «diagnoza przedszkolna», inaczej «diagnoza dojrzałości przedszkolnej», twórcy podstawy programowej zastosowali po to – jak wyjaśnia Edyta Gruszczyk-Kolczyńska – by nie utożsamiać jej z «dojrzałością szkolną»,

terminem, którym operują głównie specjaliści poradni psychologiczno-pedagogicznych w stosunku do dzieci i młodzieży (Gruszczyk-Kolczyńska, 2008, s. 33). Swoiste, chociaż nie nowe zadania nauczycieli przedszkoli, są więc podstawą działań instytucji wspierających rozwój dzieci i przygotowanie ich do szkoły, wpisując się, tym samym w strategię wychowania przedszkolnego.

Poznanie dziecka – jego potrzeb, możliwości, zainteresowań, jest istotnym kierunkiem w pracy nauczyciela, warunkuje właściwe podejście do planowania i prowadzenia pracy pedagogicznej. Wymaga wypracowania pewnych koncepcji w zakresie zdobywania i gromadzenia informacji o rozwoju dziecka.

Diagnozowanie osiągnięć rozwojowych i aktywności edukacyjnej dzieci jest istotnym elementem w pracy pedagogicznej nauczyciela. Analiza i ocena rozwoju towarzyszy dziecku w całym procesie edukacji przedszkolnej, ale na zakończenie tego etapu nauczyciele zobowiązani są do oceny stopnia dojrzałości w kontekście podjęcia przez dziecko nauki w szkole.

Celem diagnozy przedszkolnej, jak wynika z dokumentów programowych jest, obok gromadzenia informacji, wspieranie dzieci napotykających trudności, poprzez opracowanie indywidualnego programu wspomaganie i korygowania rozwoju dziecka, który będzie realizowany w roku poprzedzającym rozpoczęcie nauki w szkole podstawowej (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej).

Właściwe działanie nauczyciela, po dokonaniu diagnozy, oznacza przede wszystkim dobór odpowiedniej strategii wychowawczej i systematyczną pracę z dzieckiem.

Informacje o dziecku można uzyskać:

- obserwując zachowania w różnych sytuacjach: zabawy spontaniczne, manipulacyjne, ruchowe, kiedy dziecko jest nie skrępowane obecnością dorosłego;
- obserwując działania dzieci z udziałem nauczyciela: reakcja na obecność dorosłego, stosunek do zadań, motywacja, zasób wiadomości, metody pracy dziecka;
- analizując wytwory działalności dziecka: rysunki, konstrukcje, układanki, które informują o emocjach dziecka, pozycji w rodzinie, wiedzy o świecie, usprawnieniu motorycznym, charakterze, rozwoju intelektualnym;

- analizując wypowiedzi dziecka, udzielanie pomocy innym, co jest źródłem informacji o rozwoju języka;

Gromadzenie danych i informacji do diagnozy uzupełniamy rozmową z rodzicami, wywiadem, testem.

Diagnoza przedszkolna, rozumiana jako rozpoznanie gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole, oznacza rozpoznanie poziomu jego rozwoju we wszystkich sferach: emocjonalno-społecznej, intelektualnej, fizycznej oraz prognozowanie, czy będąc na danym etapie rozwojowym, dziecko sprosta wymogom szkolnym.

Niektóre dzieci dość łatwo przystosowują się do wymagań nowego środowiska, dla innych pójście do szkoły wiąże się z wieloma trudnościami, wszystkie – stają przed zwiększonym wysiłkiem adaptacyjnym, wymagającym przystosowania się do innego trybu życia i nowej roli.

Diagnoza przedszkolna stanowi podstawę opracowania indywidualnych programów wspomaganie i korygowania rozwoju dziecka. Wiedza nauczyciela o dziecku: jego możliwościach, potrzebach, zainteresowaniach i predyspozycjach pozwala na prawidłowe skonstruowanie dokumentu, który może ulegać modyfikacji w zależności od stopnia dziecięcego rozwoju.

Diagnoza, bowiem nie kończy się w momencie jej postawienia, ale weryfikowana jest podczas całego procesu edukacyjnego.

W rozważaniach o diagnozie przedszkolnej, jak pisze E. Koźniewska, nie może zabraknąć refleksji nad jej podstawowym celem, jakim jest dobro dziecka. Troska o nie wyraża się we wrażliwości nauczyciela na potrzeby dziecka, w szacunku i podmiotowym traktowaniu, unikaniu «etykietek», stereotypowych sądów i ujemnych ocen rodziny dziecka (Koźniewska, 2009).

Wyniki badania dojrzałości szkolnej sześciolatków (25 dzieci, 2018 rok)

Badanie wstępne diagnostyczne zostało przeprowadzone w październiku 2018 roku (kolejne będzie zrealizowane w maju 2019 r. w celu wyłonienia postępów każdego dziecka, określenia tempa rozwoju, prognozowania rozwoju w klasie pierwszej na tej podstawie). Diagnozą objęta została 25 osobowa grupa dzieci sześciolatków; wykorzystano arkusz diagnozy załączony do Programu

Wychowania Przedszkolnego «Wokół Przedszkola»
(M. Kwaśniewska, J. Lendzion, W. Żaba-Żabińska).

Diagnoza odbyła się na podstawie obserwacji dzieci w codziennych sytuacjach, na podstawie rozmów, konkretnych działań podczas zajęć dydaktycznych oraz zadań z wykorzystaniem pomocy edukacyjnych.

Zadania w arkuszu określają rozwój dziecka w pięciu warstwach;

BIOLOGICZNA (sprawność ruchowa, sprawność rąk, świadomość zagrożeń, dbałość o zdrowie, lateralizacja (stronność ciała).

PSYCHOLOGICZNA (sposobowanie wzrokowe, koordynacja wzrokowo-ruchowa (przygotowanie do pisania, próby pisania), słownictwo i poprawność językowa (język polski) sposobowanie słuchowe, elementy nauki czytania, mowa – język obcy nowożytny, wiadomości ogólne, wiadomości i pojęcia matematyczne, pamięć: słuchowa, wzrokowa i ruchowa, uwaga.

SOCJOLOGICZNA (wiadomości ogólne, stosunek do norm, stosunek do dorosłych, stosunek do rówieśników, rozwój emocjonalny, asertywność, tolerancja, samoobsługa, samodzielność).

KULTUROLOGICZNA (sztuki piękne i architektura, ekspresja plastyczna, ekspresja muzyczna, teatr i film, estetyka otoczenia, technika).

DUCHOWA (świat wartości, wzorce osobowościowe, poczucie własnej wartości i sprawstwa, wrażliwość moralna).

Każdy sześciolatek mógł w sumie uzyskać 174 punkty (skala do oceny: 0, 1 lub 2 punkty).

Kryteria interpretacji wyniku:

wysoki 174 p. – 132 p. (dziecko jest gotowe do podjęcia obowiązków szkolnych),

przeciętny 131 p. – 88 p. (dziecko można uznać za gotowe do podjęcia obowiązków szkolnych). Konieczne są jednak działania wspomagające sfery rozwoju dziecka, w zakresie których wykryto trudności,

niski poniżej 88 p. (dziecko nie jest jeszcze gotowe do podjęcia obowiązków szkolnych). Wymaga specjalistycznych badań w poradni

psychologiczno-pedagogicznej i podjęcia działań terapeutycznych. Sprawdzano również lateralizację.

Wyniki diagnozy wstępnej sześciolatek:

Poziom *wysoki* osiągnęło 13 osób, *przeciętny* 10-osób, a *niski* 2 osoby. Najwyższy osiągnięty wynik to 160 punkty, powyżej 150 punktów uzyskały cztery osoby.

Poziom rozwoju	Warstwa biologiczna	Warstwa psychologiczna	Warstwa socjologiczna	Warstwa kulturologiczna	Warstwa duchowa
wysoki	26 p.–20 p.	79 p.–60 p.	49 p.–37 p	12 p.–10 p.	8 p.–7 p
przeciętny	19 p.–14 p.	59 p.–40 p	36 p.–25 p.	9 p.–6 p.	6 p.–5 p.
Niski	< 14 p.	< 40 p.	<25 p.	< 6 p.	< 5 p.
Punkty uzyskane przez badane dzieci	490 p.	1486 p.	1009 p.	222 p.	134 p.

Po szczegółowym przeanalizowaniu danych w obrębie wszystkich obszarów wynika, że dzieci najbardziej potrzebują wsparcia w umiejętności podziału słów na głoski oraz układaniu wyrazów z liter (synteza). Dużą trudność sprawiło dzieciom ułożenie opowiadania na podstawie obrazków. Z zakresu wiedzy na temat swojego pochodzenia i wiadomości ogólnych najwięcej problemu nadal sprawia pytanie o adres zamieszkania i zajęcia, które wykonują rodzice. Z wiadomości dotyczących Polski, nie wszyscy znają stolicę, godło oraz najdłuższą rzekę. Badane sześciolatki mylą stronę swojego ciała, co oznacza, że potrzebują jeszcze wielu ćwiczeń z tego zakresu.

Obszar przygotowujący do nauki czytania i pisania wymaga intensywnych ćwiczeń w zakresie rysowania szlaczków, a przede wszystkim odpowiedniego kierunku w pisaniu liter i cyfr. W zakresie sprawności rąk największą słabością jest umiejętność sznurowania butów, co daje sygnał do intensywnych ćwiczeń. W warstwie kulturologicznej dzieci mają problem w rozróżnianiu dzieł malarskich, rzeźbiarskich i architektonicznych. Warto podjąć z sześciolatekami projekty edukacyjne z tego zakresu, co stanowi konkretną wskazówkę dla nauczycieli. Wiele cennych doświadczeń mogą dostarczyć dzieciom lekcje muzealne i wycieczki.

Znaczna część dzieci miała kłopot, aby wymienić swoje mocne strony i sposób ich wykorzystania w życiu, a także wymienić osoby godne naśladowania. Dzieci potrzebują doświadczeń społecznych, by odkrywać i poznawać swoje emocje oraz upodobania. Duże znaczenie w tym zakresie może mieć kształcenie literackie.

Poziom dojrzałości szkolnej dzieci sześciolatek w badanym przedszkolu jest zróżnicowany, zależny od tempa rozwoju (czynniki wrodzone) i oddziaływania środowiska (wpływy społeczne, o znaczeniu których pisał Lew Wygotski). Nauczyciel powinien stosować pracę w grupach, tworzyć warunki do prowadzenia dziecięcych negocjacji, dzielenia się materiałami i urządzeniami, podejmowania decyzji. Z pewnością wyniki diagnozy wstępnej dają impuls do refleksji zawodowej (Marusiniak, 2012).

Od dojrzałości szkolnej dziecka zależy jakość jego szkolnego startu. Przekroczenie progu szkolnego oznacza dla dziecka wejście w nową, skomplikowaną sytuację. Stopniowe zwiększanie wymagań stawia je przede wszystkim przed modyfikacją zachowania. Zmiany te mogą służyć jego dalszemu rozwojowi poznawczemu oraz społecznemu. Wymagania stawiane dziecku nie mogą jednak przekraczać jego możliwości psychofizycznych.

Bibliografia

- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2008). *Komentarz do podstawy programowej wychowania przedszkolnego*. W *Podstawa programowa z komentarzami* (T. 1). Warszawa: MEN.
- Koźniewska, E. (2009). *Diagnoza od A do Z, czyli od wyboru metody po plan wspierania*. W *Doradca Dyrektora Przedszkola*, 5.
- Marusiniak, M. M. (2012). *Zawodowa refleksja przyszłego nauczyciela klas początkowych: teoria i praktyka kształtowania*. (Rozprawa doktora nauk pedagogicznych). Przykarpacki Państwowy Uniwersytet im. Wasyła Stefanika, Iwano-Frankowsk.
- Okoń, W. (2005). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Żak.
- Pomykało, W. (1993). *Encyklopedia Pedagogiczna*. Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. (2009). Dz. U., 4, poz. 17.
- Ustawa z 27 czerwca 2003 r. o systemie oświaty*, art. 22, ust. 2.
- Waszkiewicz, E. (1991). *Stymulacja psychomotorycznego rozwoju dzieci 6-8-letnich*, Warszawa: WsiP.
- Wilgocka-Okoń, B. (1972). *Dojrzałość szkolna dzieci a środowisko*. Warszawa: PWN.
- Wilgocka-Okoń, B. (1998). *Dojrzałość szkolna czy dojrzałość szkoły – dylematy progu szkolnego*. W D. Klaus-Stańska, M. Suświłło (Red.). *Dylematy wczesnej edukacji*. Olsztyn: WSP.
- Wilgocka-Okoń, B. (2003). *Gotowość szkolna dzieci sześciolatek*, Warszawa: Wyd. Akad. „ŻAK”.

Тереза Яницка-Панек

ЗНАЧЕННЯ ДІАГНОСТИКИ ДОШКІЛЬНЯТ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Шкільна зрілість, що визначає шкільну готовність, – це досягнення дитиною ступеня розумового, емоційного, соціального та фізичного розвитку, що дозволяє йому брати участь у шкільному житті й освоювати зміст програми першого класу. Шкільна зрілість залежить від умов життя дитини, освіти батьків, дошкільної освіти, здібностей і здоров'я дошкільника. Вона є багатофакторним феноменом. Випускники польських дитячих садків підлягають діагностиці, яка проводиться двічі: у жовтні та травні поточного навчального року. Подвійне дослідження має на меті простежити темпи розвитку шестирічної дитини в групі старших дошкільнят і передбачити його ставлення як учня першого класу. У статті описано результати попередніх випробувань. Для повного діагнозу представлені у статті результати мають бути зіставлені з ефектами, отриманими пізніше, у травні 2019 року, що складатиме предмет обговорення в інших наукових статтях.

Ключові слова: шестирічні діти, дошкільна діагностика, підтримка, шкільна зрілість, шкільна готовність, вихователь дитячого садка.

Teresa Janitska-Panek

THE IMPORTANCE OF DIAGNOSTICS PRESCHOOLERS IN THE PEDAGOGICAL ACTIVITIES OF THE TEACHER

School maturity, which determines school readiness, is the child's achievement of the degree of mental, emotional, social and physical development that allows him to participate in school life and to master the content of the first class curriculum. School maturity depends on the living conditions of the child, the education of parents, pre-school education, the abilities and health of the pre-school child. It is a multifactor phenomenon. Graduates of Polish kindergartens are subject to a diagnosis, which is conducted twice: in October and May of the current academic year. The double study aims to trace the pace of development of a six-year-old child. In addition to collecting information, pre-school diagnostics allows the teacher to develop an individual program for support and correction of the development of the child before school, choose the right educational strategy for systematic work.

The article describes the results of previous tests obtained by the following methods: monitoring the behavior of children in different situations and their activities with the teacher; child product and language product analysis; conversation with parents; interview; testing the biological, psychological, social, cultural and spiritual development of the child. After a detailed analysis of the results, it turned out that children most need support in the synthesis of words, creating stories in pictures, drawing lines. Actual knowledge about the place of residence, activity of parents, about Poland remains. Preschoolers confuse body parts, paintings, sculptures, and architectural works, and also need social experience to learn about their emotions and preferences. For the complete diagnosis presented in the article, the results should be compared with the effects received later in May 2019, which will be the subject of further discussion in scientific articles.

Keywords: six-year-olds, preschool diagnosis, support, school maturity, school readiness, kindergarten educator.

Одержано 10.11.2018 р.

РОЛЬ МІЖНАРОДНИХ І НАЦІОНАЛЬНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ У ФОРМУВАННІ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ У КРАЇНАХ ПІВНІЧНОЇ АМЕРИКИ

У статті систематизовано напрями діяльності канадських і американських асоціацій, які суттєво впливають на розвиток освіти дорослих. Виявлено, що «парасольковою» організацією в США є Американська асоціація освіти дорослих і неперервної освіти, а в Канаді – Канадська асоціація з досліджень освіти дорослих, які беруть активну участь у розробці законодавчого, організаційного, змістового забезпечення системи освіти дорослих; суттєвий вплив на розвиток освіти дорослих у США і Канаді мають міжнародні організації, зокрема ЮНЕСКО та Міжнародна рада з освіти дорослих, які визначають тенденції та пріоритети розвитку, слугують орієнтиром у розробці національних стратегій розвитку освіти дорослих.

Ключові слова: США, Канада, освіта дорослих, національні асоціації освіти дорослих, Міжнародна рада з освіти дорослих, ЮНЕСКО.

Постановка проблеми. Глобалізаційні та інтеграційні процеси, розбудова суспільства знань трансформували освіту дорослих у ключовий чинник суспільного розвитку, формування конкурентоспроможності фахівця і держави загалом і адаптації особистості до змін, які мають місце на початку ХХІ століття. Поняття «освіта впродовж життя» передбачає не тільки навчальну діяльність довжиною в життя, а й навчальну діяльність шириною в життя, що впливає на розгляд освіти дорослих як соціокультурного феномена, про що наголошується в документі міжнародної організації ЮНЕСКО.

Значний вплив на розвиток освіти дорослих здійснюють міжнародні та національні організації, діяльність яких націлена на творення законодавчого, економічного та соціального забезпечення функціонування формальної та неформальної освіти дорослих. Найбільшого розповсюдження національні асоціації набули в таких країнах, як США та Канада, що

обумовлено високим рівнем правового, економічного та соціального розвитку даних країн.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняні науковці Н. Бідюк, Н. Горук, І. Литовченко, О. Огієнко, О. Соколова досліджували різноманітні аспекти освіти дорослих у США. Розвиток освіти дорослих у Канаді аналізували Н. Борисова, І. Руснак та ін. З-поміж зарубіжних науковців проблеми освіти дорослих у США і Канаді розглядали Дж. Адамс, Р. Броккет, Е. Ліндеман, Г. Стаблфілд та ін. Проте вплив на розвиток освіти дорослих у країнах Північної Америки національних та міжнародних організацій досліджено недостатньо.

Мета статті – визначити вплив міжнародних та національних організацій на розвиток освіти дорослих у розвинених країнах Північної Америки.

Виклад основного матеріалу. Наші розвідки переконують, що суттєву роль у формуванні стратегії розвитку освіти дорослих у США і Канаді відіграють різноманітні неурядові організації, асоціації, фонди тощо. У цьому контексті важливою подією стало створення Ендрю Карнегі в 1911 році благодійного фонду – Корпорація Карнегі, який на початку 20-х років ХХ століття розпочав активну підтримку освіти дорослих, вважаючи освіту дорослих тим засобом поширення знань, який покликаний відновити у дорослій людині здатність приймати відповідальне рішення у своєму житті.

Вивчивши питання організації освіти дорослих, керівники фонду дійшли висновку, що, по-перше, у назвах організацій, які опікуються проблемами освіти дорослих, не використовується термін «освіта дорослих»; по-друге, кожна організація працює самостійно, відсутні структурні зв'язки між ними. Тому розпочинається робота з об'єднання різних організацій, проведення наукових досліджень, які в 1926 році увінчалися створенням Асоціації освіти дорослих США (Adult Education Association of the United States of America (AEA)) (Milana, Nesbit, 2015). Зазначимо, що саме ця асоціація відіграла визначальну роль у розвитку освіти дорослих у Сполучених Штатах Америки в першій половині ХХ століття. Вона стала центром об'єднання вчених, педагогів, громадськості, дорослих учнів. Резолюції

щорічних конференцій, які проводила асоціація, давали стратегічні орієнтири розвитку освіти дорослих. У журналі «Освіта дорослих», який друкувався асоціацією, висвітлювалися результати наукових досліджень, досвід педагогів-практиків.

Кількість дорослих, що навчалися і користувалися пропозиціями різних провайдерів (школи, організації, асоціації тощо), за підрахунками керівника Корпорації Карнегі в 1924 році складала приблизно 14 881 500 учасників, а в 1934 році – досягла 22 311 000 осіб (ALADIN).

Особливу роль у розвитку освіти дорослих у країнах Північної Америки відігравали бібліотеки. Так, у 1924 – 1926 роках Американська бібліотечна асоціація створює Комісію, а потім Ради бібліотек, які просвіту дорослих розглядали як важливу функцію бібліотеки. Це сприяло активізації роботи з різними групами читачів – робочими, студентами, іммігрантами та ін., запровадженню проекту «Цілеспрямоване читання», розвитку соціального партнерства, зокрема, з Асоціацією освіти дорослих США (Milana, McBain, 2014). У 1947 році професор Чиказького університету Роберт Хатчінс започаткував «Велику книжкову програму», основою якої було розширення доступу до літератури широкому колу читачів; включення освіти дорослих до Національної концепції бібліотечного обслуговування (1950); створення відділення з обслуговування дорослих у Національній бібліотечній асоціації (1957); випуск «Інформаційного бюлетеня», у якому особлива увага приділялася культурним потребам дорослих, розширенню їх світогляду.

У 1943 році було створено Американське товариство навчання та розвитку (American Society for Training & Development), яке орієнтувалося на втілення у життя ідей неперервної освіти з акцентом на самовдосконаленні людини впродовж життя. Її учасникам пропонувалися різноманітні програми неформальної освіти дорослих, проводилися виїзні лекції, сесії, дискусії (Awe, 2008).

З метою підтримки наукових досліджень у 1950 році створюється Національний науковий фонд і приймається відповідний акт про його діяльність. Фонд підтримує дослідження та освітні проекти, зокрема, й в освіті дорослих. Цікаві дослідження

проводяться щодо розробки підходів до навчання дорослих, зокрема, навчання у групах (Milana, McBain, 2014).

Асоціація освіти дорослих США разом із Фондом освіти дорослих і Національною асоціацією вечірніх коледжів підтримали відкриття Центру ліберальної освіти дорослих (Center for the Study of Liberal Education for Adults (CSLEA)), діяльність якого була спрямована на підвищення ефективності ліберальної освіти дорослих; проведення науково-експериментальних досліджень щодо організації і методичного забезпечення освіти дорослих у вечірніх коледжах, на заочних курсах, в університеті; розвитку міжнародної освіти дорослих; організації міжнародних конференцій, зокрема, Міжнародного Конгресу з університетської освіти дорослих (Hoiberg, 1968).

У цей історичний період продовжується створення нових асоціацій, які опікуються проблемами освіти дорослих. Так, у 1958 році з'являється Американська асоціація пенсіонерів (American Retirement Association (ARA)), яка була піонером у розробці освітніх програм для осіб третього віку (Milana, McBain, 2014).

Проте «парасольковою» організацією стала у 1982 році Американська асоціація освіти дорослих та неперервної освіти (American Association for Adult and Continuing Education (AAACE)), створена завдяки об'єднанню Асоціації освіти дорослих США (AEA) та Національної асоціації державної освіти і неперервної освіти дорослих (National Association for Public and Continuing Adult Education (NAPCAE)). У 2000 році Комісія з питань базової освіти дорослих вийшла з AAACE і була створена Асоціація базової освіти дорослих (Adult Basic Education Association (ABEA)).

Метою діяльності Американської асоціації освіти дорослих та неперервної освіти є створення умов для розвитку та поширення освіти дорослих, об'єднання андрагогів, сприяння розвитку теорії і практики освіти дорослих, здійснення досліджень, розробка стандартів у підготовці андрагогів, просування ініціатив у галузі освітньої політики.

Вартим уваги є створення у 1991 році Національного центру грамотності дорослих у Пенсільванському університеті, який координує діяльність освітніх інституцій із неформальної освіти

дорослих і забезпечує діяльність університетів щодо поширення знань серед населення регіону.

У 2003 році проведено засідання Комісії з освіти трудових ресурсів на тему «Шляхи покращення освіти дорослих у ХХІ столітті», на якому розглядалися питання функціональної грамотності дорослих, особливо залучення їх до вивчення англійської мови; необхідності розширення мережі освітніх інституцій; застосування нових інформаційних технологій; важливості гнучкості та варіативності в організації освіти дорослих; взаємозв'язку грамотності й розвитку трудових ресурсів; створення умов для самовдосконалення дорослої людини; фінансування освіти дорослих тощо (Wilson, 2009).

Зауважимо, що в 2004 році у США була створена Комісія з питань майбутньої освіти, яка мала відповісти на запитання: «Яку освіту потребують Сполучені Штати Америки у ХХІ столітті?»; а в 2007 році Всесвітня Федерація асоціацій за сприяння ООН затвердила Проект тисячоліття «Стан майбутнього», у яких освіта дорослих розглядалася як важливий складник загальної системи освіти, що сприяє стійкому розвитку суспільства та є визначальним фактором виходу з економічної кризи (Glenn, Gordon, Florescu, 2008).

Аналізуючи функціонування національних асоціацій у Канаді, слід звернути увагу на той факт, що в середині 30-х років стало зрозуміло, що без координації діяльності, постійного зв'язку між університетами та іншими організаціями освіта дорослих не отримає належного розвитку, тому в 1935 році було створено Асоціацію освіти дорослих Канади (Canadian Association for Adult Education (CAAE)). Хоча Асоціація освіти дорослих Канади створювалася представниками університетів та урядом як інформаційний центр у галузі освіти дорослих для андрагогів-практиків і навчальних закладів, але після II Світової війни Асоціація трансформувалася в організацію з координації освітніх проектів та інноваційних методик в освіті дорослих (Nesbit, Brigham, Taber & Gibb, 2013).

У 1950-х роках до справи організації освіти дорослих у Канаді активно підключилися радіотрансляційні компанії, а також телевізійні станції і новостворена Національна рада

кінематографістів. Цей крок давав можливість значно розширити аудиторію дорослих учнів, хоча новітні засоби, якими почали користувалися викладачі університетів, були лише допоміжними.

Наші розвідки переконують, що в Канаді суттєвий вплив на розвиток освіти дорослих поряд із Канадською асоціацією освіти дорослих мали ще три національні асоціації: Canadian Institution for Adult Education (ICEA, 1952), який, здебільшого, обслуговує франкомовне населення; Канадська асоціація неперервної університетської освіти (Canadian Association for University Continuing Education (CAUCE, 1954); Канадська асоціація з досліджень освіти дорослих (Canadian Association for the Study of Adult Education (CASAE, 1981). Усі асоціації є членами Коаліції організацій в освіті дорослих (Coalition of Adult education Organization (CAEO, 1969)), що сприяє об'єднанню зусиль щодо вирішення проблем освіти дорослих (Fenwick, Nesbit, & Spencer, 2006).

Значний вплив на розширення міжнародної співпраці та інтеграції у галузі освіти дорослих має Міжнародна рада з освіти дорослих (International Council adult education (ICAE, 1973)), штаб-квартира якої знаходиться в Торонто. Кожні 5-6 років під її егідою проводиться Всесвітня асамблея освіти дорослих, на якій приймаються стратегічні плани розвитку освіти дорослих. Так, у 2007 році були визначені важливі напрями розвитку освіти дорослих у світі, які скеровують діяльність освітніх інституцій США і Канади: освіта для Віл-інфікованих, екологічна освіта дорослих, активна участь дорослих у демократизації й розбудові громадянського суспільства, міграція і культурні традиції, грамотність, освіта для економіки, мир і права людини, освіта дорослих і мобільність, організація навчання дорослих, фінансування освіти дорослих, гендерність, бідність. На останній Всесвітній асамблеї освіти дорослих (Монреаль, 2015), що проходила за темою «Освіта дорослих для створення світу, до якого ми прагнемо», була прийнята підсумкова декларація, у якій наголошувалося на необхідності й важливості розвитку освіти дорослих задля миру, розбудови громадянського суспільства, гарантування прав дорослої людини (ICAE, 2015).

Із кінця 1940-х років проблемами освіти дорослих на міжнародному рівні опікується ЮНЕСКО. Кожні 12 років проводяться

міжнародні конференції ЮНЕСКО з освіти дорослих (CONFITEA). Перша конференція відбулася в данському місті Ельсінор у 1949 році, наступні конференції проводилися в Канаді (Монреаль, 1960), Японії (Токіо, 1972), Франції (Париж, 1985), Німеччині (Мюнхен, 1997), Бразилії (Белен, 2009). Слід зауважити, що VI Всесвітня конференція з освіти дорослих (CONFITEA, 2009) стала переломною на шляху до визнання потенціалу освіти дорослих у рамках навчання впродовж життя. У заключній доповіді конференції було зацентровано на важливості забезпечення якості освіти дорослих і вказано на три головні сфери діяльності в цьому напрямку: проведення міждисциплінарних досліджень, професійна підготовка та постійне підвищення кваліфікації викладачів для дорослих, моніторинг та оцінка результатів навчання (UNESCO, 2009).

Отже, національні організації освіти дорослих у США і Канаді є активними учасниками формування стратегії розвитку освіти дорослих у країнах на основі узгодження та гармонізації міжнародного досвіду, є інструментом інтеграції систем освіти дорослих зазначених країн до міжнародної спільноти.

Висновки. Проведене дослідження дає підстави зробити такі висновки: у США і Канаді існує велика кількість різних організацій, які опікуються проблемами освіти дорослих; «парасольковою» організацією в США є Американська асоціація освіти дорослих і неперервної освіти, а в Канаді – Канадська асоціація з досліджень освіти дорослих, які беруть активну участь у розробці законодавчого, організаційного, змістового забезпечення системи освіти дорослих; суттєвий вплив на розвиток освіти дорослих у США і Канаді мають міжнародні організації, зокрема ЮНЕСКО та Міжнародна рада з освіти дорослих, які визначають тенденції та пріоритети розвитку освіти дорослих на міжнародному рівні, виконують функції інтеграції та координації; особливе значення мають рішення та висновки міжнародних конференцій ЮНЕСКО з освіти дорослих (CONFITEA), які слугують орієнтиром у розробці національних стратегій розвитку освіти дорослих.

Проведене дослідження не вичерпує зазначену проблему. До перспективних напрямів подальших наукових розвідок відносимо аналіз діяльності європейських організацій, які опікуються проблемами освіти дорослих, зокрема, вивчення

особливостей діяльності Європейської асоціації освіти дорослих та визначення її впливу на формування освітньої політики в галузі освіти дорослих у європейському освітньому просторі.

Список використаної літератури

- ALADIN: Adult learning documentation and information network. Retrieved from <http://www.unesco.org/education/aladin>.
- American Association for Adult and Continuing Education (AAACE) Retrieved from <https://www.aaace.org/>
- Awe, S.C. (2008) American Society for Training and Development (ASTD) Journal of Business & Finance Librarianship 5 (1), 61-65
- Canadian Association for the Study of Adult Education (CASAE) Retrieved from <https://www.casae-aceea.ca/?q=about>
- Fenwick, T., Nesbit, T., & Spencer, B. (2006). *Contexts of adult education: Canadian perspectives*, Toronto: Thompson Educational Publishing, Inc.
- Glenn, J. C., Gordon, T. J., Florescu, E. (2008) *State of the Future* (The Millennium Project) Washington: The Millennium Project
- Hoiberg, O.G. (1968) *Center for the Study of Liberal Education for Adults. The College and Its Community—A Conference on Purpose and Direction in the Education of Adults. Occasional Papers, No. 16.* Boston: Boston University, C.S.L.E.A.
- ICAE (2015). Declaration IX WORLD ASSEMBLY. Montreal Retrieved from http://icae.global/en/wp-content/uploads/2017/05/icae_declaration_Montreal.pdf
- International Council for Adult Education (ICAE) <http://icae.global/en/about/history-of-icae/>
- Milana, M., McBain, L. (2014) Adult education in the United States of America: A critical examination of national policy (1998- examination of national policy (1998-2014) *Encyclopaedia XVIII* (40), 34-52
- Milana, M., Nesbit, T. (2015) *Global Perspectives on Adult Education and Learning Policy* . N.Y: Palgrave Macmillan
- Nesbit, T., Brigham, S.M., Taber, N., & Gibb, T. (2013). *Building on critical traditions: Adult education and learning in Canada.* Toronto: Thompson Pub.
- Ogienko, O., Terenko, O. (2018). Non-formal adult education: challenges and prospects in 21st century. *Rocznik naukowy: Technika-Informatyka-Edukacja: Theoretical and practical problems of informatics and information education.* 2(24), 169-175
- UNESCO (2009). CONFINTEA VI: *Living and learning for a viable future: the power of adult learning.* Final report. – Belem - Brasilia: UNESCO
- Wilson, A.L. (2009). Adult education in the United States as a subject of policy and politics. *Bildung und Erziehung*, 62(4), 451- 461.

Olena Terenko

ROLE OF INTERNATIONAL AND NATIONAL ORGANIZATIONS IN FORMATION OF STRATEGY OF ADULT EDUCATION DEVELOPMENT IN COUNTRIES OF NORTHERN AMERICA

The article deals with Canadian and American associations that influence the development of adult education in the United States of America and Canada. It is found out that the Association of Adult Education works in the United States of America and Canada. The United States of America has the full spectrum of associations that influence positively on adult education development. Comparative analysis provides us an opportunity to state the following. American Association of Adult Education, American Librarian Association, American Community of Study and Development, National Scientific Fund, National Educational Association, American Association of Adult Education, Adult Education Fund, Center of Liberal Adult

Education, Association of Pensioners, National Association of Folk and Continuing Education influence considerably on adult education development in the United States of America.

Association of Adult Education of Canada, Canadian Association for University and Continuing Education, Canadian Association for the Study of Adult Education, the International Council for Adult Education, National Film Board, Canadian Association of Directors of Extension University Education and Summer Schools provide adult education development in Canada.

It was proved that “umbrella” organization in the USA is American Association of Adult and Continuous Education, and in Canada – Canadian Association for Adult Education Research, which take an active part in the development of legislative, organizational, financial provision of adult education system.

It is shown that international organizations, in particular, UNESCO and the International Council on Adult Education, have a great influence on adult education development in the USA and Canada. These organizations emphasize the importance of adult education quality and the necessity to conduct international research in this field, professional training, and constant improvement of qualification of teachers of adults, monitoring and evaluation of educational results, determine trends and priorities of development, serve as an indicator in developing national strategies of adult education development.

Keywords: *the United States of America, Canada, adult education, National Association of Adult Education, the International Council on Adult Education, UNESCO.*

Одержано 27.11.2018 р.

УДК [3737.014.6:005.6:-047.36(378.4)]
DOI: 10.33989/2226-4051.2019.19.169764

Олександр Кучерявий, м. Київ

БАЗОВІ ІНДИКАТОРИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Базові індикатори моніторингу якості освіти в педагогічному університеті розкриваються в статті в системі поняттєво-категоріального апарату теорії моніторингу якості національної педагогічної освіти. Визначаються її основні родові й базові категорії, а також похідні від базових. При висвітленні родових категорій особлива увага приділяється феномену якості педагогічної освіти та його складникам. Індикатори моніторингу подаються як провідні базові категорії відповідної теорії, показники-сигналізатори наявності певних складників якості професійно-

педагогічної підготовки або їх елементів. Суб'єктам моніторингового процесу пропонується використання спеціальних моніторингових кейс-технологій.

Ключові слова: *якість педагогічної освіти, складники якості педагогічної освіти, моніторинг, моніторинг якості педагогічної освіти, індикатори моніторингу якості педагогічної освіти.*

Постановка проблеми. Курсу України на підвищення якості педагогічної освіти немає альтернативи. Вчителів нової генерації як духовно багатих, національно свідомих фахівців із гуманістичною й інноваційною спрямованістю особистості, здатних до професійно-педагогічної творчості й професійного саморозвитку впродовж життя, сьогодні чекає національна загальноосвітня школа, що почала працювати в умовах реалізації державної Концепції Нова українська школа. І в цьому плані взаємопов'язані проблеми формування особистості Педагога-майстра, Педагога-творця і Педагога-патріота як інноваційного фахівця і моніторингу якості цього процесу в педагогічному університеті є вельми актуальними в науково-теоретичному і практичному аспектах.

За новим Законом України «Про вищу освіту» (2014) саме заклади вищої освіти є відповідальними за якість наданих освітніх послуг і власної внутрішньої системи її моніторингу. Не виникає сумніву щодо важливості нормативної настанови на створення і функціонування на державному рівні Національної системи моніторингу якості освіти України (НСМЯО) на основі інноваційних стратегій. Однак на шляху побудови відповідної системи існує низка суперечностей, яка гальмує цей процес із різних об'єктивних і суб'єктивних причин.

На практиці найгострішою проблемою організаторів моніторингового процесу є узгодження його результатів з конкретними державними стандартами освіти. Йдеться про суперечності між шляхами, способами і продуктами діяльності майбутнього фахівця як творчої особистості та будь-якими стандартами, які у статусі певної форми мають потенціал для обмеження інноваційного пошуку й поступу студентів і викладачів закладів освіти, результати діяльності яких є найважливішими об'єктами моніторингу.

Особливо болючою порушена проблема є для педагогічних університетів, продукти діяльності яких оцінити дуже важко. Наприклад, неможливо в ході акредитації разово моніторити здатність студента майстерно доторкатися до душі дитини, стимулювати розвиток її вітального потенціалу, виховувати як патріота України, надихати на духовне самовдосконалення і творчість. Своєрідним хистким місцем роботи членів державних акредитаційних комісій залишаються об'єкти й інструменти моніторингу. Характерною помилкою слід вважати практику оцінювання результатів професійно-педагогічної підготовки. Під ними традиційно розуміється успішність оволодіння змістом конкретних дисциплін навчального плану, що визначається на основі виконання студентами комплексних контрольних робіт. Однак готовність майбутнього педагога до організації виховного процесу моніториться дуже рідко, як і наявність у нього соціально й особистісно значущих системних професійних якостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У контексті соціального замовлення вищій школі на підвищення якісного рівня освіти розв'язуються наукові проблеми проектування, організації та проведення моніторингу якості професійної підготовки фахівців. Предметом розгляду вчених стало становлення теорії моніторингу якості національної освіти (С. Бабінець, І. Булах, О. Локшина та ін.). Визначено методологічні засади, функції, принципи, зміст й особливості організації моніторингу якості освіти на державному рівні (Л. Гриневич, В. Зайчук, О. Локшина, Т. Лукіна, О. Ляшенко, О. Савченко, С. Шевченко, Г. Цехмістрова та ін.). Процес обґрунтування теоретико-методологічних засад моніторингу професійної підготовки студентів на рівні вищого освітнього закладу ще продовжується (Н. Байдацька, В. Зінченко, С. Костогриз, Г. Красильникова, О. Островерх, Г. Хімічева, Т. Хоруженко, Н. Чайкіна та ін.).

За результатами аналізу відповідних досліджень і публікацій можна зробити такі висновки:

1) в Україні створено теоретичне підґрунтя для організації на всіх рівнях моніторингу якості системи освіти;

2) науковці не приділяли належної уваги якості педагогічної освіти та її моніторингу: не обґрунтовано її складники як у методологічному, так і в теоретичному вимірах;

3) відсутня класифікація основних категорій теорії моніторингу якості педагогічної освіти;

4) є розбіжності в поглядах науковців на сутність поняття «індикатор» якості педагогічної освіти;

5) залишається відкритим питання про оптимальний інструментарій моніторингового процесу в педагогічних університетах.

Метою статті є висвітлення сутності класифікації категоріального апарату теорії моніторингу якості педагогічної освіти, місця в ньому і специфіки складників якості освіти в педагогічному університеті й на цій об'єктивній основі – базових індикаторів моніторингу досліджуваного феномену.

Виклад основного матеріалу. Подолання суперечностей між соціальним замовленням педагогічним університетам на забезпечення інноваційного характеру внутрішнього моніторингового процесу та реальним рівнем його теоретико-методологічної обґрунтованості слід шукати в площині розвитку теорії моніторингу якості національної педагогічної освіти. Цей процес важливо здійснювати з урахуванням як специфіки професійно-педагогічної підготовки, так і специфіки вимог до діяльності випускників педагогічних університетів. Таку мету було поставлено й реалізовано співробітниками відділу теорії і практики педагогічної освіти імені академіка І. А. Зязюна (ШООД НАПН України ім. Івана Зязюна).

Відповідна теорія має родові, базові й похідні від базових категорії. До родових категорій віднесено: якість, освіта, педагогічна освіта, якість педагогічної освіти, складники якості педагогічної освіти (як процесу і результату).

На основі номінативного підходу якість визначається як «придатність до визначеної мети» (Белл, 1985). Трактовка якості результату педагогічної освіти нами здійснена на підґрунті її розгляду з методологічних позицій: «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 в націєтворчості, студентів – у професійному розвитку і учнів – у моральному, психічному і фізичному здоров'ї, готовності до життєтворчого самостійного поступу, до служіння Україні. Відповідно якість досягається шляхом забезпечення якості неперервної педагогічної освіти як процесу» (Кучерявий, 2016, с. 47).

Складники якості педагогічної освіти визначено в методологічному і теоретичному вимірах. У методологічному плані чільне місце серед них займають: аксіологічна обумовленість стратегії і тактики розвитку особистості майбутнього вчителя в координатах духовності, націєтворчості та дитиноцентризму; акмеологічної детермінованості моделей, концепцій і програм професійно-педагогічної підготовки; синергетичний механізм функціонування процесів професійного навчання і виховання, особистісно-розвивальна спрямованість їх технологій та ін.

Складниками якості педагогічної освіти в теоретичному вимірі є: наявність смислотвірних мотивів одухотворення й опочуттєвлення педагогічної дії, її демонстрацій на рівні мистецтва; здатність до створення й майстерної реалізації гуманістичних проектів навчання і виховання учнів у вимірах потреб суспільства у націєтворчості; готовність до побудови авторської особистісно-розвивальної й україноцентричної педагогічної системи; розробленість і творча реалізація «Я-концепції професійно-культурного розвитку впродовж життя» у цілях служіння дітям і Україні; інноваційна і гуманістична спрямованість особистості; здатність до формування у дітей духовного досвіду як стрижня їхньої духовної безпеки.

Сукупність провідних базових категорій склали 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.

Поняття «моніторинг» входить до терміносистеми великої сукупності галузей знань. Сутність цього поняття в класичному варіанті – постійне спостереження за будь-яким процесом, його відстеження з метою виявлення ступеня відповідності бажаному результату чи зробленим припущенням (Словник іноземних слів, 2009).

Моніторинг якості педагогічної освіти – це спеціалізована з урахуванням її особливостей форма і водночас 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 існуючих цільових орієнтирів, оновлення змісту, технологічного-методичного, матеріально-технологічного, наукового і іншого ресурсів, прогнозування можливих позитивних чи негативних для освітнього закладу змін або подій. Він здійснюється на державному, регіональному й інституційному рівнях. Основними об'єктами моніторингу якості професійної підготовки в педагогічному університеті слід вважати:

- 1) проектування закладом освіти стратегії і тактики свого випереджувального розвитку;
- 2) зміст підготовки майбутніх педагогів;
- 3) технології й методики професійно-педагогічної підготовки;
- 4) організацію процесів (навчання і виховання студентів, їх професійного розвитку й саморозвитку засобами самоосвіти й самовиховання; професійного самовдосконалення викладачів тощо);
- 5) наукову діяльність викладачів і студентів;
- 6) ресурсний потенціал освітнього закладу;
- 7) управління розвитком освітнього закладу як цілісний процес;
- 8) результати підготовки фахівців-педагогів системного характеру.

Об'єктивна оцінка суб'єктами моніторингового процесу якості професійно-педагогічної підготовки знаходиться у прямій залежності від знання ними 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. Цей показник-сигналізатор прямо пов'язаний з об'єктами моніторингу: він висвітлює їх відповідність очікуваним результатам якісного плану, характеризує як носіїв конкретних своєрідних квантів чи елементів якості.

Специфіка системи педагогічної освіти вимагає таких базових індикаторів моніторингу її якості в конкретному освітньому закладі:

1. Наявність і методологічна повнота модельно-концептуального бачення інноваційного розвитку професійно-педагогічної підготовки.

2. Розробленість цільової програми інноваційного поступу педагогічного університету як особистісно, культурно-розвивального й ринково зорієнтованого середовища.

3. Фундаментальність, гуманізм, наукова обґрунтованість, культуроцентризм і студентоцентризм змісту професійної підготовки.

4. Одухотвореність і опочуттєвленість технологій і методик навчання й виховання майбутніх педагогів.

5. Науково-інноваційна активність суб'єктів і об'єктів фахової підготовки.

6. Наближеність ресурсного забезпечення професійно-педагогічної підготовки до оптимального.

7. Децентралізований характер і демократичний стиль управління освітнім закладом.

8. Відповідність результатів професійно-педагогічної підготовки складникам її якості, висвітленим у координатах потреб суспільства в національному культуротворенні, націєтворчості й особистості студента у неперервному професійному розвитку.

Якщо моніторингова оцінка зорієнтована на прогноз майбутнього певного педагогічного університету, то її апріорі необхідно здійснювати саме за зазначеними базовими індикаторами. Це вимагає використання особливого інструментарію,

серед якого найбільш ефективним виявилися моніторингові кейс-технології. Відповідні кейси мають дві спрямованості: 1) на суб'єкта моніторингу; 2) на майбутнього педагога.

До структури кейсів першої категорії входить методична пам'ятка суб'єкту моніторингу і перелік системних індикаторів моніторингової якості конкретного процесу (наприклад, проектування стратегій і тактики розвитку університету, організація лекційних чи практичних занять студентів, їх самостійної пізнавальної діяльності та ін.) або результатів професійно-педагогічної підготовки, які демонструють майбутні педагоги.

Зміст другої категорії кейсів є носієм насамперед комплексних конкретних завдань для студентів у вигляді:

а) професійно-педагогічних задач і ситуацій різної функціональної спрямованості (діагностико-прогностичної, ціннісно-орієнтаційної, організаційно-діяльнісної, професійно-творчої, професійно-самотворчої, управлінсько-комунікативної, соціально-педагогічної);

б) програм самомоніторингу, зорієнтованих на самооцінку якості проектування і практичної організації та проведення уроків і виховних заходів;

в) настанов на висвітлення власного бачення завдань-самозобов'язань професійного розвитку в університеті й упродовж життя.

У сукупності кейсів для студентів особливе місце належить макро-кейсам проектно-евристичного плану. Вони містять проблемно-пошукові завдання різного рівня складності. Їх прикладами є: «Розробити цільову програму духовно-морального виховання учнів 5-го класу», «Удосконалити зміст навчальної програми (конкретної дисципліни і в конкретному класі) з позиції забезпечення її україноцентриського характеру», «Побудувати проект платформи авторської особистісно-розвивальної педагогічної системи», «Спроекувати програму патріотичного виховання учнів загальноосвітньої школи».

Здійснення моніторингових оцінок за висвітленими базовими індикаторами поки що не дозволяє отримати високих значень. Вони є набагато нижчими за рівні оцінок, які виставляють педагогічним університетам члени міністерських комісій із акредитації, а також комісії педагогічних освітніх закладів.

Висновки за результатами дослідження:

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

2. Результати практичного використання цілісної сукупності представлених базових індикаторів виконують насамперед прогностичну функцію, несуть в собі дух і заряд енергії перетворення. Вони зорієнтовують колективи педагогічних університетів на дії щодо забезпечення випереджувального і системного характеру розвитку вищого освітнього закладу.

3. Розкрита схема використання з метою моніторингу результатів професійно-педагогічної підготовки спеціальних кейс-технологій є адекватною специфіці базових індикаторів цього процесу: вона дозволяє спиратися на всю їх систему загалом, здійснювати моніторингові оцінки комплексно.

Список використаної літератури

- Закон України «Про вищу освіту». № 1556-VII (2014). Взято з <http://zakon2.gov.ua/laws/show/1556-18>
- Гриневиц, Л. М. (2011). Основи побудови національних систем моніторингу якості освіти. *Педагогіка і психологія*, 2, 80-89.
- Дубасенюк, О. А. (2015). *Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика*. (Т. 1). Житомир: ЖДУ ім. І.Франка.
- Кучерявий, О. Г. (2016). Мистецтво як засіб забезпечення якості педагогічної освіти. *Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. праць Уманського державного педагогічного ун-ту ім. Павла Тичини* (Вип. 14, с. 88-98). Умань: ФОП Жовтий О. О.
- Локшина, О. І., Булах, І., & Гриневиц, Л. (2004). *Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи*. О. Локшина (Ред.). Київ: К.І.С.
- Лукіна, Т. О. (2006). *Моніторинг якості освіти: теорія і практика*. Київ: Шкільний світ: Вид-во Л. Галіцина.
- Ляшенко, О. І. (2007). Організаційно-методичні засади моніторингу якості освіти. *Педагогіка і психологія*, 2 (55), 38-40.
- Савченко, О. Я. (1977). Ознаки особистісно орієнтованої підготовки майбутнього вчителя. *Творча особистість вчителя: проблеми, теорії і практики*. (с. 3-5). Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Oleksandr Kucheriavyi

BASIC INDICATORS OF MONITORING QUALITY OF EDUCATION AT PEDAGOGICAL UNIVERSITY

The basic indicators of monitoring the quality of education at the pedagogical university are disclosed in the article in the system of the conceptual-categorical framework of the theory of monitoring the quality of national pedagogical education. It defines its main generic and basic categories, derived from the basic ones. Considering generic categories, special attention is paid to the phenomenon of quality of pedagogical education and its components. It is offered for the subjects of the monitoring process to use special monitoring case-technologies. It is determined that the monitoring of the quality of pedagogical education is a specialized form, and simultaneously the technology which tracks the levels of conformity of processes, results, and conditions of vocational and pedagogical preparation to its value-purpose program. The program is developed in socially and personally significant aspects, on the basis of fixation of the basic monitoring indicators. First of all, their purpose is to study educational and training dynamics, then to correct of existing target guidelines, update the content, technological and methodical, material and technological, scientific and etc resources, predict the possible positive or negative changes to educational institutions or events.

It is substantiated that the components of the quality of pedagogical education in the theoretical dimension are: the presence of emotionally constructive motives of spirituality and the hypothesis of pedagogical action, its demonstrations at the level of art; the ability to create and master the realization of humanistic projects of training and education of students in the context of the needs of society in the nation-building; readiness to construct an author's personal developmental and Ukrainian-centric pedagogical system; the development and creative implementation of the «I-concepts of professional-cultural development throughout life» in order to serve children and Ukraine; innovative and humanistic orientation of the individual; the ability to form children's spiritual experience as the core of their spiritual security.

Keywords: *quality of pedagogical education, components of the quality of pedagogical education, monitoring, monitoring of the quality of pedagogical education, indicators for monitoring the quality of pedagogical education.*

References

- Dubasenyuk, O. A. (2015.). *ProfesIyno-pedagogIchna osvita: metodologiya, teoriya, praktika [Professional and pedagogical education: methodology, theory, practice].* (T. 1). Zhitomir: ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
- Grinevich, L. M. (2011). *Osnovi pobudovi natsIonalnih sistem monItoringu yakosti osviti [Fundamentals of building national systems for monitoring the quality of education]. Pedagogika i psihologiya, 2, 80-89 [in Ukrainian].*
- Kucheriavyi, O. H. (2016). *Mystetstvo yak zasib zabezpechennia yakosti pedahohichnoi osvity [Art as a means of ensuring the quality of pedagogical education]. Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia: zb. nauk. prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho un-tu im. Pavla Tychyny (Vyp. 14, s. 88-98). Uman: FOP Zhovtyi O. O. [in Ukrainian].*

- Liashenko, O. I. (2007). Orhanizatsiino-metodychni zasady monitorynhu yakosti osvity [Organizational and methodological principles of monitoring the quality of education]. *Pedahohika i psykholohiia*, 2 (55), 38-40 [in Ukrainian].
- Lokshyna, O. I., Bulakh, I., & Hrynevych, L. (2004). *Mohnitorynh yakosti osvity: svitovi dosiahnennia ta ukrainskoi perspektyvy [Monitoring the quality of education: world achievements and Ukrainian perspectives]*. O. Lokshyna (Red.). Kyiv: K.I.S. [in Ukrainian].
- Lukina, T. O. (2006). *Monitorynh yakosti osvity: teoriia i praktyka [Monitoring the quality of education: theory and practice]*. Kyiv: Shkilnyi svit: Vyd-vo L. Halitsyna [in Ukrainian].
- Savchenko, O. Ia. (1977). Oznaky osobystisno oriientovanoi pidhotovky maibutnoho vchytelia [Signs of personally oriented training of the future teacher]. *Tvorcha osobystist vchytelia: problemy, teorii i praktyky*. (s. 3-5). Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
- Zakon Ukrainy *Pro vischu osvitu [About Higher Education]*. № 1556-VII 01.07.2014. Retrived from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].

Одержано 10.12.2018 р.

УДК [37:069]:[316:008]-044.22
DOI: 10.33989/2226-4051.2019.19.169766

Наталія Філіпчук, м. Київ
ORCID: 0000-0002-1023-923X

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ФУНКЦІЇ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ В ІСТОРИЧНОМУ І СУЧАСНОМУ КОНТЕКСТІ

У статті окреслено соціокультурні функції музейної педагогіки в історичному і сучасному контекстах, зокрема щодо забезпечення формування поваги до цінностей культури, впливу на світогляд особистості, ретрансляції досягнень різних видів мистецтва тощо. Визначено, що на музейну педагогіку покладаються відповідальні суспільні місії – достовірно, доступно, дохідливо, правдиво, по-громадянському гідно представляти експозиційні й фондові предмети та матеріали (артефакти), переконливо впливаючи на аудиторію слухачів, відвідувачів. Доводиться, що в національних культурно-освітніх системах музейна педагогіка сприймається як: спеціалізована наукова галузь; вчення про посередництво між музейними експонатами і відвідувачем; наукова дисципліна, що здійснює, реалізує основні функції музею; наука, що вивчає потенціал музейної культури для освітнього процесу; наука про

© Н. Філіпчук, 2019

використання навчального матеріалу, освітніх знань для успішного засвоєння музейних цінностей тощо.

Ключові поняття: музейна педагогіка, соціокультурні функції, історичний контекст, сучасний контекст, українська державність, культуровідповідність.

Актуальність проблеми. Єдність держави і народу є тією неперехідною цінністю, яку мають оберігати, захищати, зміцнювати громадяни, соціальні та державні інститути. Безперечно, що особисті, корпоративні (групові), суспільні, державні цінності, які слугують критеріями, задовольняючи певні потреби, мотиви, інтереси, по-різному функціонують, впливають на соціосередовище, наділені різними потенціалами і своєю значущістю. Сила їхнього впливу на суспільні процеси стає відчутною тоді, коли інтереси, мотиви різнорівневих соціальних одиниць об'єднані однією ідеєю. У такій збалансованій соціокультурній ніші значно легше зреалізувати стратегію нації і держави, адже цінності не трансформуються в альтернативні протистояння. Зберігати і примножувати ці цінності покликані музеї, педагогічний потенціал яких визначає музейна педагогіка.

Величезний пласт пам'яток національної і світової культурної спадщини є і буде завжди мати особливий мотиваційний інтерес Людини і суспільства. Безперечно, музеї слід розглядати як обов'язкову складову туристичної політики, бізнесової діяльності. Завдяки їм значно активізуються економічні, соціальні процеси в країнах, регіонах, де існує розгалужена музейна мережа, а також розвивається діалог культур і народів, оскільки в цьому сегменті постійно знаходиться значна кількість іноземних та вітчизняних туристів. Ці заклади являють собою образ певної країни, народу, уособлюючи культурні цінності конкретної спільноти, нації, цивілізації. Музеї стали в більшості країн світу найкращою презентацією їхнього культурного, духовного, політичного розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історико-педагогічні аспекти розвитку музейної педагогіки висвітлено у працях українських науковців (О. Валенкевич, Н. Ганнусенко, О. Січкарук та ін.). Потенціал музеїв щодо впливу на духовний,

світоглядний, творчий розвиток особистості окреслено в роботах музеєзнавців, культурологів, педагогів (Т. Белофастова, Л. Гайда, Т. Пантелійчук та ін.). Напрями діяльності музеїв у сучасному соціумі окреслено у працях Н. Дробної, Г. Панахид, О. Топилка, С. Цибко та ін. Однак у працях дослідників музейної педагогіки недостатньо цілісно представлено її соціокультурний потенціал з урахуванням історичного досвіду функціонування музеїв і визначення сучасних пріоритетів діяльності музейних інституцій.

Мета статті – окреслити соціокультурні функції музейної педагогіки в історичному і сучасному контекстах, зокрема щодо забезпечення формування поваги до цінностей культури, впливу на світогляд особистості, ретрансляції досягнень різних видів мистецтва тощо.

Виклад основного матеріалу. У формуванні державницької свідомості громадян кожна соціальна інституція відіграє свою певну роль, зокрема й музейна установа. Музеї різних профілів і видів наділені потенціалом для реалізації цього завдання. Від історичних і краєзнавчих до художніх і музичних – усі вони містять експозиційні матеріали, артефакти, музейні предмети, які варто використовувати в культурно-просвітницькій і науково-дослідницькій роботі в контексті державотворення. Причому цій меті має підпорядковуватися як внутрішня функція музею (збір, збереження, дослідження експонатів), так і зовнішня (освіта, просвіта, екскурсійно-туристична діяльність), що безпосередньо спрямована на відвідувача. У різні історичні періоди внутрішні та зовнішні функції характеризувалися своєрідними мотивами, суспільними потребами, ідеологічними завданнями.

Музей, як і театр чи школа, передусім виконував роль, яку йому замовляла держава. Закладалась відповідна методологічна база для здійснення такої «виховної ідеології», яка б відповідала духу і змісту конкретного суспільно-політичного укладу. Дуже чітко такий взаємозв'язок прослідковувався в часи панування тоталітарно-комуністичної ідеології і практики. Уже ХІІ з'їзд РКП(б) у 1923 р. проголосив «необхідність революційного виховання молоді», рішення першого в СРСР Музейного з'їзду (1930 р.), спрямовані на підпорядкування діяльності музеїв потребам соціалістичного будівництва, повною мірою визначили

основну мету – впровадження комуністичної ідеології. Таким чином, «радянське музеєзнавство визначало експозицію музею як цілеспрямований науковий показ пам'яток матеріальної і духовної культури минулого й сучасності, побудований на основі марксистсько-ленінської методології, формуючи комуністичний світогляд» (Мезенцева, 1980, с. 83).

Здобуття Україною незалежності, самостійницький державний шлях зумовлюють докорінну зміну філософії змісту національного музеєзнавства. Незважаючи на те, що поняття «ідеологія» не закріплено Конституцією України, закони України про освіту, культуру надають чітких орієнтирів щодо пріоритетних завдань у системі освіти та музейної справи, які є ідеологічними по своїй суті. На наш погляд, алогічним є намагання (знову ж таки з ідеологічних, політичних мотивів) позбавити навчально-виховний, науковий, культурно-мистецький процеси ідей, сенсів, ціннісних смислів, які відповідають національним інтересам, державним і особистісним цілям. Аналізуючи Закон України «Про освіту» (2017), зокрема його 6 статтю «Засади державної політики у сфері освіти та принципи освітньої діяльності», варто особливу увагу звернути на такі пріоритети, як: «виховання патріотизму, поваги до культурних цінностей українського народу, його історико-культурного надбання і традицій»; «формування громадянської культури»; «нерозривний зв'язок із світовою та національною історією, культурою, національними традиціями» (Про освіту, 2017, с. 9-10).

У Законі України «Про музеї і музейну справу» (1995) поняття «музей» трактується як «науково-дослідний та культурно-освітній заклад, створений, зокрема, і для популяризації музейних предметів та музейних колекцій з науковою та освітньою метою, залучення громадян до надбання національної та світової культурної спадщини» (Закон України Про музеї і музейну справу, 1995). Опираючись лише на ці окремі принципи і функції освітніх та музейних закладів, можна, по-перше, стверджувати про закономірне існування спільного для них інтеграційного поля. По-друге, стають зрозумілими теоретичні засади, на основі яких вибудовується ідейна й функціональна спрямованість музейної педагогіки.

Перед музеєзнавством України за якісно інших обставин постали і нові завдання. Вони полягали в тому, що музейні заклади почали функціонувати в умовах відновленої (де-юре) державності. Отже, музейна політика мала опиратися на зовсім інші засади політично-правового, культурно-історичного, гуманітарного характеру. Необхідно було вибудовувати (як і в інших сферах життєдіяльності) власну модель музейної культури, а в музейній педагогіці слід, нарешті, окрім загальнолюдських цінностей упроваджувати україноцентричні ідеї та принципи. Розв'язання цих проблем потребувало застосування нових підходів, форм роботи, а особливо трансформації змісту музеєзнавства. Практично всі музеї мали налаштовуватися не на зміну декорацій і експозицій, оскільки час і обставини, суспільство і держава вимагали корінних перетворень в оцінках реально існуючих музейних предметів і явищ. Нагальною потребою стало впровадження в українське музейництво нових ціннісних українознавчих установок, які б з висоти погляду Українського народу і держави обґрунтовували і репрезентували витоки національної культури, історії, духовної і матеріальної спадщини, сучасного і майбутнього української нації. Відмова послуговуватися історичними й іншими гуманітарними концепціями і доктринами, написаними чужинством у зарубіжних столицях – найпосутніші рішення, що дозволяли утверджувати власне «Я» у свідомості громадян, стаючи суб'єктом у міжнародній політиці.

Музейна педагогіка як науково-суспільна та прикладна дисципліна, що «вивчає процеси освіти та виховання у просторі музею є важливим засобом для реалізації освітньо-виховної функції музею» (Панахид, 2015). Вона відіграє значну роль у новітніх процесах, які народилися завдяки вибореній незалежності. На цю інтегративну дисципліну покладаються відповідальні суспільні місії – достовірно, доступно, дохідливо, правдиво, по-громадянському гідно представляти експозиційні та фондові предмети й матеріали (артефакти), переконливо впливаючи на аудиторію слухачів, відвідувачів. Особливо значущою є така позиція щодо чутливих питань історії української державності. Зважаючи на те, що музейна педагогіка

з часів свого становлення виконувала важливу роль активного посередника між музейною колекцією і відвідувачем, таке «посередництво» мусить бути професійно і по-громадянському добротним. Йдеться не про звичайне усталене ознайомлення з предметами музейної колекції, провідна функція музейної педагогіки – якомога ефективніше вплинути на розум та емоції відвідувача, його світогляд і переконання.

Хоча музей як соціальну інституцію відокремлено від школи, університету чи іншого навчального закладу, проте він є принаймні неформальним, але освітнім простором, у якому діють і впроваджуються провідні педагогічні принципи. Часто тут застосовуються схожі методичні, дидактичні, гносеологічні концепції та підходи задля отримання пізнавального й виховного ефекту. Якщо порівнювати гуманітарні орієнтації України з європейськими країнами, то помітно, що їхні культурно-освітні системи музейну педагогіку сприймають як значиме соціальне явище. У Польщі, наприклад, її розглядають не інакше як наукову дисципліну, яка передусім забезпечує реалізацію головної функції – освітньої, що доповнює дві інші складові – естетичну та функцію збереження. У Швеції ця науково-практична дисципліна стала важливим чинником у навчально-виховному процесі. Тут музей відіграє водночас роль способу і засобу успішного навчання. Музей, музейні предмети, колекції й раритетні експонати досить уміло з точки зору педагогічної майстерності використовують для кращого досягнення дидактичних і виховних цілей і завдань.

Як варто оцінювати тенденції в багатьох європейських країнах щодо актуалізації музейної педагогіки в культурно-освітньому просторі? Очевидно, що еволюція її розвитку (понад столітній період), офіційно розпочата в 1913 р., у країнах Європи уможливила адаптацію професійного середовища до цього дещо незвичного поняття. Проте домінантну ідею, яку запропонував німецький мистецтвознавець А. Ліхтварк щодо освітньої функції музею як головної і визначальної в музейній справі, було підтримано. Можна стверджувати, що такий підхід став значним стимулятором для музейної політики. Інший аспект, який необхідно відзначити, – європейські національні освітні системи

вдосконалювалися завдяки активному «входженню» культури до змісту навчально-виховного процесу шкіл, коледжів, ліцеїв, гімназій. Культура ставала методологічною основою змісту освіти, а один із провідних педагогічних принципів – культуровідповідність реально впроваджувався в життя. Скажімо, у Франції на початку навчального року впродовж кількох тижнів учні, студенти відвідують музеї, виставки, картинні галереї, культурно-історичні пам'ятники і визначні місця, пізнаючи національну культуру, історію своєї країни, народу. У Норвегії, наприклад, діє своєрідна програма «Ранець школяра», розрахована на весь період шкільного життя. Вона має шість основних культурно-мистецьких напрямів – національна культурна спадщина; література; театр; кінематограф; музика; живопис і образотворче мистецтво, які зумовлюють і стимулюють інтерес до музеєзнавства, удосконалюють форми й засоби музейної педагогіки, бо всі ці види мистецтв, культурно-історична спадщина презентуються багатьма різнопрофільними музейними установами. Такі підходи сприяють розвитку пізнавальних інтересів, творчих нахилів, забезпечують виховання громадянського і патріотичного ставлення до своєї батьківщини. Музейна педагогіка формує інтеграційні поля для вдосконалення формального й неформального освітніх просторів, допомагає якісно наповнювати логічно-пізнавальний і почуттєвий процеси розвитку Особистості новими знаннями, сенсами та смислами.

Практика засвідчує, що чим кращий, оптимальніший доступ населення до культурних цінностей, який твориться політичними, соціально-економічними, правовими, психолого-педагогічними факторами і впливами, тим сприятливішими є умови для функціонування музейної педагогіки. Усілякі обмежувальні заходи фінансового, нормативного, режимно-часового характеру на рівні діяльності музеїв унеможливають доступність широкої громадськості, зокрема шкільної молоді, студентів, до музеїв. Школа чи будь-який інший навчальний заклад, що обмежує свою діяльність вузьким локальним простором, не інтегрований в соціокультурне середовище, є малоефективним, не здатним повною мірою забезпечувати якість навчально-виховної роботи. Безумовно, на продуктивну інтеграцію освітньої установи та

музею впливають багато чинників передусім соціального характеру, а також хибна культурна політика держави чи органів місцевого самоврядування.

На правду, зубожілість населення; відносно високий рівень оплати за культурні послуги; слабка матеріально-технічна база культурних (й освітніх!) закладів і низький статус соціального забезпечення працівників культурної (бюджетної) сфери; мінімізація культурно-гуманітарної складової в навчальних планах і змісті освіти; недостатня підготовка педагогів у контексті культурних компетентностей; відірваність абсолютно більшої частини народу від культурної спадщини, музеїв, бібліотек, театрів, кінематографу, виставок, які демонструють культурні цінності, – все це прямо й опосередковано впливає на «окультурення» й «олюднення» суспільства. Лише за умов подолання вищезначених проблем успішно вирішуватимуться основні положення Закону України «Про освіту», ставатиме реальністю положення статті 5: «Освіта є державним пріоритетом, що забезпечує... культурний розвиток суспільства» (Закон України «Про освіту», 2017). Очевидно, статус музейної педагогіки у вітчизняному культурно-освітньому просторі посилюватиметься, якщо дві людинотворчі галузі – освіта і культура отримають належну підтримку й розуміння держави і громадянського суспільства.

На ставлення до музейної педагогіки впливають також стереотипи, сформовані радянським музеєзнавством. Оцінки провідних фахівців і науковців, які давалися цьому новому явищу, були досить критичними і несприйнятними. Передусім головною причиною зневаги до музейної педагогіки була ідеологічна установка про найкращий рівень культурного музейного будівництва в СРСР. У 80-х роках минулого століття в підручниках і посібниках із музеєзнавства зазначалося: «Марксистсько-ленінська методологія, всебічна підтримка з боку партії і держави сприяли тому, що радянське музеєзнавство, розробивши нові основи всіх видів музейної діяльності, стало найпередовішим у світі» (Мезенцева, 1980, с. 108-109). Так усі напрацювання у сфері музейної справи за кордоном, особливо в розвинутих «капіталістичних» країнах, нехтувалися й не бралися

до уваги. Фетиш ідеологізації музейництва, політична пропаганда на самозвеличення брали верх над реальністю. Стверджувалося, що буржуазне музеєзнавство заперечувало необхідність освітньо-виховної роботи, займаючись тільки науковою діяльністю, звужуючи коло відвідувачів, які мають відповідну підготовку. Музеї соціалістичних країн віддають перевагу і проводять масову роботу. Лише побічно визнавалося про окремі аспекти її проведення в країнах західної демократії. В українському посібнику «Музеєзнавство» зазначалося: «Останнім часом у таких капіталістичних країнах, як ФРН, США, Англія, Франція, Італія, Голландія, Швеція також почали приділяти належну увагу масовій роботі – «Музейній педагогіці», як її там називають» (Мезенцева, 1980, с. 103). Висловлена в такій формі позиція щодо культурно-педагогічного явища, яке на той час функціонувало майже сім десятиліть у Європі, засвідчувала, що «музейна педагогіка» існувала «там», але не в СРСР. З точки зору прихильників ідеологічної цноти, це явище як спеціальна науково-педагогічна дисципліна не могла впроваджуватися в освітньо-культурному радянському середовищі, оскільки була «плодом» капіталізму.

До сьогодні частина педагогічної і музеологічної громадськості продовжують вважати, що музейна педагогіка не має того потенціалу, який би забезпечував суспільний прогрес. Спостерігається певна відчуженість педагогів і музейників, які намагаються локалізувати діяльність у звичному для себе середовищі. У цьому є логіка, зокрема серед музейників, якщо за інерцією і надалі педагогіку сприйматимемо як авторитарну річ сталінського стандарту. І якщо вітчизняна освіта та педагогічна наука переживають не найкращі часи, то це не може ставити під сумнів соціальну й суспільну затребуваність музейної педагогіки. Тлумачення останньої крізь призму західної і східної інтелектуальної традиції дає підстави стверджувати про реальність і закономірність функціонування передусім у музейному просторі даної дисципліни.

Висновки. Отже, слід визнати деяку універсальність у підходах до розуміння суті музейної педагогіки. Зокрема, у національних культурно-освітніх системах вона сприймається

як: спеціалізована наукова галузь; вчення про посередництво між музейними експонатами і відвідувачем; наукова дисципліна, що здійснює, реалізує основні функції музею; наука, що вивчає освітній потенціал музейної культури; наука про використання навчального матеріалу, освітніх знань для успішного засвоєння музейних цінностей, закладених у експонатах; педагогічна дисципліна, яка покликана розвивати та підвищувати суспільну роль музею як соціального інституту; практична галузь, що переймається розвитком і вдосконаленням ролі навчальних закладів і неформальних культурно-освітніх просторів; засіб і спосіб навчання з метою формування позитивної Я-концепції, пробудження інтересу до музейної духовної і матеріальної культури. Така широка палітра означень сутності та функцій музейної педагогіки радше за все доводить її багатоаспектність, синтетичність і міждисциплінарність. Хоча за останнє століття таке соціальне новоутворення не отримало повної узгодженості на рівні більшості національних освітніх і соціокультурних систем, проте колективна думка світових самітів останніх років (Ріо-де-Жанейро, Ханчжоу, Флоренція) переконують, що людство в умовах боротьби за виживання і прагнень до прогресу, впроваджує в життя тезу – «Майбутнє, якого ми хочемо, з культурою». Ця глобальна і національна парадигма спонукатиме дедалі настійливіше звертатися до потенціалу музейної педагогіки, яка не просто знаходиться в певному ряду педагогічних субдисциплін, але відіграє позитивну роль в ефективній взаємодії освітніх і культурних інституцій.

Перспективою подальших досліджень є визначення потенціалу музейної педагогіки з позиції впливу на професійний розвиток педагогів.

Список використаної літератури

- Бойко, В. (1994). *Історії потрібна правда*. Світловодськ: Світло.
- Закон України «Про музеї і музейну справу». (1995). *Відомості Верховної Ради України*, 25.
- Закон України «Про освіту». (2017). *Щомісячник серії «Закони про освіту»*, 10(34). Київ: Парл. вид.
- Панахид, Г. (2015). *Музейна педагогіка: тематичний покажчик літератури*. Львів: Ліга Львів.

Nataliia Filipchuk

SOCIO-CULTURAL FUNCTIONS OF MUSEUM PEDAGOGY IN THE HISTORICAL AND CONTEMPORARY CONTEXTS

The article outlines the socio-cultural functions of museum pedagogy in the historical and contemporary contexts, in particular, in ensuring the formation of respect for cultural values, influence on the individual worldview, retransmission the achievements of various art forms, etc. It is determined that museum pedagogy as a scientific-social and applied discipline plays a significant role in the newest processes which were formed due to the gained independence. The responsible public missions are entrusted with this integrative discipline – to present reliable, accessible, reasonably, truthful and civically worthy exposition and stock items and materials (artifacts), which has a strong influence on the audience of listeners and visitors. It is determined that it is worth talking not about the usual regular familiarization with the museum collection objects, but about the leading function of museum pedagogy - to influence as much as possible and more effectively on the visitor's logical and emotional apparatus, his outlook and beliefs.

The article shows that in the national cultural and educational systems, the museum pedagogy is perceived as a specialized scientific branch; the doctrine of mediation between the museum exhibits and a visitor; the scientific discipline, which carries out and realizes the museum main functions; the science that studies the museum culture potential for the educational process; the science about the use of teaching material and training knowledge for the successful assimilation of the museum values embodied in the exhibits and subjects; the pedagogical discipline that deals with the development and empowerment of the museum public profile as a social institution; a practical branch engaged in the development and improvement of the educational institutions' role and informal cultural and educational spaces; training tool and method in order to create a positive self-conception, resurgence of interest and motivation to the museum's spiritual and material culture.

Keywords: *museum pedagogy, socio-cultural functions, historical context, contemporary context, Ukrainian statehood, cultural correspondence.*

References

- Boiko, V. (1994). *Istorii potribna Pravda [Stories need the truth]*. Svitlovodsk: Svitlo [in Ukrainian].
- Panakhid, H. (2015). *Muzeina pedahohika: tematychnyi pokazhchyk literatury [Museum Pedagogy: thematic index of literature]*. Lviv: Liha Lviv [in Ukrainian].
- Zakon Ukrainy «Pro muzei i muzeinu spravu» [About museums and museum affairs]. (1995). *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*, 25 [in Ukrainian].
- Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [About education]. (2017). *Shchomisiachnyk serii «Zakony pro osvitu»*, 10 (34). Kyiv: Parl. vyd. [in Ukrainian].

Одержано 26.12.2018 р.

УДК 378:22:78:[331.102.24:3.071]
DOI: 10.33989/2226-4051.2019.19.169768

Вадим Лісовий, м. Чернівці
ORCID: 0000-0001-6232-6602

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В КОНТЕКСТІ АКСІОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

У статті розглядаються можливості застосування аксіологічного підходу до дослідження проблем професійного розвитку майбутніх магістрів музичного мистецтва. Проаналізовано теоретичні праці, присвячені розвитку ціннісних орієнтацій магістрів музичного мистецтва. Підкреслено, що важливими педагогічними цінностями, які регламентують професійну діяльність майбутніх магістрів музичного мистецтва, є гуманістичні цінності, які являють собою підґрунтя розвитку особистісних якостей майбутнього фахівця.

Ключові слова: *магістр музичного мистецтва, професійний розвиток, аксіологія, цінності, ціннісні орієнтації, аксіологічний підхід.*

Постановка проблеми. Сучасні концепції розвитку вищої освіти загалом і педагогічної та мистецької зокрема повинні сприяти розвитку особистісної позиції майбутніх фахівців, бути спрямованими на формування в них чітких орієнтирів життєдіяльності. Шлях до розв'язання цих завдань полягає, передусім, у реалізації ціннісного підходу до оновлення педагогічної освіти, а також у поглибленому вивченні проблеми формування ціннісних орієнтацій студентів у процесі їх професійного розвитку.

Особливого значення проблема формування професійно-ціннісної сфери набуває у процесі професійного розвитку майбутніх педагогів-музикантів, які після закінчення магістратури продовжують професійну діяльність у різних ланках мистецької освіти – від закладів позашкільної освіти (музичних шкіл) до закладів вищої освіти різних рівнів (коледжі, інститути, університети). Особиста система художніх та професійних цінностей фахівців, які здобули рівень магістра, вміння формувати її у майбутніх вихованців багато в чому зумовлює

рівень подальшого особистісного розвитку дітей, підлітків і студентів. З огляду на це, великої уваги вимагає підвищення рівня професійно-ціннісної зорієнтованості майбутніх педагогів-музикантів, які б могли якісно, продуктивно й творчо розв'язувати складні завдання в галузі музичної педагогіки та виконавства відповідно до світових стандартів. Від рівня опанування педагогом цінностей педагогічної діяльності та цінностей музичної культури залежить, урешті-решт, його професіоналізм.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових праць свідчить про те, що питання формування цінностей і ціннісних орієнтацій досить широко представлені в сучасній вітчизняній і зарубіжній науці в таких аспектах: філософському (С. Анісімова, О. Демидова, О. Золотухіна-Аболіна, О. Корнієнко та ін.), соціологічному (А. Кавалеров, Н. Паніна, В. Ядов та ін.), психологічному (О. Асмолов, І. Бех, В. М'ясищев, М. Рокич, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе та ін.).

Проблеми цінностей педагогічної професії досліджували Т. Бутківська, В. Гриньова, Б. Лихачов, П. Ігнатенко, І. Ісаєв, В. Лозова, Є. Шиянов та інші вчені, які акцентували увагу на професійно-педагогічній підготовці з урахуванням умов, що актуалізують суб'єктну позицію студентів, їхні ціннісні орієнтації, а також розглядали загальнотеоретичні аспекти проблеми професійного розвитку особистості майбутнього педагога.

У галузі музичної педагогіки розвитку ціннісної сфери та ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців у галузі мистецької освіти загалом і педагогів-музикантів зокрема присвячено дослідження І. Арановської, Г. Коломієць, С. Ніколаєвої, О. Олексюк, В. Орлова, О. Рудницької, В. Смікал, Г. Сотської, Г. Ципіна, Г. Щербакової та ін.

Мета статті полягає в окресленні можливостей застосування аксіологічного підходу до дослідження проблем професійного розвитку майбутніх магістрів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні аксіологія є відносно самостійною науковою галуззю. Дане поняття в різних словниках трактується неоднозначно. У філософському словнику за редакцією І. Фролова (2001) аксіологія визначається як

філософське дослідження природи цінностей. Сучасний філософський словник за загальною редакцією В. Кемерова (1998) визначає поняття «аксіологія» як вчення про форми і способи ціннісного проектування людиною своїх життєвих прагнень у майбутнє, вибору орієнтирів для наявного життя і виправдання або засудження минулого, «іншого і загальнозначущого».

Факт виникнення педагогічної аксіології як специфічної галузі філософсько-гуманітарного знання вже є загальновизнаним. Створено теоретичні передумови для визначення її предмета, наукового і дисциплінарного статусу, методології та методики дослідження. На переконання В. Сластьоніна та Г. Чижакової, посилення інтересу дослідників до аксіологічної проблематики викликано низкою суперечностей. Суспільні перетворення, з одного боку, ведуть до девальвації традиційних суспільних цінностей, ціннісних установок, на які була орієнтована освітня сфера. З іншого боку, ці перетворення сприяють розвитку нової ціннісної свідомості та поведінки, що викликає необхідність розробки аксіологічних підходів в освіті. У ситуації соціокультурної і освітньої кризи, ціннісного вакууму вивчення аксіологічних підстав вітчизняної освіти надзвичайно актуалізується (Гончаренко, 2008, с. 4).

Для виявлення ціннісних орієнтирів подальшого розвитку освіти необхідно систематизоване аксіологічне знання: адже педагогічна аксіологія як самостійна наукова галузь, з одного боку, повинна забезпечувати збереження традиційних гуманістичних цінностей вітчизняної педагогічної теорії та практики, а з іншого, – сприяти модернізації системи освіти. Саме тому можна розглядати аксіологічний підхід як один із дієвих дослідницьких інструментів вивчення різних педагогічних феноменів, зокрема професійного розвитку майбутніх магістрів музичного мистецтва.

Обираючи аксіологічний підхід як один з інструментів дослідження професійного розвитку майбутніх магістрів музичного мистецтва, ми виходили з розуміння того, що методологія є науковим методом пізнання і перетворення світу; являє собою вихідні, ключові, фундаментальні педагогічні положення (теорії, концепції, гіпотези), які мають загальнонауковий смисл; також методологія в педагогіці розглядається як вчення про наукові

методи педагогічного дослідження, вчення про способи використання одержаних знань для вдосконалення практики, вчення про методи розвитку особистісних якостей (Демидова, 2004, с. 71). У свою чергу, методологічний підхід розуміється науковцями як принципова методологічна орієнтація дослідження, точка зору, з якої розглядається об'єкт вивчення, поняття або принцип, що скеровує загальну стратегією дослідження (Блауберг, Юдин, 1973, с. 3). Також це поняття визначається в науковій літературі як форма поєднання філософської спрямованості з методичним інструментарієм, який використовується в певній галузі дослідження; міждисциплінарний загальнонауковий метод; побудована на гранично абстрактних категоріях світоглядна аксіоматична ідея (начало), яка постулює загальний підхід до дослідження, зумовлює вибір досліджуваних фактів і інтерпретацію його результатів (Исаев, 2002).

Застосування аксіологічного підходу до проблеми дослідження професійного розвитку майбутніх магістрів музичного мистецтва, забезпечує гуманізацію означеного процесу, оскільки за твердженням С. Гончаренка, особистість визначається найвищою цінністю (Гончаренко, 2008) та забезпечує визнання кожного учасника освітнього процесу активним ціннісно-мотивованим суб'єктом діяльності.

Теоретичні положення аксіологічного підходу з урахуванням позицій Н. Асташової (2002), О. Барліт (2008), С. Гаврилюк (2015), В. Сластьоніна (2003), Н. Свещинської (2005), А. Кирьякова (2000) та інших надають можливість створити своєрідний «міст» між пізнанням і практикою, дозволяють вивчати явища з позицій закладених в них можливостей задоволення потреб особистості. Аксіологічний підхід сприяє сходженню особистості на новий рівень життєдіяльності – творчий, перетворювальний шляхом реалізації себе не лише в межах вирішення ситуації, але й виходячи за ці межі, трансформуючи ситуацію в життєво-цінні орієнтири, змінюючи ціннісні розуміння та виформовуючи процеси саморозвитку.

В основу аксіологічного підходу покладено розуміння ключової категорії аксіології «цінність», яка визначається

науковцями з позиції: філософії – як глибинні змістові основи людської діяльності, що мотивують її конкретні прояви (Дубов, 2015 с. 13); як системна ознака, що виявляє функціональний аспект особистісного значення у процесі діяльності, характеризує специфічні аксіологічні відносини з боку особистості, спрямовані на реалізацію як особистих потреб, інтересів, так і інтересів системи, до якої належить певна особистість (Корнієнко, 1998); соціології – де цінності суспільства розглядаються крізь призму загальносоціальних регулятивних механізмів як складові суспільної свідомості та культури, що виконують нормативні функції щодо особистості; психології – «певний спосіб поведінки або кінцева мета існування, яка має потенційне значення з особистого або соціального погляду, на відміну від протилежного або зворотного способу поведінки чи кінцевої мети існування...» (Rokeach, 1973).

Педагогічна аксіологія як наукова галузь дотримується положення про те, що цінності додають стійкості особистості педагога і вихованця, визначають принципи їх поведінки, спрямовують інтереси і потреби особистості, регулюють мотиваційну сферу в системі освіти. Основними принципами педагогічної аксіології, що виконують роль вихідних постулатів із позиції педагогіки гуманізму є: принцип гуманізму, комплексності, адекватності, принцип динамізму ціннісних орієнтацій, емоційної відкритості, включеності, принцип ієрархічності (Гончаренко, 2008, с. 10).

Цінності визначаються специфікою педагогічної діяльності, її соціальною роллю, де педагогічні цінності – норми, що регламентують педагогічну діяльність і виступають як пізнавально-діюча система, яка служить опосередкованою і сполучною ланкою між сформованим суспільним світоглядом у галузі освіти і діяльністю педагога (Сотська, 2014).

Цілком поділяємо позицію І. Ісаєва, який до педагогічних цінностей відносить: цінності-цілі – розкривають значення цілей професійно-педагогічної діяльності педагога; цінності-засоби – розкривають значення засобів і способів здійснення професійно-педагогічної діяльності; цінності-стосунки – розкривають значення і зміст відносин як основного механізму функціонування

цілісної педагогічної діяльності; цінності-знання – розкривають значення і сенс психолого-педагогічних знань у процесі здійснення педагогічної діяльності; цінності-якості – розкривають значення особистісних якостей педагога: індивідуальних, комунікативних, професійних як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, що виявляються у спеціальних здібностях до творчості, проектування власної діяльності, здатності до діалогічного мислення, гуманістичних діалогових відносин (Кемерова, 1998, с. 77-78).

До важливих педагогічних цінностей, які регламентують професійну діяльність майбутніх магістрів музичного мистецтва, на нашу думку, слід віднести гуманістичні цінності які, за слушним твердженням І. Беха, «характеризують індивідуальну культуру особистості та рівень її вихованості: добро, любов, патріотизм, справедливість, милосердя, відповідальність, совість тощо... ці категорії взаємопов'язані між собою, взаємодоповнюють та взаємопроникають одна в одну. І хоча у кожної людини існує своя система цінностей і ціннісних орієнтацій, саме за допомогою гуманістичних цінностей забезпечується оволодіння нормами і правилами взаємодії з оточуючими людьми» (Бех, 1997, с. 126).

Гуманістичні цінності є підґрунтям розвитку особистісних якостей майбутнього магістра музичного мистецтва, «складають духовну основу, базисний духовний компонент особистості, визначають сутність її внутрішнього світу» (Лихачев, 1997, с. 6), що виявляється у спрямованості та світогляді педагога-музиканта, у його знаннях, уміннях, навичках, стилі мислення, рівні культури.

Ґрунтуючись на визнанні, що цінність – об'єктивна, а ціннісні орієнтації – суб'єктивні, перехід цінностей у ціннісні орієнтації майбутнього магістра музичного мистецтва є свідченням їх об'єктивізації. При цьому їх ціннісні орієнтації формуються в межах двох професійних галузей: педагогічної – цінність є професія, де педагогічні цінності виступають стійкими орієнтирами, за якими вчитель співвідносить своє життя й педагогічну діяльність, та музики, яка виступає як особистісна і соціальна цінність, що містить загальнолюдські цінності.

Із цієї позиції професійний розвиток майбутніх магістрів музичного мистецтва відбувається на основі розуміння значущості цінності музики, яка спонукає особистість на «внутрішній діалог» із самим собою, із навколишньою дійсністю, з усім Універсумом. Взаємодія, яка здійснюється завдяки естетичній цінності музики та естетичного досвіду людства, а також ціннісними орієнтаціями особистості, що сприймають і загальнолюдські цінності (Коломиец, 2006).

Відповідно, професійний розвиток майбутніх магістрів музичного мистецтва неможливий без їхніх ціннісних орієнтацій, які визначають їх поведінку й ставлення до навколишнього світу та музично-педагогічної діяльності й є підґрунтям для наповнення його професійних дій ціннісним смислом, прагненням до творчості та перетворення музично-педагогічної дійсності в інші професійні цінності (Цыпин, 2003).

Висновки. Отже, аксіологічний підхід забезпечує ціннісне підґрунтя професійного розвитку майбутніх магістрів музичного мистецтва; усвідомлення й прийняття кожним студентом професійних цінностей як «вектору» їхнього професійного розвитку, будучи його найважливішим внутрішнім джерелом і рушійним механізмом; прагнення до постійного самовдосконалення та розвитку відповідно до законів Істини, Добра, Краси.

Список використаної літератури

- Бех, І. Д. (1997). Духовні цінності в розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*, 1, 124-129.
- Блауберг, И. В., & Юдин, Э. Г. (1973). *Становление и сущность системного подхода*. Москва: Наука.
- Гончаренко, С. У. (2008). *Методологія*. В В. Г. Кремень (Ред.). *Енциклопедія освіти* (р. 1040). Київ: Юрінком Інтер.
- Демидова, Е. Н. (2004). *Ценности как фактор социальной детерминации смыслообразования в языке*. (Автореф. дис. канд. филос. наук). Волжская государственная инженерно-педагогическая академия, Нижний Новгород.
- Дубов, Г. *Методологический подход: понятие и место в системе методологии юридических исследований*. Взято из: <http://www.legeasiviata.in.ua/archive/2015/1-3/3.pdf>
- Исаев, И. Ф. (2002). *Профессионально-педагогическая культура преподавателя*. Москва: Академия.
- Кемеров, В. Е. (Ред.). (1998). *Современный философский словарь*. Лондон, Минск.
- Коломиец, Г. Г. (2006). *Концепция ценности музыки как субстанции и способа ценностного взаимодействия человека с миром*. (Дис. д-ра филос. наук). Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Москва.

- Корнієнко, О. М. (1998). *Національні цінності особистості: сутність та особливості формування*. (Автореф. дис. канд. філософ. наук). Київський університет ім. Тараса Шевченка, Київ.
- Лихачев, Б. Т. (1997). *Введение в теорию и историю воспитательных ценностей*. Самара: Изд-во СИУ.
- Сластенин, В. А., & Чижакова, Г. И. (2003). *Введение в педагогическую аксиологию*. Москва: Академия.
- Сотська, Г. І. (2014). *Теоретичні і методичні засади формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва в педагогічних університетах*. Київ: Ін-т обдарованої дитини.
- Фролов, И. Т. (Ред.). (2001). *Философский словарь* (Изд. 7). Москва: Республика.
- Цыпин, Г. М. (2003). *Психология музыкальной деятельности: теория и практика*. Москва: Академия.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. N. Y.: Free Press.

Vadym Lisovyi

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE MASTERS OF MUSICAL ART IN THE CONTEXT OF THE AXIOLOGICAL APPROACH

The article outlines the possibilities of applying the axiological approach to the study of the problems of professional development of future Masters of Musical Art. The analysis of theoretical works devoted to the study of the problem of the development of value orientations of Masters of Musical Art shows that it is considered by scholars mainly in philosophical, sociological, psychological and pedagogical aspects.

Since the socio-cultural and educational crises are typical for the present, the presence of a value vacuum, the study of the axiological basis of the educational process is extremely relevant. At this point, the axiological approach is an effective research tool, through which the value-humanist basis of the professional development of future specialists should be ensured.

From the standpoint of the axiological approach, the basis for the development of the personal qualities of the future Masters of Musical Art should be, above all, humanistic values, the formation of which manifests itself in the direction and outlook of the teacher-musician, in his knowledge, skills, and styles of thinking, cultural levels. Accordingly, the professional development of future Masters of Musical Art should be based on an understanding of the significance of the value of music, which prompts the person to «nternal dialogue» with himself, with the surrounding reality. Thus, the professional development of future Masters of Musical Art is impossible without taking into account their value orientations, which, in turn, should determine their behavior and attitudes towards the world and musical and pedagogical activities, as well as to fill their professional activity with value meaning and striving for creativity.

Keywords: *Master of Musical Art, professional development, axiology, values, value orientations, axiological approach.*

References

- Beh, I. (1997). Dukhovni tsinnosti v rozvytku osobystosti [Spiritual values in the development of personality]. *Pedagogika i psykhologija*, 1, 124-129 [in Ukrainian].
- Blauberg, Y. V. & Iudin, E. G. (1973). *Stanovlenie i sushchnost sistemnogo podkhoda* [Formation and essence of the system approach]. Moskva: Nauka [in Russian].

- Demidova, E. (2004). *Tsennosti kak faktor sotsialnoy determinatsii smysloobrazovaniya v iazyke. [Values as a factor of social determination of meaning in a language]*. (Doctoral thesis). Nizhnii Novgorod [in Russian].
- Dubov, G. *Metodologicheskii podkhod: ponyatie i mesto v sisteme metodologii yuridicheskikh issledovaniy. [Methodological approach: the concept and place in the system of legal research methodology]*. Retrived from: <http://www.legeasviata.in.ua/archive/2015/1-3/3.pdf> [in Russian].
- Frolov, I. T. (Ed.). (2001). *Filosofskii slovar [Philosophical dictionary]*. Moskva: Respublika [in Russian].
- Goncharenko, S. (2008). Metodolohiia [Methodology]. In V. H. Kremen (Ed.), *Encyklopedija osvity* (p. 1040). Kyiv, Jurinkom Inter [in Ukrainian].
- Isaev, I. (2002). *Professionalno-pedagogicheskaiia kultura prepodavatel'ia [Professional and pedagogical culture of the teacher]*. Moskva: Akademiia [in Russian].
- Kemerova, V. E. (Ed.). (1998). *Sovremennyi filosofskii slovar [Modern philosophical dictionary]*. London, Minsk [in Russian].
- Kolomiets, G. G. (2006). *Kontseptsiiia tsennosti muzyki kak substantsii i sposoba tsennostnogo vzaimodeystviia cheloveka s mirom. [The concept of the value of music as a substance and method of value interaction of a person with the world]*. (Doctoral thesis). Lomonosov Moscow State University. Moskva [in Russian].
- Korniienko, O. (1998). *Natsionalni tsinnosti osobystosti: sutnist ta osoblyvosti formuvannia [National values of the person: essence and peculiarities of formation]*. (Doctoral thesis). Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv [in Ukrainian].
- Likhachev, B. (1973). *Vvedenie v teoriuu i istoriiu vospitatel'nykh tsennostei. [Introduction to the theory and history of educational values]*. Samara: Izd-vo SIU [in Russian].
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. N. Y.: Free Press [in USA].
- Slastenin, V., & Chizhakova, G. (2003). *Vvedenie v pedagogicheskuiu aksiologiiu. [Introduction to pedagogical axiology]*. Moskva: Akademiia [in Russian].
- Sotska, H. I. (2014). *Teoretychni i metodychni zasady formuvannia estetychnoi kultury maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva v pedahohichnykh universytetakh [Theoretical and methodical principles of formation of aesthetic culture of future teachers of fine arts in pedagogical universities]*. Kyiv: In-t obdarovanoi dytyny [in Ukrainian].
- Tsy-pin, G. M. (2003). *Psikhologiiia muzykalnoi deiatelnosti teoriia i praktika [Psychology of musical activity: theory and practice]*. Moskva: Akademiia [in Russian].

Одержано 16.12.2018 р.

ПЕДАГОГІЧНА ЕСТЕТИКА ТА ЕТИКА

УДК 37.015.31:17.022.1(091)

DOI: 10.33989/2226-4051.2019.19.169769

Микола Степаненко, м. Полтава

ORCID: 0000-0002-6727-1265

ПЕДАГОГІКА ДОБРА В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ

Дітей немає – є люди, але з іншим масштабом понять, іншим запасом досвіду, іншими потягами, іншою грою почуттів.

Януш Корчак

У статті з'ясовано лексикографічну й педагогічну сутність терміна «добро». Основну увагу приділено висвітленню проблеми становлення й розвитку педагогіки добра з опертям на філософський досвід Сократа, Платона, Аристотеля, Вітторіно де Фельтре, Хуана Луїса Вівеса і психолого-педагогічний досвід Яна Амоса Коменського, Йогана Генріха Песталоцці, Адольфа Дистервега, Костянтина Ушинського, Григорія Сковороди, Януша Корчака, Антона Макаренка, Василя Сухомлинського, Івана Зязюна. Схарактеризовано засадничі положення кожної із розглянутих концепцій, встановлено їхні спільні й окремішні ідеї, а також засоби їхньої практичної реалізації. Увесь виклад запроектовано на розкриття Концепції Нової української школи в синтезі таких складників тріади: «модель учня» – «модель школи» – «модель учителя педагогіки добра».

Ключові слова: педагогіка добра, філософи минулого, педагогі-гуманісти минулого й сьогодення, виховання особистості, моральне виховання, Концепція Нової української школи.

Постановка проблеми. «Найстрашніша з катастроф, що нам загрожує, – не стільки атомна, теплова й подібні їм варіанти знищення людини на Землі, скільки антропологічна – умертвлення людського в людині», – повчає філософ Юлій Шрейдер (1990, с. 7.). Особливо актуальними видаються ці слова сьогодні, коли на нашу мирну землю прийшла російська збройна агресія і принесла насильство, страждання, жорстокість. Тож

Україна потребує від своїх громадян не лише мужності, героїзму, патріотизму, але й гуманності, добра, милосердя. А все це само не прийде. Воно – продукт виховання, причому тривалого і всеохопного.

Метою статті є ретроспективний аналіз засадничих положень педагогіки добра, її самобутності – від найдавніших часів до сучасності.

Виклад основного матеріалу. Тлумачний словник української мови трактує добро як високоморальну категорію в такому її дефініційному обрамленні: «усе позитивне в житті людей, що відповідає їхнім інтересам, бажанням, мріям» (Новий тлумачний словник української мови, 2008, с. 565). Добро ще номінують як благо, позитив, протиставляючи йому зло (с. 565). В Україні формою шанобливого звернення до привітливої людини є добродій, синоніми якого – добродійник, доброчинець (с. 565). Під добром у його сутнісному вимірі розуміють усе те, що утверджує моральність у людині, її наближеність до досконалої людяності, зрештою, її ототожнюють із доброзичливістю, милосердям, повагою, співчуттям, співпереживанням, взаємодопомогою тощо.

Виховувати добро в людях – нагальна потреба, почесний обов'язок і постійна вимога в будь-якому суспільстві, а покликана зробити все це педагогіка добра й моралі. Доречно в цьому контексті звернутися до Яна Амоса Каменського, який свого часу писав: «...Слід якомога більше піклуватися про те, щоб мистецтво впроваджувати по-справжньому моральність й істинне благочестя було зреалізоване належним чином у школах, щоб школи вповні стали, як їх називають, “майстернями людей”» (Коменський, 1955, с. 322).

У своєму становленні й розвитку педагогіка добра невіддільна від найпрогресивніших ідей великих філософів та педагогів-гуманістів як минулого, так і сьогодення.

Одним із перших відомих нам етико-філософських розгалужень цього важливого спрямування стало **конфуціанство** – учення про виховання високоморальних людей, чеснотами яких були б безкорисливість, благородство, любов до ближнього. Довгий час конфуціанство маніфестувало офіційну державну

ідеологію Китаю. У сучасному розумінні це могла вже бути педагогіка добра. Багато відомих філософів античного світу активно послуговувалися філософією, про яку йдеться. За **Сократом**, центром усього є людина, її ставлення до сім'ї, суспільства, законів, традицій, а особливо – до богів. «Виховання людей» цей любомудр уважав найосновнішим в учінні, а сенс виховання убачав у потребі пізнання світу через пізнання самого себе. Безсмертний вислів Сократа: «Я знаю, що нічого не знаю» – потвердження й пояснення доречності всебічного й досконалого вивчення та осягнення самого себе. Особливу увагу в бесідах з учнями він звертав на пізнання сенсу доброчесності. **Платон** зі своїм учителем Сократом та учнем **Аристотелем** заклали основи західної гуманістичної філософії й науки. Сократ і Платон – творці етичного раціоналізму, якого дотримувалися їхні послідовники. Мудрість, стверджували вони, є вища чеснота, знання ж – достатня умова моральності. Якщо людина знає, що таке добро і зло, справедливість і несправедливість, вона не буде погано поводитися. Ці ідеї пізніше знайшли свій логічний розвиток у філософії Просвітництва.

Епоха Відродження дарувала нові імена для педагогіки добра. **Вітторіно да Фельтре** був прихильником гуманістичних ідей Відродження у вихованні, мету якого вбачав передовсім у гармонійному розвитку людини. Він заснував передову на той час гуманістично-демократичну школу «Дім радості» при дворі герцога Гонзага в Мантуї, де навчалися не лише діти знаті, а й вихідці з бідних родин. У цій школі панувала атмосфера добра та любові. **Хуан Луїс Вівес** – іспанський богослов, філософ, педагог-гуманіст – був продовжувачем справи Аристотеля. Він робив основний акцент не на вивченні сутності душі, а на її моральних проявах. Філософ підготував трактати про дитячу освіту, про демократизацію шкіл спільного навчання людей різного віку та статі. Праці Вівеса мали великий вплив на творчість відомого у всьому світі «учителя народів», основоположника наукової педагогіки **Яна Амоса Коменського**, який сформулював революційні для того часу принципи природовідповідності у вихованні, а ще став творцем класно-урочної системи, обґрунтував ідею навчання всіх усього без усякого винятку,

одним із перших засудив тілесні покарання й закликав до викорінення їх із навчально-виховного процесу.

Лейтмотивом дидактики Коменського є ідея формування різнобічної особистості, виховання людяності в людині. У творчості педагога цим важливим проблемам відведено особливу роль. Мовиться, зокрема, про такі праці, як «Велика дидактика», «Материнська школа», «Правила поведінки, зібрані для молоді у 1653 році», «Закони добре організованої школи». Коменський стояв на тих засадах, що вже з раннього дитинства потрібно виховувати такі етичні якості, як справедливість, наполегливість у праці, мужність. Надважливе місце в етичному вихованні має зайняти позитивний приклад батьків, сімейне оточення, привчання дітей до посильної корисної праці, до свідомого дотримання правил поведінки.

Значну увагу Ян Амос Коменський приділяв професії педагога, яку називав «найпочеснішою під сонцем». Учитель, на його глибоке переконання, «як і лікар, є лише помічником природи, а не її паном» (Коменський, 1982, с. 347). Він мусить постійно демонструвати зразки доброчесності, володіти педагогічною майстерністю, любити своє ремесло, пробуджувати самостійну думку учнів, готувати з них діяльних людей, які б уболівали та піклувалися про загальне благо. Школу цього взірця названо «майстернею людей», а про вчителя мовлено так: «Людська природа вільна, вона любить добру волю, не терпить тиску... Буркотливі вчителі, владні й ті, які вдаються до побоїв, є ворогами людської природи, вони ніби створені для того, аби заглушувати і знищувати здібності, а не возвеличувати й облагороджувати їх. З-поміж цієї категорії нудні та безплідні догматики, що послуговуються лише сухими настановами, не залучаючи учнів до справи; вони з них роблять або буркотливих зануд, або людей інертних, подібних до них самих» (Коменський, 1982, с. 586).

XVIII століття також багате на талановитих педагогів, які зробили свій вагомий внесок у формування педагогіки добра. На цьому тлі вигідно вирізняється постать швейцарського педагога-гуманіста *Йогана Генріха Песталоцці*, який понад 50 років присвятив вихованню та навчанню дітей знедолених трудящих і

впродовж багатьох літ керував відомими виховними закладами Швейцарії: «Закладом для бідних» у Нейгофі, притулком для сиріт у Станці, інститутом у Бургдорфі та Івердоні. Основною метою виховання він уважав усебічний і гармонійний розвиток духовних та фізичних сил і здібностей дитини відповідно до її внутрішньої природи. Роль педагога – не придушувати цей розвиток, а стимулювати його.

Основне завдання морального виховання Песталоцці вбачав у формуванні високих моральних якостей і переконань. Найпростіший елемент цього виховання, за ним, – це любов дитини до матері. Педагог сповідував той принцип, що основи моральної поведінки дитини закладаються саме в сім'ї, а подальший розвиток її моральних сил має здійснюватися у школі, де ставлення вчителя до дітей вибазовується на засадах батьківської любові до них. Йоган Генріх Песталоцці пропонував, щоб до навчання мали доступ усі без винятку діти. Він узагальнив свій багатий педагогічний досвід у таких відомих на весь світ творах, як «Лінгард і Гертруда», «Як Гертруда вчить своїх дітей», «Лебедина пісня» та ін. Вияскравимо й той знаковий факт, що педагогові вперше вдалося розкрити природний процес пізнання на основі філософії та психології.

Відомий німецький педагог *Адольф Дистервег*, як і його попередник Йоган Генріх Песталоцці, уважав, що людина від народження володіє природними задатками, які детермінують перманентне прагнення до розвитку. Завдання виховання – пробудити ці задатки, щоб вони могли самостійно розвиватися. Педагог захищав ідею загальнолюдського виховання, переконував, що завдання школи полягає у вихованні гуманних і свідомих громадян, у вихованні любові до людей та до свого народу. Вирішальну роль у цьому відведено вчителю, якого названо «сонцем для всесвіту». На думку Дистервега, «викладання має бути енергійним, щоб пробуджувати розумові сили учнів, зміцнювати їхню волю, формувати характер. Потрібно твердо й неухильно реалізовувати свої виховні принципи. Постійно працювати над собою. Мати твердий характер. Бути ... вимогливим, справедливим. Бути суворим громадянином і мати

прогресивні переконання та громадську мужність» (Коджаспирова, 2003, с. 67).

Серед видатних філософів-просвітників, педагогів-гуманістів того часу чи не найяскравішою постаттю був українець **Григорій Савич Сковорода**, «філософія серця» якого заклала міцний підмурівок для формування й утілення в життя педагогіки добра. У його гідній подиву спадщині велику увагу приділено проблемі щасливого існування, вінцем якого є «радість серця» людини. Цю чесноту він цінував вище, ніж «обізнаність у науках». Григорій Савич обстоював ідею доступної для всіх освіти («виховання й убогим потрібне»), рівність навчання для хлопців і дівчат, розвинув ідею природовідповідності («сродності»), за якою у вихованні дитини треба зважати на її природні здібності, інтереси, уподобання, нахили. Тож виховання, пересвідчував Сковорода, іде від природи, а вона є найкращим учителем.

В особі вчителя Григорій Савич вирізняв насамперед моральні якості, а основними завданнями наставника вважав вияскравлення та розвиток природних здібностей дитини, керування процесом самовиявлення її натури й самоevolюції. Успіх на цьому шляхові забезпечує «сродність» діяльності, незрадлива любов до дітей і щира повага до них. Сковорода був переконаний, що успіху, позитивних результатів можна досягти лише за тієї умови, якщо праця приносить задоволення, якщо вона є справжнім щастям для вчителя. «Початок усьому і смак є любов, – констатував наш Перший розум. – Як їжа, так і наука не дійсна від нелюбимого» (Сковорода, 1973, с. 35).

Педагогічні, етичні та естетичні погляди видатного українського мислителя висвітлені в багатьох його творах, зокрема в посібниках «Міркування про поезію та керівництво до мистецтва її», «Початкові двері до християнської добродієвності», притчах й інших працях. Незаперечна цінність філософської спадщини Григорія Сковороди і в тому, що вона стала невичерпним джерелом мудрості, стійкості, терпіння й моральності для всього українського народу на багато поколінь, і для натеперішнього дня зосібна.

Ідеї педагогіки добра послідовно впроваджені й розвинені в досвіді видатного мислителя XIX століття, творця наукової педагогіки та народної школи **Костянтина Дмитровича Ушинського**. Зберігаючи за педагогікою статус антропологічної науки, він наголошував, що значення її в тому, аби «віднаходити шляхи до відкриття в людині такого характеру, який протистояв би натискові всіх випадковостей життя, рятував би людину від їхнього шкідливого розтлівального впливу і давав би їй змогу отримувати звідусіль лишень позитивні результати» (Ушинський, 1950, с. 27). Один із можливих засобів, про які йдеться, пересвідчує Ушинський, – мораль: «...Вплив моральний є основним завданням виховання, куди важливішим, ніж розвиток розуму взагалі, наповнення голови знаннями й роз'яснення кожному його особистих інтересів» (1953, с. 332), а «жадоба грошей, невіра в добро, відсутність моральних правил, презирство до думки, любов до манівців, байдужість до громадського блага, сприяння порушенню законів честі – ось вороги виховання» (1948, с. 22).

Важливою в педагогічному доробкові Ушинського є ідея формування внутрішнього світу дитини з урахуванням, по-перше, її психологічних, психічних та фізичних законів розвитку, вимог відповідності природним задаткам, по-друге, духовно-культурних умов, у яких вона виховувалася. Костянтин Дмитрович був прихильником виховного навчання, обстоював ідею побудови загальної освіти на засадах гуманності й патріотизму. «Виховання дається нелегко, – вимагає культури волі й характеру, які великою мірою формуються в процесі навчання, – доводив він. – Побудоване лише на інтересі, воно ніяк не сприяє випрацюванню цих рис» (Сухомлинська, 2005, с. 289). Найсутнішим засобом морального виховання педагог уважав працю, настійно рекомендував прищеплювати любов і формувати серйозне ставлення до неї. З-поміж найпопулярніших праць Ушинського, які несуть ідеї педагогіки добра, – «Про користь педагогічної літератури», «Три елементи школи», «Про народність у громадському вихованні». Закладені в них положення ніколи не втратять своєї актуальності, позаяк заряджені ідеями, над якими не владарює час із його найдражливішими викликами.

На помежів'ї XIX – XX століть педагогіка добра збагатилася новими ідеями й оригінальним досвідом відомого польського письменника, вихователя, лікаря, ученого **Януша Корчака**. Педагог гуманістичної ідеї і практики дитячого виховання був упевнений, що тільки любов (і ніщо інше) може врятувати майбутні покоління. Любов та повага до дитини, «тендітне ставлення до її серця» – ось основні постулати педагогічного вчення Корчака, оперті на багату власну практику. Упродовж 30 літ він керував Будинком сиріт у Варшаві, близько 20 років співпрацював з інтернатом «Наш дім», де безпосередньо втілював основні ідеї демократичного виховання, зокрема, упровадив новаторську для того часу систему дитячого самоврядування, практику дитячого товариського суду, рішення якого були для всіх обов'язковими. До заслуг Януша Корчака слід уналежнити й те, що він акцентував увагу на індивідуальному вихованні, до кожної дитини підходив з позицій добра, любові, співчуття, зважаючи на прояви її природних здібностей. У Першу світову війну педагог деякий час працював у дитячих притулках Києва. Тоді він написав свою найважливішу студію життя «Як любити дитину», у якій обґрунтовано ідеї гуманістичної педагогіки, а «десять заповідей для батьків» стали хрестоматійними орієнтирами з виховання. Цінними для педагогіки добра є й інші його книги – «Право дитини на повагу», «Правила життя», «Жартівлива педагогіка», повість для дітей «Король Матіуш Перший». Педагогічний набуток Януша Корчака справив велике враження на Василя Олександровича Сухомлинського, який з особливим пієтетом виповів про це в передмові до книги «Серце віддаю дітям».

Справжнім корифеєм педагогічної науки, одним із чотирьох педагогів, прізвище якого у 1998 році за рішенням ЮНЕСКО названо з-поміж тих, хто визначав спосіб педагогічного мислення в XX столітті, є **Антон Семенович Макаренко**. Його педагогіка добра пов'язана з ефективністю педагогічної діяльності, насамперед з ліквідацією дитячої безпритульності. Завдяки талантові автора «Педагогічної поеми» тисячі дітей, приречених на жалюгідне існування, повернулися до повноцінного життя. Власною практичною діяльністю Макаренко потвердив своє

педагогічне кредо: «Я визнаю необмежену могутність виховної роботи... Я не знаю жодного випадку, коли б повноцінний характер заявив про себе без здорової виховної обстановки або, навпаки, коли б характер понівечений вийшов би, оминувши царину виховної роботи» (Макаренко, 1985, с. 45).

Підхід до дитини з оптимістичною гіпотезою та вірою в успіх, вимогливість і повага, виховання в колективі й через колектив, єдність навчання та виховання, синтез виховання і життя – це ті чинники, які визначають гуманістичні основи педагогіки Антона Макаренка. Аксиомою професійної етики його було на сьогодні вже афористичне «...якомога більше вимоги до людини та якомога більше поваги до неї» (Макаренко, 1968, с. 103). Саме в такому інтерпретуванні, пересвідчує Макаренко, і полягає вияв справжньої доброти педагога до дитини.

Гармонію суспільного й особистого Антон Макаренко уявляв як щастя людини й сутність виховання. Цій та іншим проблемам педагогіки він присвятив свої всесвітньо знані праці – «Педагогічна поема», «Прапори на баштах», «Книга для батьків», «Методика організації виховного процесу».

Яскравим виявом педагогіки добра у ХХ столітті є педагогіка гуманності й любові вже згаданого **Василя Олександровича Сухомлинського**. «Доброта й ще раз доброта, – наголошував він, – це найтонші й наймогутніші корінці, що живлять дерево дитячої радості» (Богущ, 2014, с. 4). Уся педагогіка Василя Олександровича сповнена ідеями добра та краси, любові й чутливості. У фокусі його гуманістичних поглядів та переконань чільне місце відведено довірі й повазі до дитини, зверненню до її внутрішнього світу, до розвитку її індивідуальних особливостей і творчих сил, ідеї «радості пізнання».

На глибоке переконання Сухомлинського, успіх роботи вчителя неможливий без глибокого знання довкілля, духовного життя й індивідуальних особливостей учня. Він розглядав природу як універсальний засіб виховання: «Людина стала людиною, коли почула шепіт листків, дзюркотання струмочків і дзвін срібних дзвіночків жайворонка в літньому небі, шелест сніжинок і заметілі за вікном, ласкавий плескіт хвилі, святкову

тишу ночі і, затамувавши подих, слухала ... чудову музику життя» (Сухомлинський, 1971, с. 17).

Найважливішими досягненнями Василя Олександровича, що стосується проблем педагогіки добра, є праці «Серце віддаю дітям», «Сто порад учителеві», «Народження громадянина», «Батьківська педагогіка», «Павлиська середня школа», «Моральний ідеал молодого покоління» та ін. У книзі «Серце віддаю дітям» знаходимо таку сокровенну думку Сухомлинського: «Що було найголовнішим у моєму житті? Не роздумуючи, відповідаю: Любов до дітей» (Сухомлинський, 1969, с. 3).

Ідеї педагогіки добра послідовно впроваджені й розвинені в педагогічній спадщині *Івана Андрійовича Зязюна*. Лише через відчуття роду, стверджував він, через любов до батька-матері та до своєї землі й Батьківщини кожна людина приходить до щирих, глибоких і чесних почуттів, до потреби творити добро й нести його людям. Однак особливу місію в цьому важливому процесі покладено на того, хто присвячує своє життя служінню дітям, вихованню в них духовних цінностей та моральних чеснот – на вчителя, позаяк той «...залишається вічно сповідуваною і вічно живою Цінністю, непідвладною Часу і меркантильним дріб'язковостям миттєвості» (Зязюн, 2000, с. 307). «Одна з основних соціокультурних функцій педагога, – неодноразово наголошував Іван Андрійович, – підтримка становлення людини як суб'єкта своєї життєдіяльності. Навчаючи дитину керувати собою, розуміти рішення, виконувати задумане, учитель формує у неї досвід бути особистістю, створює середовище з високими моральними цінностями, орієнтація на благо іншого за золотим правилом етики (стався до іншого так, як би ти хотів, щоб інший ставився до тебе) набуває для дитини особистісного смислу. Тут реалізується важливіший психологічний закон, згідно з яким ментальність може народжуватися лише іншою ментальністю» (Зязюн «Дивосвіт людськості й людяності...»).

Формуючи сутність педагогіки добра, Іван Зязюн акцентував увагу на суб'єкт-суб'єктності педагогічної діяльності, у якій виняткове місце посідає чутливість педагога до учня, на важливості самоосвіти й самовиховання як визначальних критеріїв життєвого успіху й людяності особистості, на потребі

звернення до природних рис та здібностей людини, наділеної задатками постійно творити добро й неодмінно нести його людям. У розглядуваному варіанті педагогіки добра авторства Івана Зязюна особливу роль відведено проблемі «олюднення Людини» у сфері освіти. *«Чим більше б я (як і кожна людина), – занотовано в одному з рукописів, – зустрів талановитих педагогів-добротворців, тим досконалішим і гуманнішим був би мій (як і кожної людини за таких параметрів) досвід взаємодії із людським середовищем і особливо з моїми учнями й колегами-професіоналами (якщо обрав педагогічну професію)...»* (Зязюн «Учитель на перетині тисячоліть»).

Ідеї педагогіки добра відомого вченого знайшли своє системне відображення в низці його фундаментальних праць – «Краса педагогічної дії», «Педагогіка добра: ідеали і реалії», «Філософія педагогічної дії», «Педагогічна майстерність» та ін.

Висновки й перспективи дослідження. Отже, добро і любов, повага й довіра до дитини – це ті центральні категорії, які визначають високий смисл діяльності філософів, педагогів-гуманістів минулого, вони ж програмують і стратегію діяльності вчителя ХХІ століття. Яскравим проявом педагогіки добра сьогодні є **вектор інклюзії в Концепції Нової української школи**. *«Кожна дитина, – ідеться в цьому документі, – неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами і можливостями. Місія нової школи – допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками»* (Нова українська школа, 2016, с. 14). Нова українська школа – це головно осередок педагогіки добра. **Педагогіку добра ХХІ століття** вирізняє те, що вона, по-перше, постійно **оновлюється й розвивається, бере за основу** ідеї славних педагогів-гуманістів минулого – Яна Амоса Коменського, Йогана Генріха Песталоцці, Адольфа Дистервега, Костянтина Ушинського, Антона Макаренка, Василя Сухомлинського, Івана Зязюна й ін.; по-друге, **ґрунтується** на засадах загальнолюдських цінностей і моралі, кордоцентризму та природовідповідності, гуманності й партнерства; по-третє, **сповідує** ідеї добра й миру, любові та щастя, справедливості й

патріотизму; по-четверте, **вирізняється** демократичністю й інклюзивністю, емпатією та доброзичливістю, толерантністю й гендерним паритетом, взаємоповагою та взаємодовірою, оптимістичною гіпотезою й вірою в краще; по-п'яте, **має на меті виформування** одухотвореного середовища навколо дитини для розкриття її особистісного потенціалу, виховання соціально-активної, відкритої до позитивних зрушень і здатної змінювати світ на краще всебічно розвиненої особистості, яка керується в житті гуманістичними духовними цінностями та моральними пріоритетами. **Постулати** педагогіки добра: а) любити дитину; б) розуміти і сприймати її такою, якою вона є; в) завжди вірити в її успіхи.

У контексті педагогіки добра розглянемо Нову українську школу в єдності складників тріади: **«модель учня»** – **«модель школи»** – **«модель учителя»** як рівноправних соціальних партнерів, котрих поєднує 1) загальна суспільно значуща мета, 2) спільна і скоординована діяльність та її досягнення.

Модель учня, випускника школи – це вільна, соціально активна, цілеспрямована, усебічно розвинена, творча **особистість**, яка:

- має сформовані гуманні загальнолюдські цінності (гідність, чесність, справедливість, відповідальність, повага до себе та інших, турбота, шана до батьків і традицій), моральні орієнтири й розуміння свого місця в житті;
- має прагнення до свідомого життєвого вибору й самореалізації, здатна ухвалювати відповідальні рішення;
- має бажання змінюватися сама і змінювати світ на краще;
- має потреби в систематичній трудовій діяльності та свідомих проявах активної громадянської позиції;
- усвідомлює себе відповідальним громадянином і патріотом України, діє згідно із загальноприйнятими морально-етичними нормами та принципами;
- здатна допомагати іншим людям, є толерантною й терпимою;
- готова навчатися впродовж життя.

Усе це має забезпечити Нова українська школа з освітньою ідеологією змін, що відповідають викликам XXI століття й неодмінно оперті на засади педагогіки добра.

Модель школи – це універсальний інклюзивний освітній **осередок**, у якому:

- утверджується гуманне ставлення вчителів до учнів на основі усвідомлення неповторності й унікальності кожної дитини, єдності симпатії та емпатії, створення суб'єкт-суб'єктних морально-естетичних відносин;
- здійснюється виховання на засадах гендерної паритетності й соціальної інклюзії;
- ефективно залучаються й органічно входять до освітнього процесу всі його учасники, яким відкриті рівні можливості для подальшого навчання;
- відсутні будь-які прояви дискримінації та приниження гідності учня, кожна дитина відчуває себе захищеною;
- створюються умови для збереження і зміцнення здоров'я школярів;
- ураховуються природні здібності, таланти й можливості дитини, її внутрішні потенції, інтереси та бажання, створюються умови для розвитку індивідуальних особливостей і творчих сил;
- удосконалюється моральне виховання учнів, зокрема на уроках літератури, здійснюється їхнє залучення до природо-охоронної діяльності;
- забезпечується єдність навчання та позаурочної роботи за інтересами дітей;
- організовується навчально-виховний процес на основі особистісно орієнтованого підходу;
- надається широкий вибір учням варіативних освітніх програм і профілів;
- використовуються інноваційні інтерактивні форми та методи навчальної діяльності;
- застосовуються демократичні засоби й методи навчання та виховання (повага, заохочення, запрограмованість на позитивне, створення ситуації успіху тощо);

- створюються умови для успішної співпраці з батьками учнів.

Організація роботи нової української школи не можлива без кваліфікованого педагогічного персоналу. Отже, **модель учителя педагогіки добра** – це відповідальний громадянин і патріот, соціально-активна, ініціативна особистість, яка є:

- високоморальною, готовою втілити в навчальний процес гуманістичні принципи добра та справедливості, будувати роботу на засадах гуманізму, демократії, толерантності й поваги;

- висококваліфікованим фахівцем у своїй галузі, який ґрунтовно володіє основами психології;

- мультикультурною, здатною визнавати культурний плюралізм, створювати атмосферу паритетності й поваги до дітей різних національностей та культур;

- високоосвіченою та культурною, мотивованою і креативною, такою, що прагне до неперервної освіти й самоосвіти впродовж життя;

- здатною створити в шкільному колективі мікроклімат відкритості, взаємодовіри і взаємоповаги, закласти основи партнерства і співробітництва між учнем, учителем та батьками учнів;

- готовою будувати для дітей індивідуальні освітні траєкторії в руслі розбудови «Європи знань»;

- професійно-мобільною, готовою оперативно реагувати й адаптуватися до мінливих умов інформаційно-глобального світу, відкрита до інновацій та позитивних змін.

Вирішені складники тріади «модель учня» – «модель школи» – «модель учителя педагогіки добра» діють не ізольовано, а неодмінно в органічному синтезі, утворюючи наповнене глибинного змісту концептуальне тло «Педагогіки добра».

Список використаної літератури

- Богуш, А. (2014) Патріотичне виховання починається з доброти: педагогіка добра у спадщині Василя Сухомлинського. *Дошкільне виховання*, 11, 4-7.
- Зязюн, І. А. (2000). *Педагогіка добра: ідеали і реалії*. Київ: МАУП.
- Зязюн, І. А. *Дивосвіт людськості й людяності Олександра Романовського*. Особистий архів Івана Зязюна.
- Зязюн, І. А. *Учитель на перетині тисячоліть*. Особистий архів Івана Зязюна.
- Коджаспирова, Г. М. (2003). *История образования и педагогической мысли: таблицы, схемы, опорные конспекты*. Москва: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС.

- Коменский, Я. А. (1955). Метод нравственного воспитания. В А. А. Красновский (Ред.). *Избранные педагогические сочинения* (с. 322-326). Москва. Учпедгиз.
- Коменский, Я. А. (1982). Великая дидактика. В А. И. Пискунов (Ред.). *Избранные педагогические сочинения* (Т. 1, с. 242-476). Москва: Педагогика.
- Коменский, Я. А. (1982). О приятностях. В А. И. Пискунов (Ред.). *Избранные педагогические сочинения* (Т. 1, с. 586-589). Москва: Педагогика.
- Макаренко, А. С. (1968). *Воспитание гражданина*. Москва: Просвещение.
- Макаренко, А. С. (1985). Книга для родителей. В Л. Ю. Гордин, & А. А. Фролов (Сост.). *Педагогические сочинения* (Т. 5, с. 7-236). Москва: Педагогика.
- Новий тлумачний словник української мови* (Т. 1). (2008). Київ: Аконіст.
- Сковорода, Г. (1973). Книжечка о чтении Священного писания, нареченна жена Лотова. *Повне зібрання творів* (Т. 2, с. 35-58). Київ: Наук. думка.
- Сухомлинский, В. А. (1969). *Сердце отдаю детям*. Киев: Рад. школа.
- Сухомлинский, В. А. (1971). Добро и зло. *Наука и религия*, 1, 17-21.
- Сухомлинська, О. В. (Ред.). (2005.) *Українська педагогіка в персоналіях* (Кн. 1). Київ: Либідь.
- Україна. МОН України. (2016). *Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи*. Взято з <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
- Ушинский, К. Д. (1948). О пользе педагогической литературы. *Собрание сочинений* (Т. 2, с. 15-41). Москва: Изд. АПН.
- Ушинский, К. Д. (1950). Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. *Собрание сочинений* (Т. 8, с. 11-682). Москва: Изд-во АПН.
- Ушинский, К. Д. (1953). Нравственное влияние как основная задача воспитания. *Избранные педагогические сочинения* (Т. 1, с. 327-346). Москва: ГУПИ
- Шрейдер, Ю. Д. (1990). Утопия или устройство. *Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности* (с. 7-8.). Москва: Прогресс.

Mykola Stepanenko

PEDAGOGY OF GOODNESS IN HISTORICAL AND PEDAGOGICAL RETROSPECTIVES

The lexicographic and pedagogical essence of the term «well-fair» is characterized in the article. The main attention is paid to the problem of the pedagogy of well-fair formation and development based on philosophical elaborations of Socrates, Plato, Aristotle, Vittorino de Feltre, Juan Luis Vives, and the psychopedagogical experience of Jan Amos Komenskyi, Kostiantyn Ushynskiy, Johann Henry Pestalozzi, Adolf Disterveg, Hryhorii Skovoroda, Janusz Korczak, Anton Makarenko, Vasyl Sukhomlinskyi, Ivan Ziaziun. The creative work of these philosophers and teachers is analyzed, works devoted to the problem are highlighted, in particular, their basic positions are pointed out; the comparative analysis was made that allowed to comprehend the essence of the pedagogy of goodness deeper. The work has proved that good and love, respect and trust are those central categories that, on the one hand, determine the high meaning of the activity of the philosophers and humanist educators, and on the other, they program the strategy of the teacher's activity in the 21st century with its hard challenges. It is proved that: 1) each of the above-mentioned humanist educators has formed his creative laboratory, which was based on the most progressive ideas of the philosophers and colleagues-teachers of the past; 2) pedagogy of goodness in the 21st century is not something completely new; it is developed and based on the ideas of predecessors, it is grounded on the principles of cordocentrism, natural correspondence, which gives the fundamentals for working out

the following postulates of pedagogy of goodness: a) to love a child; b) to understand and perceive him as he is; c) to believe in his success constantly. The entire presentation was projected to uncover the Concept of the New Ukrainian School in the synthesis of the components of the triad: «model of the student» – «model of the school» – «model of the teacher of the pedagogy of goodness». The characteristics of each of the models are distinguished; they are all to act not in isolation, but in cooperation, forming a single conceptual background.

Keywords: pedagogy of goodness, philosophers of the past, humanist pedagogues of the present and the past, upbringing of the personality, moral education, Concept of the New Ukrainian School.

References

- Bohush, A. (2014) Patriotychne vykhovannia pochynaietsia z dobroty: pedahohika dobra u spadshchyni Vasylia Sukhomlynskoho [Patriotic education begins with kindness: pedagogy of goodness in the legacy of Basil Sukhomlynsky]. *Doshkilne vykhovannia*, 11, 4-7 [in Ukrainian].
- Kodzhaspyrova, H. M. (2003). *Istoriia obrazovaniia i pedagogicheskoi mysli: tablitsy, skhemy, opornye konspekty [History of education and pedagogical thought: tables, charts, supporting notes]*. Moskva: Yzd-vo VLADOS-PRESS [in Russian].
- Komenskii, Ia. A. (1982). Velikaia didaktika [Great didactics]. In A. I. Pyskunov (Red.). *Izbrannye pedagogicheskie sochineniia* (T. 1, p. 242-476). Moskva: Pedagogika [in Russian].
- Komenskii, Ia. A. (1982.). O priiatnostiakh [About amenities]. In A. I. Piskunov (Red.). *Izbrannye pedagogicheskie sochineniia* (T.1, p. 586-589). Moskva: Pedahohyka [in Russian].
- Komenskii, Ia. A. (1955). Metod npravstvennogo vospitaniia [Method of moral education]. In A. A. Krasnovskii (Red.). *Izbrannye pedagogicheskie sochineniia* (p. 322-326). Moskva: Uchpedgiz [in Russian].
- Makarenko, A. S. (1968). *Vospitanie grazhdanina [Citizen upbringing]*. Moskva: Prosveshchenie [in Russian].
- Makarenko, A. S. (1985). Kniga dlia roditel'ei [A book for parents]. In L. Iu. Gordin, A. A. Frolov (Sost.). *Pedagogicheskie sochineniia* (T. 5, p. 7-236). Moskva: Pedagogika [in Russian].
- Novyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy [New Explanatory Dictionary of the Ukrainian Language] (T. 1). (2008). Kyiv: Akonist [in Ukrainian].
- Shreider, U. D. (1990). Utopiia ili ustroitel'stvo [Utopia or Organizing]. *Globalnie problemy i obshchechelovecheskie tsennosti* (p. 7-8.). Moskva: Progress [in Russian].
- Skovoroda, H. (1973). *Knyzhechka o chtenii sviashchennoho pysaniia, narechenna zhena Lotova [A little book about the reading of the Holy writing, Lot's wife is baptized]*. Povne zibrannia tvoriv (T. 2, p. 35-58). Kyiv: Nauk. dumka [in Ukrainian].
- Sukhomlynska, O. V. (Red.). (2005). *Ukrainska pedahohika v personaliiakh [Ukrainian pedagogy in personalities]*. (Kn. 1). Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
- Sukhomlynskyi, V. A. (1969). *Serd'tse otdaiu detiam [I give my heart to children]*. Kiev: Rad. Shkola [in Russian].
- Sukhomlynskyi, V. A. (1971). Dobro i zlo [Good and evil]. *Nauka i religiia*, 1, 17-21 [in Russian].
- Ukraina, MON Ukrainy. (2016). *Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian School. Conceptual Principles of Reforming School]*. Retrived from <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> [in Ukrainian].

- Ushinskii, K. D. (1948). O polze pedagogicheskoi literatury [About the benefits of pedagogical literature]. *Sobranie sochinenii* (T. 2, p. 15-41). Moskva: Izd. APN [in Russian].
- Ushinskii, K. D. (1950). Chelovek kak predmet vospitaniia: opyt pedagogicheskoi antropologii [Man as a subject of education: the experience of pedagogical anthropology]. *Sobranie sochinenii* (T. 8, p. 11-682). Moskva: Izd-vo APN [in Russian].
- Ushinskii, K. D. (1953). Nравственное vliianie kak osnovnaia zadacha vospitaniia [Moral influence as the main task of education]. *Izbrannie pedagogicheskie sochineniia* (T. 1, p. 327-346). Moskva: GUPI [in Russian].
- Ziaziun, I. A. *Uchytel na peretyni tysiacholit* [Teacher at the intersection of millennia]. Osobystyi arkhiv Ivana Ziaziuna [in Ukrainian].
- Ziaziun, I. A. *Dyvosvit liudskosti i liudianosti Oleksandra Romvskoho* [The miracle of humanity of Alexander Romanovsky]. Osobystyi arkhiv Ivana Ziaziuna [in Ukrainian].
- Ziaziun, I. A. (2000). *Pedahohika dobra: idealy i realii* [Pedagogy of good: ideals and realities]. Kyiv: MAUP [in Ukrainian].

Одержано 19.12.2018 р.

УДК 378:7.012–051

Андрій Гордаш, м. Бар

DOI: 10.33989/2226-4051.2019.19.169771

МИСТЕЦЬКО-ОСВІТНЯ КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ КАТЕГОРІЇ «ХУДОЖНЯ МАЙСТЕРНІСТЬ»

Наукова новизна матеріалів статті полягає в тому, що вперше: уточнено сутність категорії «художня майстерність» у контексті комплексу індивідуальних професійних якостей митця та сукупності об'єктивно-ціннісних параметрів результатів його творчості, котрі досягаються завдяки наполегливій праці та під впливом професійної арт-школи за алгоритмом послідовного набуття основ майстерності, супермайстерності та метамайстерності; розроблено концептуалізацію категорії «художня майстерність» на ґрунті провідної ідеї синтезу етимологічного, лінгвістичного, історіографічного, філософського, естетичного, мистецтвознавчого, психологічного та педагогічного епістемологічних локусів аналітичного розгляду ключових термінологічних одиниць та відповідних супровідних понять для збагачення понятійного апарату сучасної мистецької освіти, адекватне використання якого має важливе значення в художній дидактиці.

© А. Гордаш, 2019

Ключові слова: *художня майстерність, художність, образність, естетичність, мистецькість, ремісництво, митець, мистецька освіта, концептуалізація.*

Постановка проблеми. Творча біографія та художня спадщина видатних митців у галузі живопису, графіки, скульптури та інших видів образотворчого мистецтва засвідчує, що вони володіли високою майстерністю у вимірах новизни, самобутності, унікальності створюваних образів та технічною довершеністю виконання своїх творів. Усі вони пройшли ґрунтовну академічну школу підготовки, система якої завжди функціонувала на засадах спадкоємності глибоких художніх традицій і сформованого століттями арт-педагогічного досвіду. Завдяки цьому відбулися помітні прориви в розвитку образотворчого мистецтва, що виявлялося в особливих стильових мистецьких течіях, напрямках і творчих експериментах.

В умовах академічної мистецької освіти суб'єкти художньо-педагогічного процесу набували фундаментальних знань, оволодівали необхідними вміннями, цілеспрямовано та різнобічно розкривали свій творчий потенціал. Проте в будь-які часи закономірно виникало риторичне питання: чи можливо навчити творчості та кого слід плекати: Творця чи Майстра? Очевидно, що відповідь на запитання однозначна – потрібно формувати основи художньої майстерності майбутніх фахівців з образотворчого мистецтва на педагогічних засадах арт-школи. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває мистецько-освітня концептуалізація категорії «художня майстерність», що є важливою в контексті реалізації тезаурусного підходу в естетичній, мистецтвознавчій і педагогічній галузі знань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Категорія «художня майстерність» становить науковий інтерес для сучасних філософських (В. Бичков, В. Власов, В. Жуковський, Г. Карцева, Ю. Легенький та ін.), культурологічних (А. Веселовський, Ю. Дружкін, Б. Негода, С. Ничкало, Т. Рібо та ін.), мистецтвознавчих (Н. Злиднева, О. Коваль, Д. Соколюк, Ю. Степанова та ін.), психологічних (Е. Гомбріх О. Кривцун, В. Кузін, Т. Ліппс, А. Яковлев та ін.) та педагогічних (А. Лушіна, Ж. Ісаков, О. Шаляпін, Є. Шачкова, А. Яланський та ін.) студій.

Останнім часом увага дослідників (Бабіяк, 2005, Красюк 2012, Шмагало, 2005 та ін.) зосереджена на осмисленні категорії «художня майстерність» як складної особистісної якості, у якій провідним компонентом є образотворча грамота митця. При цьому перевага в її формуванні надається строго регламентованій академічній школі. За таких умов нівелюється дидактичне значення канонічної (відтворення зразків), етнокультурної (засвоєння художніх традицій), культурологічної (діалог культур), діяльнісної (активне варіювання засобів зображення), креативної (авторський пошук образотворчих засобів) та довільної (за індивідуальним вибором самовираження) художньо-дидактичних парадигм (за класифікацією І. Левіна, 2014) як універсальї ефективного функціонування сучасної арт-школи з її комплексним забезпеченням науково-концептуалізованими змістовими репрезентаціями, що складають широке поле мистецько-освітнього тезаурусу, у локусі якого мають фігурувати чітко означені дефініції для глибокого розуміння і використання в арт-практиці та художній педагогіці належної мистецтвознавчої термінології.

Отже, нині відчутна криза в розробленні понятійного апарату мистецької освіти, що виникла через брак ґрунтовних досліджень у контексті наукових підходів, функціональних засад, змістового і навчально-методичного забезпечення сучасної арт-школи адекватним науково-термінологічним тезаурусом.

Мета статті – розробити термінолексичну концептуалізацію категорії «художня майстерність» для збагачення тезаурусу понятійного апарату сучасної мистецької освіти.

Виклад основного матеріалу. Терміносполучення «художня майстерність» має певне етимологічне походження. Так, слово «художній» бере свій початок зі східнослов'янських мов у формі прикметника «хондогъ», яким згодом позначено іменник «художник» у подальшій інтерпретації «рукоділья» та «вправного в ручній праці майстра». В українській мові, зокрема у творах І. Франка, зрідка фігурує майже ідентична лексема «худоба» – художник, митець або мистець (англ. artist, нім. künstler, пол. artysta) – особа, яка професійно займається мистецтвом.

Можна припустити, що семантичні витоки поняття «художній» беруть свій початок із латинської мови, у якій йому

відповідало слово «*manufactus*» (*manus* – рука; *facio* – робити) за його точним перекладом «рукодільний». Однак у культурологічному дослідженні сучасного вітчизняного філософа і мистецтвознавця С. Безклубенка (2002) зазначено, що слово «художній» запозичене нашими предками з мовленнєвих тлумачень відповідних понять у готських племен і первинно означало «рукотворний» (Безклубенко, 2002, с. 150). Така семантика, передусім, пов'язується з німецькою (*die Hand*), англійською (*hand*), нідерландською (*de hand*), датською (*hånden*) та шведською (*handen*) лексемами, що в перекладі на українську мову позначають кисть людської руки. З різними словосполученнями англійського іменника «*hand*» (рука) утворилися такі варіації понять, що безпосередньо стосуються категорій вправності та майстерності, наприклад: «*handbags*» – вправний, умілий у рукоділлі; «*a good hand at something*» – умілий у чомусь; «*a hand for something*» – майстерність у чомусь; «*handcraft*» – ремесло, ручна робота, мистецтво в ручній роботі, ремісничий, кустарний; «*handicraftsman*» – ремісник; «*handiwork*» – виріб, рукоділля, ручна робота.

Отже, є підстави вважати, що сутність терміну «художній» нероздільна з таким його сенсоутворювальним чинником як майстерність, адже щось рукотворно продуковане (рукоремесло) на художньому рівні немислиме без оцінки його майстерного технологічного виконання.

У сучасному українськомовному слововживанні прикметник «художній» стосується: мистецтва, відтворення дійсності в образах, мистецької діяльності в підготовці фахівців мистецького профілю, творів мистецтва тощо. Аналогічне слово – «художність», що звучить у формі іменника й означає вмільсть, вправність. Проте воно має певну специфічну ознаку, що вирізняє достатній рівень майстерності в будь-якій справі з-поміж усіх інших сфер творчості й умілості.

Поняття «художність» має два значення: родова ознака мистецтва з властивою йому образністю пізнання й співпереживань і міра естетичної досконалості твору, відповідність його змісту формі. При цьому якість художньої форми, як слушно наголошує Ю. Юхимик (2013), визначається володінням «школою майстерно-

сті», здатністю добрати особливий комплекс засобів художньої виразності, забезпечити неповторність художнього конструювання, продемонструвати дійсно творче натхнення й оригінальність творчого мислення (с. 23).

Художність стає тоді, коли митець демонструє високий вияв таланту, естетику єдності змісту і форми, непересічний смак і майстерність. За визначенням С. Безклубенка (2008), цей термін позначає провідні риси (якості) мистецького твору. Без художності, наголошує вчений, він перестає бути власне твором мистецтва, залишаючись у ранзі звичайного виробу ремесла чи промисловості або твору певного різновиду спорідненої із ними діяльності. У першому випадку вирішальною прикметою художності є майстерність, із якою виготовлена річ. У другому випадку самої лише майстерності виявляється замало. Майстерність у зображально-виражальних галузях творчості становить елемент необхідний, але недостатній. Тут потрібна ще і наявність цілісного образу того, що становить предмет зображення чи зміст самовираження (Безклубенко, 2008, с. 226–227).

Отже, у загальномистецькому контексті категорія «художність» тлумачиться як складне поєднання якостей, що визначає приналежність плодів творчої праці в галузі мистецтва. Її істотною ознакою є завершеність і адекватна втіленість творчого задуму, того «артистизму», що є запорукою естетичного впливу твору на глядача. Із цим поняттям відповідно пов'язані уявлення про органічність, цілісність і єдність змісту і форми твору мистецтва, що засвідчує непересічний смак, талант і технічну вправність його автора.

На переконання В. Бичкова (2017), «художність є свого роду «відбитком», матеріалізацією високого смаку майстра в його творі за умови, звісно, що він вільно володіє технічними навичками у своєму виді мистецтва» (с. 225). Іншими словами, художність охоплює весь процес становлення твору згідно з нормами і вимогами мистецтва як такого. Як доведено в дослідженні Д. Левченкова (2012), ця категорія має три рівні естетичної концептуалізації: перший спирається на принцип наслідування природи; другий – на засади структурованості твору мистецтва; третій – на яскравий вияв художнього образу (с. 128–130).

Безумовно, мистецтво чогось навчає, переконує, відтворює істину через активний вияв почуттів і фантазії. Тому художник – це мислитель, який міркує образами. Поняття «образ» позначає форму відображення й освоєння людиною об'єктів світу. Прикметник «художній» – це, передусім, якісна характеристика змісту слова «образ». «Художньо» – значить «майстерно», «зроблене з великим досвідом», «уміло», «витончено». Загалом словосполучення «художній образ» постає як щось майстерно створене, але принципово персональне. Тобто, як слушно стверджує О. Рудницька (2002), «поняття «майстерність» невідривне від конкретної особистості, а тому завжди має глибоко індивідуальний характер» (с. 13).

Таким чином, концептосфера художності надзвичайно широка, бо неодмінно охоплює гносеологію і прaxis мімезису, композицію як креативний акт створення конструктивної основи твору в аксіологічних вимірах краси, доцільності, корисності, функційності та семіозис для досягнення семантичної значущості спродукованих образів за ознаками їх абстрактності, асоціативності, символізму, інформативної конкретики чи типовості. Усе це репрезентується завдяки технічній віртуозності майстра щодо оперування комплексом специфічних виразних засобів, що складає художню мову того чи іншого різновиду візуально-просторового мистецтва: формотворні (крапка, лінія, пляма), пластичні (площа, об'єм, простір), фізичні (маса, фактура, текстура) та виконавські (графічні, колористичні, модельні).

На переконання М. Давидової (2013), поняття «художність» є складним, багатоаспектним, «невловимим», і водночас нібито даним кожному, хто береться судити про твір мистецтва або прагне до його створення (с. 73). Дослідниця наголошує, що категорія «художність» у різні історичні періоди наповнюється різним змістом, а це означає неможливість єдиної, «вічної» теорії художності (с. 75). Звісно, що полісемія цього терміну залежить від специфіки образотворення, критерієм якості якого на різних щаблях розвитку мистецтва слугувало мірило правильності виконання певного завдання згідно з усталеними канонами. Проте методологія художньої діяльності – це мінливе явище, про що свідчить поява особливих стильових мистецьких течій,

напрямів і творчих експериментів. Завдяки цьому факту є підстави визнати варіативність дефініції художності, тобто її альтернативність у контексті заперечення багатьом традиційним уявленням про творчість, майстерність, індивідуальність і духовність особистості митця.

Індивідуальну творчу здатність митця продукувати довершений художній об'єкт, що в мистецтвознавчому тезаурусі позиціонується як шедевр (фр. «*chef-d'oeuvre*» – дослівно «вища робота», «вінець праці»), доцільно розглядати в контексті семантики слова «майстерність» і його синонімів «віртуозність», «артистизм» як ознак непересічного вміння, максимально виявленого в роботі над твором.

Отже, художність – це органічна внутрішня якість мистецького твору, його довершеність, що позначається гармонійною єдністю історично мінливого і динамічного формозмісту, що засвідчує майстерність автора, його причетність до певного традиціоналізму або кардинальних інновацій. Вияв тієї чи іншої міри художності твору є основою для його розрізнення як шедевр, стильового зразку, відвертої халтури, кітчу чи примітиву. Для неї істотним є ступінь завершеності й адекватної втіленості творчого задуму, тобто того «артизму» автора, що стає мірилом потужності естетичного впливу твору на реципієнта.

Безумовно, художність охоплює весь процес становлення твору згідно з нормами і вимогами мистецтва, у категоріальному полі якого вона суголосна з поняттям «майстерність». Згідно з лінгвістичними розвідками слово «майстер» є ідентичним за вимовою в німецькій варіації «*meister*». Але вважається, що воно походить від латинської лексеми «*magister*» і розширеного її еквіваленту «*magnus gister*» – великий знавець (Безклубенко, 2002, с. 135). У такому значенні вона не відповідає семантиці українських слів «майстер», «майстерність», що за часів Київської Русі запозичені не з латини, а з давньогрецької мови, якою активно послуговувалася тогочасна культура Візантії. Грецька аналогія їх звучання – «*mastoras*»; французька – *maître*; італійська та іспанська – *maestro*; англійське – *master*. В адекватному перекладі всі наведені вище іншомовні слова стосуються поняття «мистецтво», що в процесуальному аспекті слід розуміти як

творче відображення дійсності в художніх образах, а в особистісному контексті – досконале вміння, тобто майстерність.

Терміну «мистецтво» еквівалентні за значенням латинська («ars») та англійська («art») лексеми, що перекладаються як «майстерність» чи «ремесло». Російське слово «искусство» охоплює ширшу семантику в таких мовленнєвих варіаціях, як «искусственное», «искусность» та «искус». У перекладі українською мовою перша з них означає «штучне/мистецьке»; друга – «майстерність/віртуозність/вправність»; третя – «спокуса/досвід».

Україномовне поняття «митець», як зазначає сучасний вітчизняний естет В. Мовчан, походить від слова «міт» (міф) і означає майстерність творення образу як предмета поклоніння, чарування. В особі митця слушно вбачали генія, здатного творити світ більш досконалий, ніж він є насправді (Мовчан, 2011). Учена наводить паралель між російським словом «искусство» (походить від слова «искусно» у значенні майстерності зображення) й англійською лексемою «art» із її семантикою майстерно зробленої речі й доходить до узагальнення, що ці поняття вживаються для характеристики як мистецтва, так і ремесла у вимірах майстерності.

На переконання В. Жуковського (2015), у контексті особистості творця «искусственность» розуміється як якась особлива духовно-матеріальна діяльність у межах певної професійно-художньої сфери, що постає як щось «екстраординарне», «виняткове», «феноменальне», «неприродне» задля постійного фахового поступу і задоволення попиту соціуму на результати праці, героїчної служби народу й Абсолюту. «Искусность» художника – це якісна характеристика його кваліфікації, умілості, майстерності; «искус» – така спокуса, що протягом життя втримує виробника художніх творів у межах професії завдяки його бажанню, потребі та прагненню творити заради самоствердження в індивідуальному (приналежність до еліти, лідерство, задоволення) та суспільному (ідеологічна активність, прославляння соціальних прошарків, інституцій і цінностей) аспектах. «Мистецькість/майстерність» художника філософ диференціює на кілька кваліфікаційних ярусів: «основи майстерності» – мінімальний

рівень уміння, компетентності, професійної підготовленості, що формується в межах ustalених художніх правил стилю, методу, напрямку, школи; «супермайстерність» – віртуозне володіння методологією створення художніх творів, постійне лідерство митця та його прагнення довести всім оточуючим і самому собі, що він найкращий професіонал; «метамайстерність» – рівень поствіртуозності з подоланням супермайстерності, що супроводжується яскравим виявом творчої геніальності (Жуковський, 2015, с. 74–75).

Таким чином, становлення і розвиток майстерності митця має діяльнісну природу в процесі його естетичного пізнання і здобуття відповідної освіти. Її сутність, стрижень і рушійна сила, як слушно зазначає сучасний вітчизняний філософ І. Кузьміченко (2014), криється в цілісній особистості людини, її позиції, реалізації власної системи цінностей, помножених на досвід, світосприйняття (с. 165). Це засвідчує глибоку індивідуально-особистісну семантику дефініції майстерності. Ця властивість особистості набувається досвідом у процесі засвоєння відповідних знань, умінь, навичок творчої діяльності. Проте оволодіти майстерністю здатний не кожен, хто займається художньо-творчою діяльністю, а лише той митець, який має художній талант створювати яскраві художні образи виражальними засобами того чи іншого виду мистецтва.

В окресленому контексті слушною є думка Г. Карцевої (2011), що оволодіння художньою майстерністю – це тривалий і трудомісткий процес, котрий вимагає як спеціального теоретичного навчання, так і практичного набуття технічних навичок в обраному виді мистецтва. Філософ упевнено стверджує: «Без таланту і натхнення робота художника перетворюється в ремісництво, але без вправного володіння художнім ремеслом автор стає безпорадним у втіленні свого, нехай і прекрасного, художнього задуму» (с. 316).

У сучасній довідниковій літературі термін «ремесник» однозначно тлумачиться як той, хто працює шаблонно, без творчої ініціативи і натхнення. Цей контекст явно протилежний категорії художнього. Але така суперечність недоречна.

Згідно з дослідженнями О. Лосєва (1989), ще стародавні греки мистецтво і ремесло ототожнювали. Для них мистецтво в значенні ремесла не було образливим і зазвичай вони пишалися

тим, що є ремісниками. «Ремесло – це одухотворена, одушевлена річ, воно не відрізняється від мистецтва» (с. 167). Грецькі митці намагалися творити в спосіб досягнення бажаної досконалості художнього образу на засадах мімезису як наслідування еталонних форм природи; безумовна ж першість серед них належала видимому образу людини, що і призвело до укорінення ідей антропометризму насамперед в античній архітектурі та скульптурі (Юхимик, 2005, с. 108–139). У цьому й інших прадавніх суспільствах акт творення асоціювався з працею ремісника, художня творчість якого вважалася богонатхненною.

За доби Відродження художники аналогічно до своїх побратимів Стародавнього світу насправді вважали себе ремісниками. Вони доповнили античні постулати міметичної теорії щодо неодмінності наслідування форм і способів дії природи вимогами успадкування бездоганної манери «старих майстрів» та індивідуального художнього стилю тих нових митців-сучасників, хто цілковито зумів оволодіти творчими секретами античних кумирів (Юхимик, 2005, с. 139–167).

За Нової доби початок XVIII століття ознаменувався активними спробами диференціації мистецтв за рангами на основі «теорії смаку», яскравим представником якої був Д. Дідро – один із перших, хто звернув увагу на мистецькі цінності ремесла. У XIX столітті провісником нових поглядів щодо суголосності мистецтва і ремесла став австрійський мистецтвознавець А. Рігель (1992). Йому вдалося розмежувати суто декоративне (прикрашальне) і «вище» мистецтво (живопис, скульптуру, архітектуру) та рівноцінне їм «художнє ремесло». Загалом тогочасна європейська наукова думка вже чітко поділяла види мистецтва на «красні» та «корисні». На відміну від ремесла творчість стала позначати виробничу діяльність не технічного характеру. За такої диференціації колись тотожні терміни «техне» й «ars» відповідно розмежувалися в абсолютно окремі поняття «техніка» і «мистецтво». У тодішньому мистецтвознавчому тезаурусі дедалі частіше фігурують предмети ремесла, що наділяються ознаками художності, через що виникають такі нові поняття, як «промислове мистецтво» (industrial art), «прикладне мистецтво» (applied art) та «художнє ремесло» (das Kunstgewerbe).

На початку ХХ століття в умовах бурхливого розвитку дизайнерської творчості остаточно сформувались ствердні позиції щодо аналогії мистецтва і ремесла. Так, В. Дебшітц (Debschitz, 1920) був переконаний, що кожне високохудожнє досягнення розвивається на основі ремісничих умінь і навичок. В. Гропіус (1971) наголошував: «Не існує принципової різниці між художником і ремісником, художник – це ремісник вищого класу ... Без ручної праці не може обійтися жоден художник. Для нього це джерело творчої наснаги. Якщо молода людина, яка відчуває схильність до образотворчого мистецтва, почне свій шлях як колись із вивчення ремесла, вона не залишиться «непродуктивним художником» із неповноцінною художньою освітою, закінченість якої проявиться у повній майстерності, де вона і зможе довести свою перевагу» (с. 225).

Однак надалі поширилась ідея тотального дизайну, матеріалізація якої призвела до втрати синтетичної єдності мистецтва і ремесла. Підхопивши її, відомий британський мистецтвознавець Р. Коллінгвуд (1999) проголосив тезу: «Всіляке ремесло – це спеціалізована форма вміння» (с. 117). Різницю між ремісником, митцем і справжнім генієм він убачав у тому, наскільки він творець «природжений», «сотворений», тобто чи отримав спеціальну підготовку або вишкіл. І хоча вчений вищість мистецтва над ремеслом не декларував, ця позиція все ж таки простежувалась у його розумінні ремісничого процесу, результати якого неіндивідуалізовані, та мистецької практики як виразника і збудника емоцій. Інший представник того часу – німецький естетик, мистецтвознавець і психолог М. Дессуар (1970) особливу увагу звернув на різницю між шириною категорії естетичного і звуженістю поняття художнього.

Отже, синтез окреслених понять становить фундаментальну категорію «художня майстерність», під якою слід розуміти провідну професійну індивідуальну якість митця у вимірах його непересічного естетичного смаку, талановитості, геніальності, умілості, вправності, ремісничості, мистецькості, артистизму, досвідченості та здатності захоплено продукувати об'єктивно-ціннісні твори, що мають провідні ознаки художності, естетичності, образності, досконалості, витонченості, шедевраль-

ності та досягаються завдяки наполегливій праці й під впливом професійної арт-школи за алгоритмом послідовного набуття основ майстерності, супермайстерності та метамайстерності.

Висновки. Розроблено концептуалізацію категорії «художня майстерність» на ґрунті провідної ідеї синтезу етимологічного, лінгвістичного, історіографічного, філософського, естетичного, мистецтвознавчого, психологічного та педагогічного епістемологічних локусів аналітичного розгляду ключових термінолексичних одиниць «художник / художність», «майстер / майстерність», «образ / образність», «естетика / естетичність» «мистецтво / мистецькість», «ремесло / ремісництво» та відповідних супровідних понять «якість», «досконалість», «витонченість», «шедевр», «штучність», «віртуозність», «умілість», «вправність», «артистизм», «смак», «геній», «талант», «спокуса», «досвід», «основи майстерності», «супермайстерність», «метамайстерність». Це збагачує понятійний апарат сучасної мистецької освіти, адекватне використання якого має важливе значення в художній дидактиці та становить перспективу подальших досліджень у взаємозв'язку з категорією «арт-школа», педагогічну концептосферу якої доцільно формувати на засадах тезаурусного і парадигмального підходів.

Список використаної літератури

- Бабияк, В. В. (2005). *Русский академический учебный рисунок (XVIII – начало XX века)*. (Автореф. дис. д-ра искусствоведения). Санкт-Петербург.
- Безклубенко, С. Д. (2002). *Етнокulturологія. Критичний аналіз теоретичних та методологічних засад*. Київ: КНУКіМ.
- Безклубенко, С. Д. (2008). *Мистецтво: терміни та поняття*: енцикл. вид. (Т. 2). Київ: Ін-т культурології Нац. акад. мистецтв України.
- Бычков, В. В., & Маньковская, Н. Б. (2017). Художественность как метафизическое основание эстетического опыта и критерий определения подлинности искусства. *Вестник славянских культур*, 43, 220-241.
- Гропиус, В. (1971). *Границы архитектуры*. Москва: Искусство.
- Давидова, М. О. (2013). Художність як категорія філософії культури в проблемному полі культури постмодерну. *Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди*. Серія: Філософія, 2(2), 70-79.
- Жуковский, В. И. (2015). Творческий диалог художника и художественного материала сквозь призму искусственности, искусности и искусства. *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. (Ч. I, 6 (56), с. 74-76). Тамбов: Грамота.
- Карцева, Г. А. (2011). Личность художника в создании произведения искусства. *Вестник Тамбовского университета*. Серія: Гуманитар. науки, 104(12), 314-318.
- Коллингвуд, Р. Д. (1999). *Принципы искусства*. Москва: Языки русской культуры.
- Красюк, І. О. (2012). *Нариси з історії розвитку художньої освіти в Україні в XIX – на початку XX ст.* (2-ге вид.). Кривий Ріг: Видавничий дім.

- Кузьміченко, І. О. (2014). Майстерність: від іманентного до трансцендентного. *Гілея*. 82, 162-166.
- Левин, І. Л. (2014). *Анализ и классификация парадигм обучения художественным дисциплинам*. Взято з URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/analiz-i-klassifikatsiya-paradigm-obucheniya-hudozhestvennym-distiplinam>
- Левченко, Д. А. (2012). Эстетический семиозис и художественность в изобразительном искусстве. *Вісник Дніпропетровського університету*. Серія : Філософія. Соціологія. Політологія, 22(4), с. 125-131.
- Лосев, А. Ф. (1997). *Двенадцать тезисов об античной культуре*. Взято з URL:http://psylib.org.ua/books/_losew02.htm
- Мовчан, В. С. (2011). *Естетика. Особистість митця*. Взято з URL:<http://westudents.com.ua>.
- Рудницька, О. П. (2002). *Педагогіка: загальна та мистецька*. Київ: Інтерпроф.
- Шагало, Р. Т. (2005). *Мистецька освіта в Україні середини ХІХ – середини ХХ ст.: структурування, методологія, художні позиції*. Львів: Українські технології.
- Юхимик, Ю. В. (2005). *Мімесис: естетико-мистецтвознавчий аналіз засадничого принципу класичного мистецтва*. Київ: Експрес.
- Юхимик, Ю. В. (2013). «Contemporary Art»: симуляція мистецтва. *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури*, 31, 17-24.
- Debschitz, W. (1920). Meister-Lehrwerkstätten, ein neuer Typus der Kunstschulen. *Der Pelikan*, 9, 10.

Andrii Hordash

ART-EDUCATIONAL CONCEPTUALIZATION OF THE CATEGORY «ARTISTIC SKILL»

The scientific novelty of the article's materials means the specification at the first time the essence of the category of «artistic skill» in the context of the complex of individual professional qualities of the artist and the totality of objectively valuable parameters of the results of his work, which are achieved through persistent work and under the influence of a professional art school for the algorithm of consistent acquisition of the basics of craftsmanship, super mastery and meta mastery; conceptualization of the category «artistic skill» on the basis of the leading idea of the synthesis of etymological, linguistic, historiographical, philosophical, aesthetic, art history, logistical, psychological and pedagogical epistemological locuses analytical consideration of key terminology units «artist / artistry», «master / skill», «image / imagery», «aesthetic / aesthetics», «art / ingenious», «trade / informal activities» and related accompanying concepts of «quality», «perfection», «elegance», «masterpiece», «artificiality», «virtuosity», «ability», «skill», «artistry», «taste», «genius», «talent», «temptation», «experience», «the basis of mastery(skills)», «super mastery», «meta mastery». It enriches the conceptual apparatus of current artistic education, the proper use of which is important in artistic didactics and provides the prospect of further research in cooperation to the category «art school» the pedagogical conceptual sphere of which it is appropriate to form on the basis of a thesaurus and paradigmatic approaches.

Keywords: *artistic skill, artistic, figurative, aesthetic, artistic, artist, artistic education, conceptualization.*

References

- Babiiak, V. V. (2005). *Russkii akademicheskii uchebnyi risunok (XVIII – nachalo XX veka) [Russian academic drawing (XVIII – early XX century)]*. (Extended abstract of PhD dissertation). Sankt-Peterburg [in Russian].
- Bezklubenko, S. D. (2002). *Etnokulturolohiia. Krytychnyi analiz teoretychnyh ta metodolohichnyh zasad: monogr [Ethnocultural studies. Critical analysis of theoretical and methodological foundations]*. Kyiv: KNUKiM [in Ukrainian].
- Bezklubenko, S. D. (2008). *Mystetstvo: terminy ta poniattia: entsykl. vyd. [Art: terms and concepts]*. (T. 2). Kyiv: In-t kulturolohii Nats. akad. mystetstv Ukrainy [in Ukrainian].
- Bychkov, V. V., & Mankovskaia, N. B. (2017). Khudozhestvennost kak metafizicheskoe osnovanie esteticheskogo opyta i kriterii opredeleniia podlinnosti iskusstva [Artistry as the metaphysical basis of aesthetic experience and the criterion for determining the authenticity of art]. *Vestnik slavianskikh kultur*, 43, 220-241 [in Russian].
- Davydova, M. O. (2013). Khudozhnist yak katehoriia filosofii kultury v problemnomu poli kultury postmodernu [Artistry as a category of philosophy of culture in the field of postmodern culture]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. H. S. Skovorody. Seriya: Filosofiia*, 2 (2), 70-79 [in Ukrainian].
- Debschitz, W. (1920). Meister-Lehrwerkstätten, ein neuer Typus der Kunstschulen. *Der Pelikan*. 9, 10.
- Gropius, V. (1971). *Granitsy arhitektury [Boundaries of architecture]*. Moskva: Iskusstvo [in Russian].
- Kartseva, G. A. (2011). Lichnost hudozhnika v sozdanii proizvedeniia iskusstva [The personality of the artist in the process of creating a work of art]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye Nauki*, 104 (12), 314-318 [in Russian].
- Kollingvud, R. D. (1999). *Printsipy iskusstva [Principles of art]*. Moskva: Iazyki russkoi kultury [in Russian].
- Krasiuk, I. O. (2012). *Narysy z istorii rozvytku khudozhnoi osvity v Ukraini v KhIKh – na pochatku XX st. [Essays on the history of the development of artistic education in Ukraine in the XIX – early XX centuries]*. (vyd 2). Kryvyi Rig: Vydavnychiy dim [in Ukrainian].
- Kuzmichenko, I. O. (2014). Maisternist: vid imanentnoho do transtsendentnoho [Mastery: from immanent to transcendental]. *Gileia*, 82, 162-166 [in Ukrainian].
- Levchenkov, D. A. (2012). Esteticheskii semiozis i hudozhestvennost v izobrazitelnom iskusstve [Aesthetic semiosis and artistry of visual arts]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu. Seriya: Filosofiia. Sotsiologiia. Politologiia*, 22(4), 125-131 [in Ukrainian].
- Levin, I. L. (2014). *Analiz i klassifikatsiia paradigm obucheniiia hudozhestvennym distsiplinam [Analysis and classification of paradigms for teaching arts]*. Retrived from URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/analiz-i-klassifikatsiya-paradigm-obucheniya-hudozhestvennym-distsiplinam> [in Russian].
- Losev, A. F. (1997). *Dvenadtsat tezisov ob antichnoi kulture [Twelve theses on ancient culture]*. Retrived from URL:http://psylib.org.ua/books/_losew02.htm. [in Russian].
- Movchan, V. S. (2011). *Estetyka. Osobystist myttsia [Aesthetics. Personality of the artist]*. Retrived from URL:<http://westudents.com.ua>. [in Ukrainian].
- Rudnytska, O. P. (2002). *Pedahohika: zahalna ta mystetska [Pedagogy: general and artistic]*. Kyiv: Interprof [in Ukrainian].
- Shmagalo, R. T. (2005). *Mysteczka osvita v Ukraini seredyny XIX – seredyny XX st.: strukturuvannia, metodologiia, hudozhni pozysii [Artistic education in Ukraine in the middle of the XIX – the middle of the XX century: structuring, methodology, artistic positions]*. Lviv: Ukrainski tehnologii [in Ukrainian].

- Yukhymyk, Yu. V. (2005). *Mimezys: estetyko-mystetstvoznavchyi analiz zasadnychoho pryntsypu klasychnoho mystetstva* [Mimesis: Aesthetic-Art Study Analysis of the Fundamental Principle of Classical Art]. Kyiv: Ekspres [in Ukrainian].
- Yukhymyk, Yu. V. (2013). «Contemporary Art»: symuliatsiia mystetstva [«Contemporary Art»: simulation of art]. *Aktualni problemy istorii, teorii ta praktyky khudozhnoi kultury*, 31, 17-24 [in Ukrainian].
- Zhukovskii, V. I. (2015). Tvorcheskii dialog hudozhnika i hudozhestvennogo materiala skvoz prizmu iskusstvennosti, iskusnosti i iskusa [The creative dialogue between the artist and the artistic material through the prism of artificiality, skill and temptation]. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kulturologiia i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki: (Ch. I, 6 (56), p. 74-76.)*. Tambov: Gramota [in Russian].

Одержано 28.12.2018 р.

УДК 373.2.015.31:793.3

Оксана Вільхова, м. Полтава

DOI: 10.33989/2226-4051.2019.19.169773

ХОРЕОГРАФІЧНЕ МИСТЕЦТВО – ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглядаються питання впливу хореографічного мистецтва на особистість дитини дошкільного віку як потужного чинника розвитку мотивації, самореалізації, самостійності, організованості тощо. Хореографія як ефективний засіб виховання є однією з важливих ланок модернізації освітнього і культурного простору сучасної України. Аналізуються особливості психоморного та творчого розвитку дітей дошкільного віку.

Ключові слова: хореографічне мистецтво, дошкільники, психомоторика, творчі здібності, заклади дошкільної освіти.

Постановка проблеми. У наш час хореографія набула надзвичайної популярності серед дітей, молоді та дорослого населення. Сьогодні в Україні існує чітко вибудована вертикаль безперервної хореографічної освіти: дошкільна, початкова, середня спеціальна, вища. На базі цієї вертикалі як єдиної системи існують творчі хореографічні колективи різних напрямів: класичного, народного, бального, сучасного. Хореографічна

діяльність має досить значний вплив на темп і якість фізичного та інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку. Відомо, що танець, завдяки постійним фізичним навантаженням, сприяє розвитку м'язів, гнучкості та еластичності корпусу, тобто впливає на розвиток дитячого організму. Батьки переслідують різні цілі. Вони прагнуть, щоб дитина правильно розвивалася фізично, усунути певні недоліки, скоригувати поставу, ходу, привчити її до дисципліни та організованості тощо. Досить важливим є здоров'я дошкільника, яке завдяки хореографії зміцнюється, покращується імунітет, що особливо актуально, коли дитина відвідує заклад дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження впливу хореографії на особистість дитини можна розділити за такими напрямками: 1) історико-мистецтвознавчі та педагогічні проблеми танцювальної культури, виховний потенціал хореографічного мистецтва (Л. Андрущук, Т. Благова, В. Богута, О. Бурля, В. Володько, О. Жиров, В. Кирилюк, П. Коваль, С. Легка, Т. Луговенко, І. Мурована, Г. Ніколаї, Л. Савчин, Т. Сердюк, Б. Стасько, О. Таранцева, В. Тітов, Т. Черніговець, Д. Шариков, В. Шевченко, А. Шевчук, В. Шкоріненко та ін.); 2) організаційно-педагогічні та методико-технологічні розробки провідних викладачів хореографії (Б. Колногузенко, О. Мартиненко, А. Тараканова, Л. Цветкова та ін.).

На наш погляд, варто акцентувати увагу на науково-практичних доробках О. Мартиненко, А. Шевчук, які розкривали у своїх працях особливості хореографічної діяльності з дітьми дошкільного віку, педагогічні умови формування танцювальних умінь вихованців, наголошували на загальнолюдській, гуманній значущості естетичного переживання танцювального мистецтва, вказували на освітньо-виховний вплив хореографії на особистість дошкільника, що виражається в елементарній поінформованості та компетентності, оцінному ставленні до оточуючих тощо.

Мета статті – розкрити особливості впливу хореографічного мистецтва на особистість дитини дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Оновлення всіх сфер діяльності суспільства породжує потребу в переоцінці світоглядних орієнтацій, пошуку нових форм і методів навчально-виховної

роботи з дітьми, формування особистості, розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку. Особлива роль у цьому процесі належить хореографії, яка сприяє розвитку в молодого покоління естетичного смаку, почуття прекрасного, привчає до дисципліни та правил етикету, виховує неабияку силу та витривалість, навчає впевнено досягати своєї мети, переборюючи фізичні та моральні труднощі (Мерлянова, 2006, с. 28).

О. Мерлянова зазначає, що в сучасному світі хореографія поступово стає домінуючим видом мистецтва, дещо поступаючись пісенній естраді. За можливостями формування гармонійної особистості рівних хореографії не можна знайти ні серед видів мистецтва, ні серед видів спорту (Мерлянова, 2006, с. 27).

Дошкільний вік, як відомо, охоплює період життя дитини від 3 до 6 – 7 років. У цей час більшість дітей відвідує заклади дошкільної освіти. Помітним показником фізичного розвитку в цей період є зміна пропорцій тіла, що виражається у збільшенні довжини рук і ніг, зміні відповідності між головою і тулубом. Підшкірний жировий шар стає дедалі менш вираженим. Навчання хореографії у цей період є досить бажаною діяльністю для дошкільника.

Варто згадати про кризові явища в розвитку дітей цього віку. Вони виявляються в тому, що ті мотиви, які спонукали дитину до діяльності раніше, стають другорядними. Старі інтереси втрачають свою силу, а на зміну їм приходять нові. Провідним видом діяльності у цьому віці є гра. Суто кризовим виявом зовнішнього і внутрішнього життя дошкільників, зазвичай, стає кривляння, манірність, штучна вимушеність поведінки. Ці зовнішні особливості, так само як і схильність до вередування і конфліктів, починають зникати, коли дитина виходить із кризи і вступає в новий віковий період. Якщо дитина дошкільного віку відвідує танцювальний гурток, який, наприклад, функціонує в дитячому садку, то згадана криза може проходити менш виражено, адже відвідування хореографічного колективу привчає дитину до дисципліни, самостійності, формує почуття обов'язку тощо.

Сучасний український дослідник П. Фриз констатує, що в дітей недостатньо розвинені м'язи ніг і спини. Через це вони

швидко втомлюються, їм важко довгий час зберігати правильну поставу, стрункість. Зайве фізичне навантаження негативно впливає на дисципліну, вихованці стають неуважними, у них зникає інтерес до заняття. Тому різноманітним танцювальним вправам рекомендують надавати ігрового характеру, складне поєднувати з легким, прагнути, щоб серед дітей була активна, дружня, весела атмосфера (Фриз, 2007, с. 99).

Для дітей дошкільного віку природною є потреба у високій руховій активності. Під руховою активністю розуміють сумарну кількість рухових дій, яку виконує людина в процесі повсякденного життя. При довільному режимі в літній час за добу діти 6-7 років здійснюють від 12 до 16 тис. рухів. Природна добова активність дівчаток на 16-30% нижче, ніж хлопчиків. Дівчатка меншою мірою виявляють рухову активність самостійно і більше потребують організованих форм проведення дозвілля. Важливо забезпечити дітям відповідно до їхнього віку та стану здоров'я необхідний обсяг добової рухової діяльності (Вільчаковський, 2004, с. 149). Вирішити цю проблему допомагають хореографічні заняття.

Танець необхідний дітям для нормального розвитку організму, чіткого керівництва рухами, він є засобом оздоровлення, зміцнення дітей. Велика рухливість хребетного стовпа сприяє створенню апломбу – стійкості у великій різноманітності поз і рухів танцю. Експериментально доведено, що в більшості юних танцюристів спостерігається згладжування грудного кіфозу та поперекового лордозу, спина стає стрункою та рівною (Вільчаковський, 2004, с. 150).

У поєднанні з музикою танець розвиває психомоторні здібності дітей: почуття ритму, часу, м'язів. Діти, у яких розвинені різноманітні м'язові рухи, стають спритними, витривалими, наполегливими. Вони більш здатні до гармонійного розвитку. Завдяки пошуку різних варіантів руху танцю, способів його виконання вдосконалюються наочно-дійове й художньо-образне мислення, довільна, мимовільна й рухова пам'ять, уява, воля.

Рух підтримує ритм, просторово-часову структуру, малюнок танцю. У танці, як і в грі, ці параметри постійно змінюються, від чого дитина отримує задоволення, насолоду, виявляє

індивідуальність. Дитина дошкільного віку – діяльна особистість. Дослідниця Л. Роговик указує на те, що психомоторика дитини – особиста цінність, яка є психологічним еквівалентом свідомості. Завдяки розвитку психомоторних здібностей через динаміку танцю відбувається творення краси в гармонії. Ця краса виражається в поведінці дитини та в її способі спілкування. Навчаючи дитину танцювати, керівник має розвивати психомоторні здібності вихованців, спираючись на чуттєво-емоційну сторону діяльності (Роговик, 2016, с. 5).

Рух танцю базується на сприйманні музичного ритму, вбираючи його, дитина активізує весь свій організм. Від неї очікується не лише сприймання, а й та особлива кмітливість, що стає основою розвитку мислення. У танці яскраво виявляються різні механізми психічної регуляції: сприймання та оцінка заданого ритму і темпу; дозування м'язових зусиль; уміння інтуїтивно сприймати відстань, простір, час; виділення деталей рухів; розвиток зорової пам'яті; уважність; уміння вибирати раціональний спосіб руху, відповідно до створеного образу; спритність рухів рук, ніг, тулуба; відчуття рівноваги; володіння мімікою та жестами (Роговик, 2016, с. 6).

Значний вплив хореографії на дитину зумовлюється, на думку А. Тараканової, її синтетичною природою. Могутні складники танцю – музика, пластика, ритм, елементи живопису і театрального мистецтва надзвичайно приваблюють дітей (Тараканова, 2006, с. 49).

Ритм – це природний рух життя. Серцебиття, дихання, робота внутрішніх органів, як правило, відбуваються ритмічно. Ритмічні рухи плавно переходять один в інший не через волю, інтелект, а природно. Ритмічність сприяє релаксації. Наспівуючи або граючи мелодію, хореографи рекомендують робити деякі підготовчі танцювальні рухи, які допомагають дитині звикнути до ритму (Роговик, 2016, с. 7). Використовуючи різні мелодії, можна визначати індивідуальність кожної дитини. Наприклад, дитина флегматичного темпераменту буде виконувати рухи танцю уповільнено, сангвінік – швидше і жвавіше, тоді як холерика вони різкі й поривчасті. Познайомившись із тим, як діти сприймають і творять себе в ритмі музики, педагог може

визначити основні напрямки, методи і прийоми роботи. Для того, щоб навчитися танцювати, недостатньо знати рухи і мати почуття ритму, необхідно навчити дитину впевнено почуватися, чітко виконувати рухи та красиво тримати голову.

Перш ніж дитина почне танцювати, педагог має навчити її правильно ходити. Некрасива хода буває з таких причин: напруга в колінах; недостатня м'язова сила; погана координація рук і ніг; неправильна постанова стоп ніг; погана рівновага; зігнута спина (Роговик, 2016, с. 8).

Головне завдання педагога – стежити, щоб діти, виконуючи вправи, не напружувались. Завдяки хореографії в дітей відбувається значний розвиток психомоторних здібностей та їх вдосконалення. На розвиток психомоторики дошкільника впливають рухливі ігри, які педагоги повинні використовувати на заняттях для того, щоб діти мали змогу зняти певну напругу, заспокоїтись і відпочити (Роговик, 2016, с. 9). На заняттях значна увага приділяється стрункості постави, загальній підтягнутості, точності та чіткості виконання рухів, помітно покращується координація (Мерлянова, 2006, с. 27).

Крім фізіологічних особливостей дошкільників, необхідно звернути увагу на специфіку творчого розвитку дітей цього віку. Провідною діяльністю, як ми зазначали, є гра, яка підіймає вихованця на нову сходинку становлення особистості: вдосконалює мислення, формує вміння самостійно здобувати знання, керувати увагою та волею, розвивати пам'ять, уяву. У цей період особливо інтенсивно формуються практичні вміння і навички, яких дитина набуває під час будь-якої діяльності вдома, у дитячому садку, у танцювальному колективі. Дошкільники прагнуть до того, щоб їхню роботу помітили, оцінили, похвалили. Вони хочуть наслідувати старших і бути слухняними. На загальному «психологічному фоні» відбувається розвиток творчої активності дітей у різних видах діяльності, зокрема танцювальної. На її прояви, як зазначає Н. Гурець, впливають певні особливості психіки дітей цього віку. Через свою імпульсивність вони часто вередують, конфліктують, швидко втомлюються, багато переживають (Гурець, 1994, с. 27).

Висновки. Отже, у процесі хореографічних занять із дітьми дошкільного віку керівники танцювальних колективів повинні ставитися до своїх вихованців по-особливому, враховуючи їх всі психолого-фізіологічні особливості, рівень творчої активності, емоційність тощо. Хореографічне мистецтво має могутній педагогічний потенціал і є засобом цілісного розвитку особистості дитини дошкільного віку. Воно дозволяє в колективі ближче пізнати один одного, навчитися самостійності, організованості, адаптуватися до умов навколишнього середовища, сформувати базові елементарні танцювальні вміння. Тому надзвичайно необхідно з раннього віку залучати дітей до вивчення основ хореографії (класичної, народної, бальної), формувати у них інтерес до культури і побуту рідного народу, розвивати художні та творчі здібності.

Подальшого висвітлення потребують, на наш погляд, питання культурно-освітньої та організаційно-педагогічної діяльності педагогів-хореографів, які працюють з дошкільнятами.

Список використаної літератури

- Вільчаковський, Є. С. (2004). *Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку*. Суми: Університетська книга.
- Гурець, Н. Т. (1994). *Педагогічні умови розвитку творчої активності молодших школярів у гуртковій роботі* (Дис. канд. пед. наук). Харківський нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди, Харків.
- Мерлянова, О. (2006). Вплив функцій народного танцю на виховання особистості. *Рідна школа*, 3, 26-29.
- Роговик, Л. (2016). *Танець і практична психомоторика*. Київ: Міжрег. ін-т удоск. вчителів.
- Тараканова, А. П. (2006). Формування пластичної культури дітей засобами хореографічного мистецтва. *Мистецтво і освіта*, 4, 48-51.
- Фриз, П. І. (2007). *Хореографічна культура як чинник творчого розвитку особистості дитини*. (Дис. канд. мистецтвознавства). Київська держ. академія керівних кадрів культури і мистецтв, Київ.

Oksana Vilkhova

CHOREOGRAPHIC ART AS AN EFFECTIVE MEANS OF UPBRINGING CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

The article deals with the issues of the influence of choreographic art on the personality of a child of preschool age as a powerful factor in motivational development, self-realization, autonomy, organization, etc. Choreography as an effective means of education is one of the important parts of the modernization of the educational and cultural space of modern Ukraine. The peculiarities of psychomorphic and creative development of children of preschool age are analyzed.

Dance is very necessary for children's organism normal development, clear leadership of movements; it is a means of recovery, strengthening of children.

For children of preschool age, there is a natural need for high motor activity. In conjunction with music, dance develops psychomotor abilities of children: a sense of rhythm, time, and muscle. Children, who have developed a variety of muscular movements, become agile, hardy, and persistent. They are more capable of harmonious development. Thanks to the search for variations of dance movement, ways of its execution, thinking, memory, imagination, will improve. During the reproduction of the movement, through the activation of psychomotor processes is the construction of the image and its reflection in the mind of the child.

Each child has a type of temperament, which will necessarily affect the characteristics of choreography classes. A child of phlegmatic temperament will perform a slow motion of the dance, sanguine – faster and more lively, whereas in choleric they are sharp, impacted. Acquainted with the way children perceive and create themselves in the rhythm of the music, the teacher can determine the main directions, methods, and techniques of work. In order to learn to dance, it is not enough to know the movements and to have a sense of rhythm.

Also in the article, five levels of development of the creative activity of preschool children are highlighted: high level of development of creative activity; intermediate level – above average; average; intermediate level – below average; low.

Keywords: *choreographic art, preschoolers, psychomotor, creative abilities, institutions of preschool education.*

References

- Fryz, P. I. (2007). *Khoreorafichna kultura yak chynnyk tvorchoho rozvytku osobystosti dytyny [Choreographic culture as a factor in the creative development of the child's personality]*. (PhD. diss). Kyivska derzhavna akademiia kerivnykh kadriv kultury i mystetstv, Kyiv [in Ukrainian].
- Hurets, N. T. (1994). *Pedahohichni umovy rozvytku tvorchoi aktyvnosti molodshykh shkoliariv u hurtkovii roboti [Pedagogical conditions of the development of creative activity of junior pupils in the work of groups]* (PhD. diss). Kharkivskiy natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni H. S. Skovorody, Kharkiv [in Ukrainian].
- Merlianova, O. (2006). *Vplyv funktsii narodnoho tantsiu na vykhovannia osobystosti [Influence of the functions of folk dance on the upbringing of the individual]*. *Ridna shkola*, 3, 26-29 [in Ukrainian].
- Rohovyk, L. (2016). *Tanets i praktychna psykhomotoryka [Dance and practical psychomotor]*. Kyiv: Mizhrehionalnyi instytut udoskonalennia vchyteliv.
- Tarakanova, A. P. (2006). *Formuvannia plastychnoi kultury ditei zasobamy khoreorafichnoho mystetstva [Formation of plastic culture of children by means of choreographic art]*. *Mystetstvo i osvita*, 4, 48-51 [in Ukrainian].
- Vilchakovskiy, Ye. S. (2004). *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku [Theory and method of physical education of children of preschool age]*. Sumy: Universytetska knyha [in Ukrainian].

Одержано 16.12.2018 р.

УДК 780.616.3 «17» (Франсуа Куперен)
DOI: 10.33989/2226-4051.2019.19.169775

Ірина Цебрій, м. Полтава
ORCID: 0000-0003-0844-4004

ПРОГРАМНІСТЬ У КЛАВЕСИННІЙ МУЗИЦІ XVIII СТОЛІТТЯ: ТЕАТР ФРАНСУА КУПЕРЕНА

У статті йдеться про народження «програмного» класицизму в творчій спадщині видатного французького композитора епохи Просвітництва Франсуа Куперена та створення ним галереї людських образів і картин природи в сюїтах для клавесину. Автор статті намагається показати окремі збірки творів композитора, об'єднані єдиним сюжетом, як музичний театр тієї епохи. Аналітичне порівняння «програмності» Франсуа Куперена з програмною музикою ХХ століття (С. Прокоф'єв, Д. Шостакович) ілюструє спільні риси та відмінності авторських задумів обох епох.

Ключові слова: програмність, класицизм, сюїта, Просвітництво, клавесин, інструментальна творчість, верджинеліст.

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування освіти в Україні естетичне виховання учнів і студентів має відігравати визначальну роль у формуванні загальної культури нації. У зв'язку з цим виняткової уваги потребують світові надбання мистецтва минулих епох, коли талановитими представниками європейської культури формувалися ідейно-художні напрями в мистецтві, виникали музичні та художні школи. В контексті сказаного творча спадщина французького митця XVIII століття – композитора Франсуа Куперена (1668-1733 рр.) набуває особливого значення. Він увійшов в історію світової культури як видатний діяч європейського Просвітництва, фундатор стилю програмного класицизму з елементами рококо.

Проблемі «програмності» в клавесинній музиці Франсуа Куперена музикознавцями не присвячено окремих праць. Найголовнішим джерелом для аналізу творчості видатного французького композитора залишається його акторський трактат «Мистецтво гри на клавесині» (Куперен, 1973). У працях Ю. Левіної та Т. Ливанової з історії західноєвропейської музики та теорії інструментальної творчості окремі підрозділи

присвячено клавесинній творчості означеного періоду (Левина, 1989; Ливанова, 1983). Клавесинна спадщина Ф. Куперена постає перехідним мостом від середньовічних верджинелістів до майстрів клавесину в роботі В. Шестакова (1966).

Мета статті – розкрити «програмність» як головний чинник музичних портретів і картин природи у творчості Ф. Куперена.

Виклад основного матеріалу. Ф. Куперен як інструменталіст був єдиним у Франції представником «програмного» класицизму для клавесину. Загалом-то, програмна музика з'явилася набагато пізніше, але перші її зразки ми знаходимо у XVIII столітті в творчості саме Ф. Куперена. Назва кожної його інструментальної п'єси відображає «запрограмованість» змісту. Всі його твори психологічні, це – стан душі після дуже сильного враження від чогось. І, як правило, це або картини природи, або людські образи. Ф. Куперен любив повторювати: «Я віддаю перевагу тому, що мене зворушує, над тим, що мене вражає. Я ненавиджу холодну, позбавлену недоліків красу знатних дам, помпезні королівські прийоми» (Куперен, 1973).

Найбільший інтерес для музикознавців і виконавців представляють його найрозповсюдженіші п'єси з малих циклів – це майже театр Ф. Куперена. В одному випадку це «театр» комічний, пародійний: шість невеликих п'єс, об'єднаних однією назвою «Літопис великої і стародавньої менестрандії» (ordre XI, до якого входять ще чотири п'єси). У цьому «малому циклі» п'ять актів – так композитор пародійно позначає кожну п'єсу чи пару п'єс. Починається «Літопис...» святковим маршем старійшин і представників менестрандії – короткою простенькою п'єсою, у якій важко було розпізнати кепкування, якщо попередньо не прочитати програму. Другий «акт» мав назву «Лірники і злидарі». До нього ввійшли дві п'єски в народному дусі, з «бурдонними» басами, що начебто наслідували стародавню віолу або ліру. Тут ми ще не відчуємо сатири (за схожим принципом Куперен створює свої мюзети й тамбурини), хіба що в цьому випадку особливо підкреслено стилізовану простоту обох творів. Третій «акт» починається швиденькою п'єскою «Жонглери», героями якої є гімнасти, блазні з ведмедями

та мавпами. Повільна п'єса, у якій домінують великі тривалості, суцільним рух зі спотиканнями, утворює четвертий «акт» – «Інваліди, або каліки на службі в менестрандії». Їй контрастує за характером п'ятий «акт» – «Розлад і розбрід усієї групи, влаштований п'яницями, мавпами й ведмежками». Це стрімка моторна п'єса, що складається з двох різних розділів. Здавалось, цю музику можна було б вважати динамічним фіналом інструментального циклу. Свого часу всі ці п'єси, безумовно, викликали у слухачів сміх, оскільки на початку програма була оголошена автором. На думку Ю. Левіної, програма ця не позбавлена сарказму в дусі й традиціях суто французького двору, але в образно-програмній системі Ф. Куперена нині вона видається забавним жартом-стилізацією (Левина, 1989, с. 48).

Інший «театр Куперена» пов'язаний із карнавальнотеатральною образністю. *Ordre XIII* після трьох п'єс («Лілії, що народжуються», «Очерет», «Приваблива») містить малий цикл під назвою «Французькі навіженства, або Доміно», який складається із 12 номерів. Цікаво, що за винятком однієї п'єси, всі інші обмежуються 16 тактами. У таких скромних межах при загальній чіткості викладу ці мініатюри можуть бути прикладом ясного й зрілого гомофонного складу. За своєю суттю вони утворюють програмну сюїту всередині більшого об'єднання п'єс.

Свого часу Куперену як нікому вдалося досягти характерності та розмаїття в чергуванні своїх мініатюр. Він не заглиблювався в образні контрасти, бо цього й не вимагав «карнавальний задум». «Навіженства» складають такі п'єси: «Дівочтво» (під доміно незрозумілого кольору), «Незайманість» (колір троянди), «Гарячковість» (червоне доміно), «Надія» (зелене доміно), «Вірність», «Урівноваженість і сталість», «Томність», «Кокетство», «Галантні старці та старомодні скарбники» (під пурпурними кольорами та кольорами сухого листя доміно), «Поблажливі зозулі» (жовте доміно), «Мовчазні ревності», «Відчай» (чорне доміно) (Левина, 1989, с. 49).

Якщо в малих циклах Ф. Куперена принцип поєднання п'єс досить зрозумілий, то в межах його *ordres* можна вловити лише окремі тенденції в інтерпретації форми цілого. У першій збірці з п'ятьох *ordres* чотири є дуже великими. Кожна з них складається

від 14 до 20 творів. У другій збірці – із сімох *ordres*, три «ряди» з яких складаються по вісім і чотири – по десять п'єс, п'єси значн менші за обсягом. Третя збірка містить також сім *ordres*. Вони здебільшого об'єднують по сім і вісім п'єс. І нарешті, у четвертій збірці від композиції єдиного змісту композитор переходить до більш цілеспрямованого добору п'єс, часом поєднуючи їх за жанрами. Так, достатньо порівняти *ordre I* і *ordre XIV*:

I. L'Auguste (алеманда) – перша куранта – друга куранта – Велична (сарабанда) – гавот – La Milordine (жига) – Сільвани – Бджоли – Нанет – Почуття (сарабанда) – Пастораль – Нонети (Блондинки. Брюнетки) – Бурбонська (гавот) – Манон – Квітуца, або Ніжна Нанетта – Забави Сен-Жермен ан Ле.

XIV. Закоханий соловей – Дубль Солов'я – Налякана коноплянка – Жалібні малинівки – Соловей-переможець – Липень – Дрібнички.

Перший зразок ще має певні риси наслідування попередніх танцювальних сюїт. Вони не зникають і надалі: алеманда ще не раз відкриватиме «ряд», сарабанда також зустрічатиметься в його середині. Однак програмні п'єси повністю визначають характер задуму, цілісної програми. І кожного разу склад композиції може бути іншим, несподіваним або навіть примхливим. Останній «ряд», наприклад, складається з 4 п'єс: «Вишукана» (алеманда), «Маки», «Китайці», «Гострота». До несподіваних співставлень такого роду не можна підходити з естетичними оцінками сьогодення або порівнювати з іншими стилями. Для стилістики «програмного класицизму» «ряди» таких різноманітних творів не є парадоксальними, бо вони не обтяжені глибоким змістом, не претендують на контрастність, а є легкою образною послідовністю: тонко змальований жіночий образ – квіти – стилізована екзотика («китайщина», як відомо, тоді була модною в мистецтві) – гра розуму. Саме стилістика вирівнює неспіввідносні контрасти, які, здавалося б, неможливо вирівняти. Для італійської тріо-сонати, для інструментального циклу Баха куперенівська програма була б неприйнятною. А в легкій, орнаментованій і стилізованій «музичній гірлянді» куперенівського «рококо» вона є природною, особливо на клавесині (такою ж природною,

наприклад, вона була в декорі самого інструмента, в оформленні його інтер'єру) (Ливанова, 1983, с. 81).

Куперен продовжував свої методичні настанови: «Я стверджую, що мої твори необхідно виконувати точно за моїми вказівками, грати відповідно до моїх позначок, бо вони ніколи на будуть справляти потрібне враження на осіб, які мають справжній музичний смак, якщо виконавці не будуть точно дотримуватися всіх моїх записів, нічого до них не додаючи й не прибираючи» (Куперен, 1973, с. 69). Найперше, що хвилювало композитора, це дотримання на клавесині відповідних прийомів музичного викладу. Зазвичай, усе, що можна відтворити на скрипці в скрипковій сонаті, у клавесинній музиці необхідно обмежувати. Франсуа Куперен стверджував: «Якщо на клавесині неможливо посилити звук і якщо повторення одного й того ж звуку йому не дуже підходить, то в нього є свої переваги – точність, чіткість, блиск і діапазон» (Куперен, 1973, с. 70).

Хоча мистецтво Куперена загалом більше визначається специфікою клавесінізму, композитор виявляв і великий інтерес до камерного ансамблю. У 1714–1715 роках ним написано два цикли концертів для камерних складів: «Королівські концерти» (Мильштейн, 1973), «Нові концерти» (або «Смаки з примиренням»). У своїх передмовах до цих творів Куперен повідомлював, що вони задумані для маленьких камерних концертів при палаці й виконувалися там дуже відомими концертантами (він і сам їх грав на клавесині). До складу ансамблю входили: скрипка, флейта, гобой, басова віола та фагот. Проте за характером музики ці концерти не дуже відрізнялися від куперенівських творів для клавесину. Вони, по суті, були сюїтними за композицією, не позбавлені великого впливу тодішньої театральності (навіть один із них мав саме таку назву – «У театральному смаку»), їхні частини мали програмні назви за аналогіями з тими, що зустрічаються й у клавесинних *ordres* (Ливанова, 1983, с. 92).

Створення своїх тріо-сонат Ф. Куперен почав під враженням від музики Кореллі. Він сам про це писав у передмові до тріо-сонат «Нації»: «Твори Кореллі я буду любити, доки живий» (Левина, 1989, с. 38). Своєму улюбленцю французький композитор присвятив програмне тріо «Парнас, або Апофеоз Кореллі».

Твір складався з 7 частин. У цій же передмові Куперен зізнається в тому, що за образами Кореллі він створив першу із своїх тріо-сонат, але «знаючи жадібність французів до всіх іноземних новинок», видав її за твір італійського композитора Куперіно. Вона дуже сподобалася слухачам. Це надало композитору впевненості, і він продовжив працювати над тріо-сонатами як над новим у Франції жанром. Відповідно до своїх уподобань Куперен давав програмні назви й своїм тріо-сонатам або докладав до них детальну програму. Так було не лише в «Парнасі, або Апофеозі Кореллі», а й у тріо-сонаті «Апофеоз Люллі», де кожна з багатьох частин мала свій програмний зміст. Наприклад, програма до другого розділу «Апофеозу» представляла чималий інтерес: «Аполлон переконує Люллі й Кореллі в тому, що об'єднання французького й італійського Апофеозу породить щось нове. Дуже на це сподіваюся» (Куперен, 1973, с. 64).

І все ж таки Куперен, апробовуючи можливості нових музичних жанрів, внутрішньо залишався «вірним» клавесину. Цікаво, що в повідомленні до «Апофеозу Люллі» він писав про свої тріо-сонати: «Я дуже успішно граю з моїми домашніми та моїми учнями, виконуючи на одному клавесині верхню партію і бас, а на другому – другу верхню партію і той же бас в унісон із першим клавесином» (Куперен, 1973, с. 65).

У передмові до першого збірника п'єс Куперен зазначав: «Коли я пишу свої твори, то завжди маю на увазі конкретний предмет – різні обставини мені його підказували. Тому назви відповідають моїм ідеям, що були в мене в процесі роботи над твором» (Куперен, 1973, с. 64). Знаходячи в кожній мініатюрі свій особливий штрих, композитор створював безкінечну кількість варіантів різної фактури, детально розробленого, повітряного, ажурного полотна.

Уже за життя Ф. Куперен і його твори були широко відомі за межами Франції. Знамениті композитори інших країн віднаходили в них образи ясного, класично відточеного клавесинного стилю. Так, І. Брамс називав у числі учнів Ф. Куперена – І. С. Баха, Г. Ф. Генделя, Д. Скарлатті. Зв'язки з клавесинним стилем французького майстра виявляються у фортепіанних творах І. Гайдна, В. Моцарта і навіть у юного Л. Бетховена. Традиції Куперена на

зовсім іншій образній та інтонаційній основі відродилися на рубежі XIX – XX століть у творчості французьких композиторів К. Дебюссі та М. Равеля (наприклад, у сюїті М. Равеля «Гробниця Куперена»).

Висновки. Таким чином, проаналізувавши художню театральну «програмність» в інструментальній творчості Ф. Куперена, ми можемо стверджувати, що найвищий розвиток клавесинної музики досягнуто саме в творчості цього великого французького композитора. Він прожив довге життя й багато встиг написати. Є різні думки музикознавців стосовно його стилю. Одні стверджують, що він належить до рококо, інші – до класицизму, треті – до програмного французького класицизму. Ми дотримуємося останньої точки зору, бо для XVIII століття твори Куперена напрочуд програмні. І це визначається не лише їхньою назвою, а й цілими циклами, куди органічно вплітається кожен твір, а також методичними рекомендаціями та програмними примітками самого автора. Такі чіткі програми, які зачитувалися перед виконанням «куперенівських циклів», мали, мабуть, лише у XX столітті симфонічні програмні казки С. Прокоф'єва. Недаремно навіть у свій час його називали «Великим».

Педагогічний потенціал спадщини Ф. Куперена надзвичайно високий. Його методичні поради у творі «Мистецтво гри на клавесині» можуть слугувати зразком для молодих педагогів класу «фортепіано». Зауважимо, що митець давав уроки і з вокалу. Твори, написані ним для вокалістів, називаються «Уроки» та демонструють уміння маестро XVIII століття поступово ускладнювати матеріал. Сучасним викладачам мистецьких дисциплін завжди є чого навчитися у Ф. Куперена.

Список використаної літератури

- Куперен, Ф. (1973). *Искусство игры на клавесине* (с. 64-77). Москва: Музыка.
- Левина, Ю. С. (1989). *Теория и инструментальное творчество в новое время*. Москва: Музыка.
- Ливанова, Т. (1983). Музыка для клавира от английских вёрджинелистов к Франсуа Куперену Великому. В *История зарубежной музыки до 1789 года* (Т. 1, с. 513-541). Москва: Музыка.
- Мильштейн, Я. (1973). Франсуа Куперен. Его время, творчество, трактат. В *Франсуа Куперен. Искусство игры на клавесине* (с. 66-118). Москва: Музыка.
- Шестаков, В. П. (1966). *Музыкальная эстетика западноевропейского Средневековья и Возрождения*. Москва: Музыка.

Iryna Tsebriy

PROGRAMMABILITY IN THE HARPSICHORD MUSIC OF THE XVIII CENTURY: THE THEATER OF FRANCOIS COUPERIN

The article deals with the birth of «program» classicism in the creative heritage of Francois Couperin, the prominent French composer of the Enlightenment, and the creation of a gallery of human images and pictures of nature in suites for harpsichord. The author of the article tries to show separate collections of works of the composer, united by a single plot, as a musical theater of that era. An analytical comparison of «program» by Francois Couperin with programmatic music of the twentieth century (S. Prokofiev, D. Shostakovich) illustrates the common features and differences of the author's ideas in both epochs. After analyzing the artistic theatrical «program» in Francois Couperin's instrumental work, we can state that the highest development of harpsichord music was achieved precisely in the work of this great French composer. Francois Couperin lived a long life and had a lot to write. There are different thoughts of musicologists regarding the style of Francois Couperin. Some argue that it belongs to rococo, others to classicism, and others to program of French classicism. We adhere to the last point of view because for the XVIII century the works of Couperin are surprisingly programmed. And this is determined not only by their name, but also in whole cycles, where each of the works is organically interwoven, as well as methodological recommendations and program notes of the author himself. Such clear programs, which were read before the «Couperin's cycles», had probably only in the twentieth-century symphonic program tales by S. Prokofiev. It is possible, of course, to say that Couperin, at the same time, belongs to two styles – rococo and classicism, because the creativity of such a genius is not exhausted in one style, as it is convincingly pronounced by his simple pieces without decoration. No wonder even at that time he was called «The Great».

Keywords: program, classicism, suite, education, harpsichord, instrumental creativity, verginelist.

References

- Kuperen, F. (1973). *Iskusstvo igry na klavesine [L'art de jouer du clavecin]* (p. 64-77). Moskva: Muzyka [in Russian].
- Levina, Yu. S. (1989). *Teoriia i instrumentalnoe tvorcestvo v novoe vremia [Theory and instrumental creativity in the new time]*. Moskva: Muzyka [in Russian].
- Livanova, T. (1983). *Muzyka dlia klavira ot angliiskih verdzhinelistov k Fransua Kuperenu Velikommu [Music for clavier from the English Virginians to Francois Couperin the Great]*. *Istoriia zarubezhnoi muzyki do 1789 goda* (T. 1., p. 513-541). Moskva: Muzyka [in Russian].
- Milshtein, Ya. (1973). *Fransua Kuperen. Ego vremia, tvorcestvo, traktat [Francois Couperin. His time, creativity, treatise]*. In *Fransua Kuperen. Iskusstvo igry na klavesine* (p. 66-118). Moskva: Muzyka [in Russian].
- Shestakov, V. P. (1966). *Muzykalnaia estetika zapadnoevropeiskogo Srednevekovia i Vozrozhdeniia [Musical aesthetics of the Western European Middle Ages and Renaissance]*. Moskva: Muzyka [in Russian].

Одержано 01.07.2018 р.

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА: ТЕОРІЯ, ІСТОРІЯ, МЕТОДИКА

УДК 37.018.54:78"1920/1959
DOI: 10.33989/2226-4051.2019.19.169776

Сергій Горбенко, м. Київ
ORCID: 0000-0002-2336-2616

ГУМАНІСТИЧНІ ІДЕЇ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПЕРІОДУ СТАНОВЛЕННЯ АВТОРИТАРИЗМУ (20-50-і роки ХХ ст.)

У статті висвітлюються гуманістичні ідеї деяких вітчизняних діячів культури і освіти стосовно музичного навчання і виховання учнів у закладах загальної середньої освіти. У контексті зазначеної теми статті аналізуються погляди Б. Асаф'єва, П. Козицького, Л. Кулаковського, Я. Мамонтова, Я. Полф'єрова, С. Сірополка, Я. Чепіги. Їх ідеї базувались на власних обізнаності та спостереженнях і відображали такі напрямки, як процес сприйняття творів музичного мистецтва, накопичення учнями слухових уявлень, вражень і навичок; виховання культурного слухача, емоційної чутливості, знаходження в музиці певних життєвих явищ, врахування індивідуальних особливостей кожної дитини тощо.

Ключові слова: *гуманістичні погляди, музична культура, естетизація, авторитаризм, види музичної діяльності, освітній процес, музичні явища.*

Постановка проблеми. Традиції гуманізації освіти і виховання склалися в Україні впродовж багатовікової історії і залежно від умов і потреб суспільного, державного розвитку заявляли про себе більш або менш виразно. Суттєвим із цієї точки зору стало ХХ століття, яке характеризується різноманітними історичними подіями, що, незаперечно, впливали на зміст і розвиток освіти, виховання в Україні, зокрема й естетичного. Історія засвідчила, що обставини, які склалися в нашій освіті, потребують якісного оновлення її методологічної бази, теоретико-практичного змісту, основоположних принципів навчання і виховання. Одним із напрямів її реформування є

гуманізація, найперше, загальноосвітнього процесу, переходу від традиційної авторитарної педагогіки до особистісно-орієнтованого навчання і виховання. Але без усвідомлення прогресивних ідей минулого, аналізу їх особливостей неможливо визначити стратегію освітнього розвитку сучасності.

Починаючи з другої половини 20-х років минулого століття відбувалося поступове витіснення авторитарною педагогікою залишків вільного виховання. Фактично музичне навчання орієнтувалося на навчальний предмет і залишало поза увагою особистість кожної дитини, її потреби, нахили та інтереси. Важливе місце у вітчизняній психолого-педагогічній думці того часу належить відомим педагогам, композиторам, педагогам-музикантам, мистецтвознавцям. Їх прогресивні ідеї мали важливе значення для розвитку теорії і практики музично-естетичного навчання і виховання молодого покоління. На жаль, не всі вони творчо реалізуються в сучасних умовах.

На важливість виховання гуманістично спрямованої особистості вказували Б. Грінченко, М. Грушевський, О. Довженко, М. Драгоманов, І. Огієнко, М. Потебня, М. Рильський, С. Русова, І. Франко та багато інших громадських і педагогічних діячів. Значний внесок у світову теорію і практику гуманістичного навчання та виховання дитини зробили А. Макаренко та В. Сухомлинський. Гуманістичні ідеї, щодо формування особистості проголошувалися в працях філософів різних історичних періодів (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, Ж. Мартінен, А. Швейцер та ін.); психологів (Ш. Амонашвілі, Г. Балл, Р. Бернс, І. Бех, М. Боришевський, І. Булах, Л. Виготський, Г. Костюк, В. Моляко, К. Роджерс, Е. Фромм та ін.); педагогів (Є. Бондаревська, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Краєвський, Г. Корнетов, О. Норкіна, О. Пошетун, В. Сластьонін, Т. Сущенко та ін.). У музичній педагогіці гуманістичні ідеї презентовано в роботах О. Гончарової, О. Гумінської, О. Комаровської, О. Михайличенка, О. Олексюк, Г. Падалки, А. Растрігіної, О. Ростовського, О. Рудницької, Я. Сверлюк та ін.).

Метою статті є висвітлення гуманістичних ідей окремих вітчизняних діячів освіти та культури періоду 20-50-х років ХХ ст. щодо музичного навчання і виховання школярів та

накреслення шляхів їхнього творчого перенесення в умови сучасної практики.

Незважаючи на те, що у вказаний історичний період не існувало послідовної методичної системи, значна частина прогресивних культурно-освітніх діячів висловлювали свої погляди та окремі поради щодо музичного навчання і виховання дітей шкільного віку. Вони виступали проти формального ставлення до музичної освіти, порушували питання про побудову педагогічної системи на основі пробудження в дітей мислення та активного творчого ставлення до музичного мистецтва. У процесі формування культури сприйняття музики акцентувалася увага на зацікавленості, емоційній захопленості дітей при постійному інтелектуальному заглибленні у процес сприйняття.

Серед відомих особистостей досліджуваного періоду важливе місце належить Б. Асаф'єву. Завдання музичної освіти і виховання він убачав у тому, щоб через масове виховання засобами музики сприяти створенню нової музичної культури. На його думку, це можливо тільки в разі виховання навичок активного, усвідомленого сприйняття і творчого ставлення до музичного мистецтва. Знаний музикознавець і педагог вважав, що за таких умов може виховуватися справді культурний слухач із високими естетичними запитами і суспільними інтересами. Він переконував, що «людина, яка відчула радість творчості, навіть у наймінімальній мірі... стає іншою за психологічним складом, ніж людина, що тільки наслідує акти інших...» (Асаф'єв, 1973, с. 72). Б. Асаф'єв не ратував за творення дітьми чогось «складного», а закликав до найпростішого, до того, що ми сьогодні називаємо, користуючись терміном К. Орфа, «елементарною музикою».

Значну частину цінних педагогічних ідей гуманістичного спрямування у сфері музичного навчання і виховання дітей шкільного віку залишив нам у спадок П. Козицький. Однією із його заслуг є поєднання нових напрямків роботи з дітьми (слухання музики, творча імпровізація) з історично традиційною формою – хоровим співом, наповнивши його новим змістом. Він розглядав цей вид діяльності не тільки з позицій вирішення навчально-виховних і художніх завдань, але й наголошував на

його культурно-соціальної ролі. Завдяки колективному характеру відтворення хорове виконавство стає дієвим засобом виховання у дітей найцінніших моральних і естетичних якостей.

П. Козицький творчо розвинув і збагатив ідеї своїх попередників – М. Леонтовича, К. Стеценка, обравши шлях від накопичення слухових вражень у процесі спілкування з художнім матеріалом до набуття теоретичних знань. Він обстоював думку про те, що в процесі занять учителю необхідно бачити свою діяльність у двох площинах – загальноестетичного виховання дітей і специфічної музичної освіти. У зв'язку з цим радив класифікувати твори не за історичною хронологією, а залежно від складності процесу сприймання. Окрім цього, на початковому етапі роботи загострювати увагу на знаходженні в музиці певних життєвих явищ. Привертає увагу й те, що педагог ґрунтовно доводив: «...слухання музики має виховати ... вміння орієнтуватися в її складі (розрізнявати звукові символи), широко ув'язувати музичне сприймання з процесами нашої свідомості. Воно мусить виховати здатність до широкого і всебічного реагування на музичний твір, щоб відгукувалися на музику і інтелект, і емоції та щоб музика збуджувала нашу асоціативну діяльність» (Козицький, 1928, с. 17).

Особливої уваги серед діячів освіти і культури України вказаного періоду, що відзначалися гуманістичними поглядами на виховання особистості та її естетичний розвиток, заслуговує Я. Мамонтов. Спираючись на ідеї представників індивідуалістичної педагогіки (Л. Гурліт, Е. Лінде, Г. Шаррельман), він критикував авторитаризм у вихованні, був прихильником естетичного напрямку в педагогіці, висловлювався за врахування індивідуальних особливостей і здібностей дітей. На його думку, нехтування цими чинниками призводило до того, що «школа губила індивідуальність своїх вихованців і робила великий злочин як перед людиною, так і перед культурою» (Мамонтов, 1922, с. 30).

На початку 30-х років основним змістом концептуальних підходів до виховання засобами мистецтва були думки про те, що почуттєва сфера безпосередньо впливає на розумовий розвиток дитини; для суспільства мистецтво є не розкішшю, а нагальною потребою, необхідною умовою його прогресу, міцності та

цілісності. Я. Мамонтов стверджував: «Та країна буде економічно потужною, індустрія тієї держави буде попереду від інших, чие мистецтво буде вище, де більше буде творчих художніх сил» (Мамонтов, 1922, с. 38). Він був прихильником і пропагандистом «естетизації людини», наголошуючи, що саме естетизація індивіда в ті часи є найголовнішою умовою її гармонійного розвитку. При цьому дослідник виокремлював механізм, яким користується людина в процесі естетичного сприймання: «...і в мистецькій творчості, і в естетичному спогляданні дуже характерним є те, що може бути названо вчутенням (einfühlung) – митець і глядач переносять свої суб'єктивні переживання на об'єкт творчості чи споглядання, вкладають в нього свою індивідуальність або обгортають його своїм чуттям. Чим глибше розвивається ця здібність вчутення або антропоморфізації, тим яскравішою і різноманітнішою стає мистецька фантазія» (Мамонтов, 1922, с. 41). Здатність людини до переживання, емпатійності сприяє успішній реалізації соціальної, виховної функції мистецтва. Педагог пропонував застосування художньо-дидактичного методу, який передбачає залучення різних видів мистецтва, передає знання не у формі об'єктивних законів і фактів, а у формі переживань. Таке мистецьке подання дидактичного матеріалу завжди супроводжується емоційним піднесенням не тільки учнів, а й педагога (Мамонтов, 1922, с. 49).

Запропонований педагогом підхід може використовуватись за будь-яких обставин, але за двома умовами гуманістичного характеру: навчання і виховання треба розуміти не як підготовчий до життя «механізм дитини», а як самоцінне життя; основою педагогічної діяльності вчителя повинна бути індивідуальна творчість, а не пасивне дотримання шаблонних норм. За переконанням Я. Мамонтова, завдання педагога полягає не в безоглядній ідеалізації дитячої натури, а в урахуванні її особливостей і можливості вносити в цей процес свої поправки. Педагог писав: «Кінцеві педагогічні завдання стоять над природою дитини, але шлях до них мусить лежати в межах природи, в контакт з її ритмом, її законами» (Мамонтов, 1922, с. 51). Я. Мамонтов неодноразово підкреслював, що школа не повинна бути «фабрикою знань», її завдання полягає не в

підготовці своїх вихованців до іспитів. Вона має стати джерелом, за допомогою якого кожна дитина мусить найвичерпніше розвинути свою індивідуальність, а завдання вчителя – визнавати в ній особистість з її багатством і неповторністю.

Важливі гуманістичні ідеї викладено у статті С. Сірополка «Естетичне виховання». Аналізуючи вплив на особистість мистецтва, яке формує «здатність почувати все красиве і шляхетне, пробуджує творчі сили людини» (Сірополко, 1924, с. 78). Учений-педагог неабияке значення надавав музиці, зокрема вокальній і хоровій. Він вважав, що виховання засобами цього виду мистецтва слід будувати на національному ґрунті, накресливши два напрями: перший стосується ознайомлення з народною музикою і творами великих композиторів України і зарубіжжя; другий передбачає організацію музичних гуртків, у яких можна студіювати музичну грамоту та історію музики, вчитися грі на музичних інструментах. На його думку, такий підхід дає можливість розвивати любов та інтерес до музичного мистецтва, виховувати емоційну чутливість, уміння розуміти характер і зміст музичних образів, розвивати музичну думку. Особливе значення педагог надавав народній пісні, яка є дієвим чинником формування національної свідомості.

Гуманістичною спрямованістю поглядів відрізнялась діяльність викладача Київського музично-драматичного інституту Л. Кулаковського. Він переконував у тому, що мета виховання засобами музики полягає в розвитку психічної організації дитини. Хоровий спів, на його думку, забезпечує певний мінімум емоцій і за допомогою тексту налагоджує зв'язок з емоційно усвідомленим, яскраво образним побутом. Визначаючи призначення ритміки як елементарного засобу реагування на музичний твір, Л. Кулаковський пропонував під час проведення занять застосовувати методи спостереження і систематичного розвитку природних рефлексів дітей. Одним із найбільш ефективних засобів музичного розвитку називав «слухання музики» та виділяв дві його форми: «природня», коли слухання доповнює засвоєння формальної музичної грамоти, та «асоціативна» – вільна парадигма особистих уявлень від уважно прослуханого твору або його фрагмента. Педагог рекомендував

не забувати, що сприйняття музичної п'єси кожного разу накладається на новий фон індивідуальної психіки й емоційного стану, що творча робота завжди базується на особистих імпульсах психіки дитини, а інтуїтивне слухання музики є не тільки «проникненням» у її зміст, але й головним імпульсом розвитку творчих здібностей дитини. Сприяти їхньому розвитку має засвоєння учнем «символічно-емоційних можливостей музичної мови», а також ритмічні рухи. Головним завданням учителя в розвитку дитячої музичної творчості педагог вважав прищеплення школярам навичок самостійної роботи (Кулаковський, 1930).

Цінні думки гуманістичного характеру пропонував інспектор художнього виховання Я. Полфьоров. Характеризуючи завдання художнього виховання, він писав: «Розглядаємо художнє виховання винятково як формування поведінки дітей у певний спосіб, ... формування художніх емоцій... Художнє виховання супроводжує весь виховний процес, пронизує всю виховну роботу педагога...» (Полфьоров, 1930, с. 10). Він рішуче застерігав від професійного ухилу в музичному навчанні та вихованні дітей. На його погляд, «музика в соцвихові, – відмінна від профосвіти, має своє власне призначення – виховувати не професійні навички (техніка гри, співу, уміння прилюдно виконувати музичні твори для обслуговування аудиторії), а вміння активно спостерігати музичні явища й широко на них реагувати. Активно ж спостерігати музику – це, насамперед, сприймати й свідомо, критично розцінювати її, цебто, вміти слухати... Отже, виховання слухової уваги є найхарактеристичнішою особливістю соцвихівської музичної роботи...» (Полфьоров, 1930, с. 3-4). Педагог значну увагу приділяв характеру музичного навчання, його активізації, використанню методики, спрямованої на інтенсивний музичний розвиток учнів. Одним із основних був метод завдань, який спонукав до мисленнєвого уявлення музики, розвитку внутрішнього чуття. Засвоєння знань повинно перевірятися вмінням пошуку нового, здатності до порівняння, самостійності мислення учнів, ініціативи, переносу набутих знань у нові умови.

У зазначений історичний період особливо плідною була педагогічна і просвітницька діяльність педагога-гуманіста Я. Чепіги. За висловлюванням тодішнього наркома Я. Раппо, в особі Я. Чепіги українська педагогіка має величину оєвропейського масштабу. У праці «Ґрунтовні принципи нормальної школи» (Чепіга, 2006) містяться ідеї щодо розвитку духовних цінностей нового покоління засобами музики, утвердження української національної ідеї та самосвідомості українців.

Основною властивістю висококультурної людини Я. Чепіга вважав її здатність до культурної ідентифікації, усвідомлення своєї належності до певної культури (Чепіга, 2006, с. 25). Він порушував питання вибору цінностей, із якими дитина має ототожнювати себе. На думку вченого-педагога, навчання й виховання мають здійснюватися не «шляхом примусу згори, а від внутрішнього прагнення дитини, від її активності й самодіяльності» (с. 26). Відмітимо такі гуманістичні ідеї педагога: між учителем і учнями повинні бути взаємоповажні, гуманні стосунки; у навчально-виховному процесі слід враховувати індивідуальні особливості кожного учня та стимулювати його здібності; виховна робота потребує використання різних форм і видів творчої діяльності учнів; забезпечення тісного зв'язку виховання з життям і досвідом дитини; важливим принципом музичної освіти в школі є принцип народності.

Отже, для сучасної загальної музичної освіти особливо важливими є гуманістичні ідеї педагогів минулого щодо цілей музичного навчання і виховання всіх без винятку дітей; етапності в роботі; розвитку творчих здібностей, художніх музичних почувань, художнього мислення, естетичного смаку кожної дитини; формування здатності до активного сприйняття музичних творів, накопичення образно-слухових уявлень, вражень і навичок самостійної роботи; виховання емоційної чутливості, культурного слухача, передусім, на національному ґрунті; врахування індивідуальних особливостей учнів і знаходження в музиці певних життєвих явищ.

На наш погляд, творче осмислення запропонованих ідей дасть змогу поглибити процес гуманізації музичного навчання і виховання в сучасних закладах загальної середньої освіти.

Список використаної літератури

- Асафьев, Б. В. (1973). *Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании* (Изд. 2-е). Ленинград: Музыка.
- Козицький, П. О. (1928). *Музыка масам: зміст, форми масової музично-політосвітньої роботи*. Київ.
- Кулаковський, Л. (1930). *Теоретичні основи музичного виховання*. Київ. Харків.
- Мамонтов, Я. А. (1922). *Естетизація людини. Сучасні проблеми педагогічної творчості. Педагог як митець* (Ч. 1, с. 25-53). Харків: Держвидавництво України.
- Полфьоров, Я. Я. (1930). *Музичне виховання в закладах соцвиху. Музыка масам*, 5/6, 3-13.
- Сірополко, С. О. (1924). *Естетичне виховання. Народна просвіта* (Ч. 8, с. 73-81). Львів.
- Чепіга, Я. Ф. (2006). *Грунтовні принципи нормальної школи*. В Л. Д. Березівська (Ред.). *Вибрані педагогічні твори* (с. 25-28). Харків: ОВС.

Sergey Gorbenko

HUMANISTIC IDEAS OF MUSIC EDUCATION AND UPBRINGING OF STUDENTS DURING THE AUTHORITARIANISM FORMATION PERIOD (20-50^s of the XX century)

The article highlights the humanistic ideas of domestic cultural and educational figures on musical education and upbringing of students in general educational institutions. The main views of B. Asafiev, F. Kozytskii, Ya. Mamontov, S. Syropolko, L. Kulakovskii, Ya. Polferov, Ya. Chepiga are updated. It is noted that the peculiarities of the ideas of a well-known scholar in the field of music science B. Asafiev are that he saw the creation of a new musical culture in mass education by means of music. In his opinion, this is possible, only if the skills of active, conscious perception, communication education with life through the joy of creativity are developed. The humanistic approach of the composer and teacher F. Kozytskii lies in the fact that he managed to combine new forms of musical work together with children (listening to music, creative improvisation) with a historically established traditional activity - choral singing, filling it with new content.

The ideas of L. Kulakovskii, a teacher of the Kiev Institute of Music and Drama, are revealed. He assured that the goal of education by means of musical art is to develop the mental organization of a child. It is facilitated by choral singing, which, with the help of text, suggests a connection with an emotionally conscious, brightly shaped life. It is emphasized that the basic humanistic ideas of Ya. Mamontov and Ya. Chepiga boil down to the fact that musical education must exist for all children, without exception, who must be introduced into the sphere of artistic feelings and impressions. The main condition for the harmonious development of man, in their opinion, is his aestheticization.

The humanistic views of an art education inspector Ya. Polferov, who offered to cultivate not professional skills in work with children, but the ability to actively observe musical phenomena and react to them extensively, are highlighted. The ideas of Professor C. Siropolko of M. Drahomanov of the Ukrainian High Pedagogical Institute in Prague take a significant place. He believed that musical education of students should be built on a national basis, using, first of all, vocal and choral music.

Keywords: *humanistic views, musical culture, aestheticization, authoritarianism, types of musical activity, educational process, musical phenomena.*

References

- Asafev, B. V. (1973). *Izbrannye stati o muzykalnom prosveshchenii i obrazovanii* [Selected articles on music education and education] (izd. 2-e). Leningrad: Muzyka [in Russian].
- Chepiha, Ya. F. (2006). Hruntoivni pryntsypy normalnoi shkoly [The sound principles of a normal school]. In L. D. Berezivska (Red.). *Vybrani pedahohichni tvory* (p. 25-28). Kharkiv: OVS [in Ukrainian].
- Kozitskiy, P. O. (1928). *Muzyka masam: zmist, formy masovoi muzychno-politosvitnoi roboty* [Music to masses: content, forms of mass music and political science work]. Kyiv [in Ukrainian].
- Kulakovskiy, L. (1930). *Teoretychni osnovy muzychnoho vykhovannia* [Theoretical foundations of musical education]. Kyiv, Kharkiv [in Ukrainian].
- Mamontov, Ya. A. (1922). Estetyzatsiia liudyny. Suchasni problemy pedahohichnoi tvorchosti [Aesthetization of a person. Modern problems of pedagogical creativity]. *Pedahoh yak mytets* (Ch. 1, p. 25-53). Kharkiv: Derzhvydavnytstvo Ukrainy [in Ukrainian].
- Polforov, Ya. Ia. (1930). Muzychne vykhovannia v zakladakh sotsvykhu [Musical education in social education institutions]. *Muzyka masam*, 5/6, 3-13 [in Ukrainian].
- Siropolko, S. O. (1924). Estetychne vykhovannia [Aesthetic education]. *Narodna prosvita* (Ch. 8, p. 73-81). Lviv [in Ukrainian].

Одержано 14.09.2018 р.

УДК 370 :78]: 7.01

DOI: 10.33989/2226-4051.2019.19.169777

Лі Ліцюань, м. Одеса

ORCID: 0000-0002-2738-541X

МЕТОДОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА: ТЕОРЕТИКО-АНАЛІТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті на основі аналізу з'ясовується актуальність проблеми формування методологічної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Застосовується ретроспективний підхід; аналізується вітчизняний і зарубіжний досвід для виявлення ступеня розробленості порушеного питання. Визначається система методологічних компетенцій, які складають цілісне, динамічне особистісне утворення – методологічну компетентність майбутнього вчителя музики.

Ключові слова: методологічна компетентність, методологічні компетенції, методологічна культура, майбутній учитель музичного мистецтва.

© Лі Ліцюань, 2019

Постановка проблеми. Сьогодні в закладах вищої музично-педагогічної освіти приділяється особлива увага формуванню в майбутніх учителів музичного мистецтва методологічної компетентності для підвищення якості освіти та становлення їхнього науково-творчого світогляду, що забезпечить успіх у подальшій професійній діяльності.

У державних нормативних документах зазначено, що до однієї з найважливіших вимог щодо підготовки сучасного вчителя відноситься вимога опанування ними методологічних основ педагогічної діяльності, якими оволодівають магістри при отриманні другого (магістерського) рівня вищої освіти. Так, у Законі України «Про вищу освіту», у ст. 5 зазначено, що «другий (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 професійної діяльності» (Про вищу освіту. № 1335-VII, 2014). Тому потребує дослідження проблема формування методологічної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, усвідомлення якої надасть можливість не тільки на першому й другому рівнях вищої освіти, а й у подальшій діяльності вчителя музичного мистецтва удосконалювати професійну компетентність у сфері мистецько-педагогічної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зважаючи на необхідність і важливість методологічної компетентності сучасного вчителя музичного мистецтва, зарубіжні й українські вчені досліджують шляхи вдосконалення процесу її формування у майбутніх фахівців у закладах вищої педагогічної освіти, рівень якої залежить від опанування студентами методологічних знань і умінь їх використання. У дослідженні означеної проблеми особливо значущими є праці сучасних науковців у сфері музичної педагогіки Є. Б. Абдуліна, Н. А. Овчаренко, О. М. Олексюк, А. М. Растригіної та ін. Однак у музично-педагогічній думці проблема формування методологічної компетентності вчителя музики ще не стала предметом цілісного дослідження.

Метою статті є обґрунтування теоретичних засад формування методологічної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Методологічна компетентність учителя є одним із найскладніших елементів його професійної компетентності і, водночас, найменш розробленим аспектом у вітчизняних науково-педагогічних дослідженнях. До основних завдань сучасної вітчизняної мистецької освіти відноситься опанування майбутніми вчителями музичного мистецтва основ методологічної діяльності та формування їх методологічної компетентності в процесі здобуття фахової освіти.

Ретроспективний аналіз дав змогу виявити, що поняття «методологічна компетентність» було введено в науково-педагогічний обіг лише в кінці минулого століття, що пояснюється недостатнім усвідомленням значення методологічної діяльності вчителя. І тільки починаючи з 80-х років ХХ століття, учені в сфері педагогіки виявили закономірний детермінований зв'язок між рівнем інтелектуальної культури вчителя та рівнем його методологічних знань і вмінь. Стверджувалася думка, що зміст інтелектуальної культури вчителя мають складати: ґрунтовна професійна підготовка, гнучкість і адаптивність мислення, володіння методологічними знаннями, що забезпечують орієнтування в мінливих умовах професійної діяльності (І. С. Ладенко).

Погляди сучасних вітчизняних науковців у сфері педагогіки мають значну розбіжність у виявленні шляхів формування методологічної компетентності вчителя. Вирізнимо основні з них, у яких формування методологічної компетентності розглядається через: формування готовності та здібності до наукового пошуку, що передбачає прояв умінь якісно й ефективно організувати, провести дослідження, обробити його результати та зробити висновки, оформити науковий текст, представити та захистити свої результати; особливий тип організації знань і дослідницьких умінь та набір особистісних рис, необхідних для проведення наукового дослідження (Никонова, 2010, с. 45); загальнонаукову підготовку й здібність людини до виконання завдань та обов'язків щодо опанування певного рівня освіти (Смирнова,

2008, с. 100); формування здатності мислити, самостійно порівнювати, зіставляти різні точки зору, виявляти власну позицію, науково її обґрунтовувати і професійно захищати (Бондаренко, 2012, с. 138); підвищення рівня освіченості, на якому студент зможе самостійно вирішувати ідеологічні й дослідницькі завдання теоретичного і прикладного характеру (Абракова, 2016, с. 2); формування системи методологічних знань, умінь і навичок, які зумовлюють здатність студентів до науково-дослідницької та практично-педагогічної діяльності (Вегнер, 2007, с. 6); формування сукупності знань із предмету, що викладається; рівень орієнтації в сучасних дослідженнях з обраного предмету; володіння методиками викладання та вміння обрати або розробити необхідну для освітнього процесу технологію, методику (Соловьева, 2012, с. 6).

Вивчення зарубіжного досвіду показало, що в європейських країнах немає єдиного погляду на питання формування методологічної компетентності вчителя. Так, у Німеччині формування методологічної компетентності вчителя розглядають через розвиток інструментальних компетентностей, які практично забезпечують методологічну діяльність (Креденець, 2010, с. 126); в Австрії формування методологічної компетентності розглядають як передумову до оволодіння та незалежного оперування знаннями й умінями, здатностями їхнього критичного відображення, самостійного розв'язання проблем, тобто розвитку предметної компетентності (Definition and Selection of Competencies, 2001, с. 72); у Франції та Бельгії формування методологічної компетентності розглядають через формування комплексу компетентностей, таких як: компетентність в опануванні бази даних, в інтернет-комп'ютерних технологіях; компетентність у розв'язанні проблем; саморегулювання та самоуправління; вміння критично мислити та діяти (Креденець, 2010, с. 126).

Відмітимо, що в наукових працях вітчизняних і зарубіжних педагогів формування методологічної компетентності досліджується через формування методологічних здатностей, які, на наш погляд, необхідно розглядати як методологічні компетенції – освітні результати, що проявляють себе в здатності вирішувати

актуальні педагогічні проблеми, завдання, досягати поставленої мети дослідження.

Важливим аспектом формування методологічної компетентності вчителя є усвідомлення її в поступовому русі до методологічної культури, яка є найвищим проявом методологічної діяльності особистості фахівця. Тому усвідомлення сутності методологічної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва розглядаємо через дотичні до такого феномену дефініції, як-от: *методологічна діяльність, методологічні знання й уміння, методологічна культура вчителя музичного мистецтва.*

Методологічна компетентність учителя музичного мистецтва проявляється в його діяльності на основі знання методології музичної освіти, яка, згідно з думкою Н. А. Овчаренко (2017), використовуючи гуманітарну експропріацію, обирає наукові методи дослідження філософії та інших дотичних наук, що відповідають її специфічній сутності. Одним із основоположників учення про методологічну діяльність учителя музики, його методологічну культуру є Е. Б. Абдулін, який, відмічаючи актуальність і необхідність означеної діяльності вчителя-музиканта, доречно приходить до узагальнення, що в сфері музично-педагогічної освіти опанування методологічних знань і вмінь не відносилось до першочергових завдань фахової підготовки вчителів музики (Абдуллин, (Ред.), Николаева, & Целковников, 2006, с. 4). Однак процес саморозвитку, самовдосконалення вчителя музичного мистецтва неможливий без уміння аналізувати свою мистецько-педагогічну діяльність; пошуку ефективних методів навчання і виховання засобами музичного мистецтва; вивчення інноваційних методів, методик, технологій музичного розвитку учнів (Е. Б. Абдулін, Н. А. Овчаренко). Методологічну діяльність учителя музики Е. Б. Абдулін розглядає як прояв здібності самостійно думати, порівнювати, співставляти різні точки зору, виявляти свою власну позицію, науково та професійно обґрунтовувати її, досліджувати проблеми педагогіки професійної та загальної музичної освіти (Абдуллин, (Ред.), Николаева, & Целковников, 2006, с. 4). Вважаємо слушною думку вченого, адже дійсно, у процесі своїх основних діяльнісних функцій учителя музичного

мистецтва – навчати, виховувати, розвивати педагог-музикант критично оцінює, аналізує, узагальнює, окреслює власну думку щодо творчого впровадження інновацій музичної педагогіки; знайомиться з новими мистецькими теоріями; розглядає, аналізує безліч інформаційних джерел для ґрунтовного й креативного розкриття тем уроків музичного мистецтва; аналізує музичні твори та визначає рівень їх художності; на основі аналізу різних інтерпретацій створює власне бачення творів, що виконуються учнями в урочній і позаурочній діяльності; досліджує особливості сприймання музичного матеріалу; знайомиться з інноваційними технологіями розвитку музичних здібностей учнів.

Важливою є здатність учителя музичного мистецтва на основі аналізу існуючого світового мистецько-педагогічного досвіду, а також власної рефлексії обґрунтовувати та узагальнювати музично-педагогічний досвід, створювати власну концепцію вирішення мистецьких проблем і відобразити такий досвід у наукових чи науково-методичних виступах і працях, а саме: у методичних доповідях на засіданнях методичних комісій учителів і науково-практичних конференціях; методичних рекомендаціях і навчально-методичних посібниках; наукових статтях, кваліфікаційних роботах на курсах підвищення кваліфікації тощо. Все це потребує сформованості у фахівця *науково-концептуальних, інформаційно-аналітичних, дослідницько-інтерпретаційних компетенцій* у сфері музичної педагогіки та музичного мистецтва.

Сучасний погляд на зміст *методологічних знань і вмінь майбутнього вчителя музичного мистецтва* відбивають робочі програми для студентів-музикантів факультетів мистецтв закладів вищої педагогічної освіти. Так, у робочій програмі з курсу «Методологія музично-педагогічної освіти» (2014-2015 навчальний рік), розробленої О. М. Олексюк, виокремлено методологічні знання і вміння, якими повинен оволодіти майбутній учитель музичного мистецтва, як-от: соціальна значущість музично-педагогічної освіти, сутність музично-педагогічної науки і практики, змісту методології музично-педагогічної освіти; особливості методологічної культури вчителя музики; зміст методологічного аналізу музично-

педагогічного досвіду; базові методологічні вміння – здійснювати професійний аналіз літератури філософського, загальнонаукового і прикладного характеру, пов'язаного з педагогікою музичної освіти; виявляти особистісну професійну рефлексію стосовно змісту, процесу музичної освіти, власної викладацької діяльності; конструювати музично-освітній процес і творчо застосовувати здобуті методологічні знання (Олексюк, 2014, с. 5). Нам імпонує думка вченої щодо спрямування методологічної підготовки вчителя музики на виявлення соціальної та практичної значущості музично-педагогічної освіти, а також особистісної професійної рефлексії стосовно змісту, процесу музичної освіти, власної викладацької діяльності та прогностичних здатностей для виявлення інноваційних тенденцій розвитку музично-педагогічної освіти, що передбачає, на наш погляд, важливість формування *рефлексивно-прогностичних компетенцій*.

У навчальній програмі підготовки магістрів музичного мистецтва з курсу «Методологія музично-педагогічних досліджень», розробником якої є А. М. Растригіна, до основних методологічних знань віднесено: знання принципів побудови, форм і способів науково-дослідницької музично-педагогічної діяльності, сучасних підходів до методології наукового дослідження, ключових понять сучасної методологічної культури нового типу тощо (Растригіна, 2016). З метою формування методологічної культури науковець пропонує такий комплекс методологічних умінь, який забезпечить ефективність майбутньої професійної діяльності на посаді вчителя музичного мистецтва: володіння методологічним аналізом для теоретичного осмислення музично-педагогічних проблем; розуміння змісту теоретичних і емпіричних методів наукового дослідження та вміння використовувати їх у власній науковій діяльності; органічне поєднання та співвіднесення теорії, методики та практики в процесі підготовки кваліфікаційної роботи; виконання різноманітних видів науково-дослідницької діяльності тощо (Растригіна, 2016). Цілком приєднуючись до визначеного авторкою програми комплексу методологічних знань і умінь, вважаємо необхідним зацентувати увагу на формуванні *мотиваційно-ціннісних* компетенцій учителя музики, оскільки

саме такі здатності забезпечують спрямованість особистості майбутнього педагога-музиканта на результат дослідження проблем музичної педагогіки і музичного мистецтва, а також ефективність їх застосування на практиці та ціннісне ставлення вчителя музичного мистецтва до методологічної діяльності.

Сучасний учитель музичного мистецтва повинен завжди йти попереду своїх учнів і мати такий науковий інструментарій, який забезпечить ефективність формування музичної культури дітей, зростання пізнавального інтересу учнів до музичного мистецтва і потреби в музичній творчості. До таких наукових методів ми відносимо: критичний огляд, аналіз, узагальнення, діагностику, конструювання, моделювання, педагогічний експеримент, інтерпретацію та ін. Все це передбачає відмову від сциєнтичного спрямування в опануванні педагогом-музикантом методології музичної педагогіки на основі методологічних знань і вмінь та перехід у площину методологічної компетентності як особистісного утворення, що включає систему методологічних компетенцій у сфері педагогіки музичного мистецтва і входить до складу його методологічної культури.

Сьогодні вже не виникає сумнівів, що в сучасного вчителя повинна бути сформована методологічна культура, яка, на думку Г. Х. Валєєва, є не набором окремих методологічних знань, а цілісним утворенням, яке допомагає перетворити методологічний досвід у надбання майбутнього фахівця, фактор розвитку його особистості, творчого мислення, формування наукового світогляду й ціннісної позиції (2000). У дослідженнях ученого методологічна культура вчителя визначається через виховання в процесі формування наукового світогляду й ціннісної позиції до наукової діяльності особистості.

Здобуття методологічної компетентності в сучасній педагогічній науці розглядається через процес формування методологічних компетенцій. До найважливіших серед них науковці відносять: здатність опанувати предметну галузь на більш високому рівні, знати новітні теорії та їх інтерпретації; критично відстежувати та осмислювати розвиток теорії і практики певної наукової галузі знань; здатність до оригінального внеску в дисципліну відповідно до канонів певної предметної

галузі, наприклад, у межах магістерської роботи; демонструвати оригінальність і творчий підхід (Сисоєва, Соколова, 2012).

Основи методологічної культури вчителя музики ґрунтовно розроблено в працях Е. Б. Абдуліна. Науковець зазначає, що її становлення сьогодні є невід'ємною частиною професійної підготовки вчителя музики і визначає її зміст, який включає: зацікавлене ставлення до методології педагогіки музичної освіти, розуміння її цінності для практичної діяльності й особистості вчителя музики; засвоєння професійно зорієнтованих методологічних знань; засвоєння способів, методів дослідницької музично-педагогічної діяльності та їхнє творче застосування в ситуації методологічного аналізу літератури й практичної навчально-дослідницької музично-педагогічної діяльності (Абдуллин, Николаева, Целковников, 2006, с. 9).

Різницю у формуванні методологічної культури педагога-музиканта-дослідника та вчителя музики вбачає О. М. Олексюк. Якщо перший має відкривати нові знання, «виробляти» їх, то завдання вчителя музики полягає у грамотному, творчому впровадженні їх у практику. Метою вивчення майбутніми вчителями музичного мистецтва методології музично-педагогічної освіти є забезпечення методологічної підготовки на засадах компетентнісного підходу (Олексюк, 2014, с. 4). Ми дотримуємося схожої думки і вважаємо, що грамотне і творче впровадження наукових знань у практику, здатність вирізнити і творчо застосувати науково доцільні інноваційні технології музичного навчання забезпечать сформовані *технологічно-творчі компетенції* майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Згідно з влучною думкою А. М. Растригіної, методологічна культура майбутнього педагога-музиканта є здатністю мислити системно, самостійно порівнювати та зіставляти різні точки зору, виявляти власну позицію, науково обґрунтовувати і професійно відстоювати її на основі набуття знань з основ методології як учіння про організацію науково-дослідницької діяльності в галузі педагогіки музичної освіти (Растригіна, 2016).

На наш погляд, методологічна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва є цілісним особистісним утворенням, яке інтегрує в собі: сформовану систему методологічних компетенцій

майбутніх учителів-музикантів, що складають основу їх методологічної компетентності; широкий науковий світогляд у сфері музичної педагогіки та музичного мистецтва; ціннісно-етичне ставлення до методологічної діяльності в сфері мистецької освіти.

Отже, за результатами здійсненого аналізу нами теоретично обґрунтовано систему методологічних компетенцій, яка включає: *мотиваційно-ціннісні, науково-концептуальні, інформаційно-аналітичні, дослідницько-інтерпретаційні, технологічно-творчі, рефлексивно-прогностичні компетенції*, – сформованість яких забезпечить високий рівень методологічної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Представлена система є динамічним утворенням, оскільки може змінюватися під впливом нових тенденцій у методології музично-педагогічної освіти.

Висновки. Таким чином, на основі обґрунтування теоретичних засад формування методологічної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва з'ясовано, що в основі такого формування лежить опанування майбутніми педагогами-музикантами методологічних компетенцій (мотиваційно-ціннісних, науково-концептуальних, інформаційно-аналітичних, дослідницько-інтерпретаційних, технологічно-творчих, рефлексивно-прогностичних), які ми розглядаємо як здатності, освітній результат у сфері методології музично-педагогічної освіти.

Дослідження теоретичних засад формування методологічної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва створює передумови для подальших наукових розвідок щодо технологічного забезпечення вирішення проблеми формування методологічної компетентності майбутніх педагогів-музикантів.

Список використаної літератури

- Абдуллин, Э. Б., Николаева, Е. В., & Целковников, Б. М. (2006). *Методология педагогики музыкального образования* (Изд. 2). Москва: Издательский центр «Академия».
- Абракова, И. Ю. (2016). *Методологическая компетентность студентов как основа развития профессиональной компетентности*. Взято из <https://interactive-plus.ru/e-articles/219/Action219-80401.pdf>
- Бондаренко, Т. П. (2012). *Формування спеціальної методологічної компетенції як найвищого показника професійної готовності вчителя біології*. Взято з <https://www.google.com.ua/search?q=Тетяна+Бондаренко>.
- Валеев, Г. Х. (2000). *Формирование методологической культуры исследователя*. Челябинск: Факел; Стерлитамак: Стерлитамак. гос. пед. ин-т.

- Вегнер, Е. Г. (2007). *Формирование методологической компетентности будущего учителя географии средствами модульного обучения*. (Дис. канд. пед. наук). Московский гос. пед. ун-т, Москва.
- Глаголева, Ю. И. (2002). *Педагогические условия становления методологической культуры учащихся*. (Дис. канд. пед. наук). Псковский гос. пед. ун-т, Псков.
- Закон України «Про вищу освіту». № 1335-VII. (2014). Взято з <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu/>.
- Кабанов, П. Г. (1997). *Методологическая культура педагога как предмет философского анализа*. (Дис. канд. филос. наук). Ин-т Образования Сибири, Дальнего Востока и Севера РАО, Томск.
- Креденець, Н. Д. *Методологія формування професійної компетентності спеціалістів у процесі їхнього навчання: зарубіжний досвід*. Взято з <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/4011/1/Kredenets.pdf>
- Кремень, В. Г. (Ред.). (2008). *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер.
- Лаврентьева, О. О. *Методологічна культура вчителя: у пошуках концептів професійної діяльності*. Взято з <http://www.essuir.sumdu.edu.ua/bitstream/123456789/50319/4/>
- Никонова, З. В. (2010). Методологическая компетентность субъекта послевузовского профессионального образования в контексте проблем методологии педагогики. *Культурная жизнь юга России*, 1(35), 43-46.
- Овчаренко, Н. А. (2017). Музична освіта: методологічний аспект. В Н. А. Сегеда (Ред.). *Педагогіка музичного мистецтва, художньої культури та хореографії у контексті інтернаціоналізації освіти*: матеріали Міжнар. науково-практ. конф., 8-10 листоп. 2017 р., м. Мелітополь (с. 99-101). Мелітополь: ФОП Однорог Т. В.
- Олексюк, О. М. (2014). *Методологія музично-педагогічної освіти*. Київ: Київський ун-т імені Б. Грінченка.
- Растрюгіна, А. М. *Методологія музично-педагогічних досліджень*: навчальна програма. Взято з <https://wiki.cuspu.edu.ua/index.php>
- Сисоєва, С. О., & Соколова, І. В. (2012). *Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження*. Київ: ЕКМО.
- Смирнова, В. В. (2008). Методологическая компетентность педагога в контексте непрерывного образования. *Человек и образование*, 4(17), 100-103.
- Соловьева, Е. В. (2012). Условия и факторы реализации предметно-методологической компетентности учителя как ресурса качества образования. *Молодой ученый*, 4, 460-463. Взято из <https://moluch.ru/archive/39/4612>
- Definition and Selection of Competencies. Country Contribution Process: Summary and Country Report* (2001). Uri Peter Trier, University of Neuchatel.

Li Tsuan

METHODOLOGICAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHERS OF MUSIC: THEORETICAL ASPECT

The essence of methodological competence of future teachers of music is an actual problem in modern musical-pedagogical education. The works of modern scientists in the field of musical pedagogy by A. B. Abdulin, N. A. Ovcharenko, O. M. Oleksuk, A. M. Rastrygina, etc are very important for analyzing the problem. But the problem of formation of methodological competence of teachers of music has not become the subject of integrity in musical and pedagogical researches. The aim of the article is to theoretically base the essence of methodological competence of future teachers of music. The historical approach gives an opportunity to reveal that the term «methodological competence» has been analyzed by scientist and researches; it began to be used in the field in professional activity of teacher at the end of the XX century.

The methodological competence of teacher of music is based on the constant need for scientific profession improvement and is connected with constant search, critical observation, and analyses, interpretation of musical compositions. The essence of methodological competence of teacher of music was studied through such definition as the methodological activity, methodological skills, methodological competences, and methodological culture of the teacher of music.

As a result of conducted research, we appeared that the base of methodological competence contains the system of methodological competencies that consist of motivational-valuated, scientific-conceptual, informational-analytical, research-interpretational, technological-creative, reflexive-synoptical competences. The established system is the dynamic creature as it can change upon the influence of new tendencies in the methodology of musical-pedagogical education.

On the base of made analytical research, we have proved that methodological competence of future teacher of music is a systematical, dynamic personal formation that includes the system of methodological competencies (motivational-valuated, scientific-conceptual, informational-analytical, research-interpretational, technological-creative, reflexive-synoptical competences) in the sphere of musical-pedagogical education and ensures the efficiency of methodological activity of teacher of music. The methodological culture of the future teacher of music is an integrative systematic personal formation. It is based on methodological competence of future pedagogue-musician and their wide worldview and evaluates ethical attitude to methodological activity in the sphere of musical pedagogical education.

Keywords: *methodological competence, methodological competences, methodological knowledge and skills, methodological culture, musical-pedagogical education, future teachers in music.*

References

- Abdullin, E. B., Nikolaeva, E. V., & Tselkovnikov, B. M. (2006). *Metodologiya pedagogiki muzykal'nogo obrazovaniya* [Methodology of Pedagogics of Music Education]. (Izd. 2). Moskva: Izdatelskii tsentr «Akademiya» [in Russian].
- Abrakova, I. Iu. (2016). *Metodologicheskaya kompetentnost' studentov kak osnova razvitiya professionalnoi kompetentnosti* [Methodological competence of students as a basis for the development of professional competence]. Retrived from <https://interactive-plus.ru/e-articles/219/Action219-80401.pdf> [in Russian].
- Bondarenko, T. P. (2012). *Formirovaniye spetsialnoi metodologicheskoi kompetentsii yak naivysshchego pokaznyka profesiinoi hotovnosti vchyteliya biologii* [Formation of special methodological competence as the highest indicator of professional readiness of a biology teacher]. Retrived from <https://www.google.com.ua/search?q=Tetyana+Bondarenko> [in Ukrainian].
- Definition and Selection of Competencies. Country Contribution Process: Summary and Country Report* (2001). Uri Peter Trier, University of Neuchatel [in Switzerland].
- Glagoleva, Yu. I. (2002). *Pedagogicheskie usloviya stanovleniya metodologicheskoi kultury uchashchihsya* [Pedagogical terms of formation of methodological culture of students]. (PhD. diss). Pskovskii gosudarstvennyi pedagog. un-t, Pskov [in Russian].
- Kabanov, P. G. (1997). *Metodologicheskaya kultura pedagoga kak predmet filosofskogo analiza* [Methodological culture of teacher as the subject of philosophical analysis]. (PhD. diss). In-t Obrazovaniya Sibiri, Dalnego Vostoka i Severa RAO, Tomsk [in Russian].

- Kredenets, N. D. *Metodolohiia formuvannia profesiinoi kompetentnosti spetsialistiv u protsesi yikhnoho navchannia: zarubizhnyi dosvid [Methodology of forming of professional competence of specialists in the process of their educating: the foreign experience]*. Retrived from <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/4011/1/Kredenets.pdf> [in Ukrainian].
- Kremen, V. H. (Ed.). (2008). *Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education]*. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].
- Lavrenteva, O. O. *Metodologichna kultura vchytelia: u poshukax konceptiv profesiinoi diialnosti [Methodological culture of teacher: in search of concepts of professional activity]*. Retrived from <http://www.essuir.sumdu.edu.ua/bitstream/123456789/50319/4/> [in Ukrainian].
- Nikonova, Z. V. (2010). Metodologicheskaiia kompetentnost subekta poslevuzovskogo professionalnogo obrazovaniia v kontekste problem metodologii pedagogiki [The methodological competence of subject of postgraduate trade education in the context of problems of methodology of pedagogics]. *Kulturnaia zhizn iuga Rossii*, 1(35), 43- 46 [in Russian].
- Oleksiuk, O. M. (2014). *Metodolohiia muzychno-pedahohichnoi osvity [Methodology of music and pedagogical education]*. Kyiv: Kyivskiy un-t imeni B. Hrinchenka [in Ukrainian].
- Ovcharenko, N. A. (2017). Muzychna osvita: metodologichni aspekt [Music education: methodological aspect]. In N. A. Seheda (Ed.), *Pedahohika muzychnoho mystetstva, khudozhnoi kultury ta khoreohrafii u konteksti internatsionalizatsii osvity: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 8-10 lystopada 2017 r., m. Melitopol* (p. 99–101). Melitopol: FOP Odnoroh T. V. [in Ukrainian].
- Rastryhina, A. M. *Metodolohiia muzychno-pedahohichnykh doslidzhen [Methodology of musical and pedagogical researches]*. Retrived from <https://wiki.cuspu.edu.ua/index.php> [in Ukrainian].
- Smirnova, V. V. (2008). Metodologicheskaiia kompetentnost pedagoga v kontekste nepreryvnogo obrazovaniia [Methodological competence of the teacher in the context of continuing education]. *Chelovek i obrazovanie*, 4(17), 100-103 [in Russian].
- Soloveva, E. V. (2012). Usloviia i faktory realizatsii predmetno-metodologicheskoi kompetentnosti uchitelia kak resursa kachestva obrazovaniia [The condition sand factors for the implementation of the subject-methodological competence of the teacher as a resource for the quality of education]. *Molodoi uchenyi*, 4, 460-463. Retrived from <https://moluch.ru/archive/39/4612> [in Russian].
- Sysoieva, S. O., & Sokolova, I. V. (2012). *Problemy neperervnoi profesiinoi osvity: tezaurus naukovoho doslidzhennia [The problems of continuing professional education: thesaurus of scientific research]*. Kyiv: EKMO [in Ukrainian].
- Valeev, G. H. (2000). *Formirovanie metodologicheskoi kultury issledovatel'ia [The forming of methodological culture of researcher]*. Cheliabinsk: Fakel; Sterlitamak: Sterlitamaskii gosudarstvennyi ped. in-t. [in Russian].
- Vegner, E. G. (2007). *Formirovanie metodologicheskoi kompetentnosti budushchego uchitelia geografii sredstvami modulnogo obucheniiia [The forming of methodological competence of future geography teacher by facilities the module education]*. (PhD. diss). Moskovskii gosudarstvennyi pedagog. un-t, Moskva [in Russian].
- Zakon Ukrainy «Pro vishchu osvitu» [The law of Ukraine «About Higher education»]. № 1335-VII. (2014). Retrived from <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrainy-pro-vyschu-osvitu> [in Ukrainian].

Одержано 30.11.2018 р.

УДК 378.09. 3-051:7.071.2
DOI: 10.33989/2226-4051.2019.19.169779

Марія Лисенко, м. Київ
ORCID: 0000-0002-7645-8742

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ ЗДАТНОСТІ ДО САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Статтю присвячено одній із найменш досліджених психолого-педагогічних проблем – саморегуляції навчальної діяльності особистості. Висвітлюються етапи, компоненти, принципи та методи розвитку саморегуляції майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі їх диригентсько-хорової підготовки. Акцентується увага на тому, що здатність розвиватися поглиблюється в процесі практичної діяльності індивіда. Зосереджуються міркування на характері засвоєння студентами відповідних знань і навичок, гуманістичній основі взаємин диригента і хористів, зовнішніх і внутрішніх можливостях особистісних перетворень та саморозвитку.

Ключові слова: саморегуляція, розвиток, диригентсько-хорова підготовка, принципи, методи, інтеріоризація, навчальна діяльність.

Постановка проблеми. В умовах розбудови системи педагогічної освіти та впровадження інноваційних технологій виникає необхідність підготовки творчої особистості, яка була б здатною до саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації. Вчені-педагоги одностайні в думці про те, що самовдосконалення є процесом свідомого керування власним розвитком, своїми якостями, здібностями, який необхідний для того, щоб найповніше реалізувати себе у професійній діяльності (Гриньова, 2008; Конопкин, 2004).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом намітились і визначились, до певної міри, різні теоретичні підходи у вирішенні однієї з центральних проблем психолого-педагогічної науки – проблеми саморегуляції навчальної діяльності особистості. З одного боку, вона розглядається як атрибут загальної матерії, розкриває механізми функціонування систем і фіксує момент стійкості. З іншого, – відображає

біологічну (природну) характеристику людини як індивіда (Конопкин, 2004). Інтерес до питань саморегуляції, активності індивіда зумовлюється не тільки теоретичним спрямуванням проблеми, а й перспективами вирішення конкретних практичних завдань. Адже цей феномен формується в діяльності й є особистісним емоційним станом (Гончаренко, 2011, с. 413). Особливо це важливо для процесу підготовки фахівця, який готується навчати і виховувати молоде покоління.

На важливість активного самостійного оволодіння знаннями вказували ще Аристоксен, Аристотель, Платон, Сократ. Організаційно-практичні питання залучення до самостійної діяльності розглядалися Я. Коменським і К. Ушинським. Психологічну основу самостійної навчальної діяльності, саморегуляції досліджують такі наші сучасники, як М. Боришевський, Н. Бороздінов, В. Бояринцев, В. Бубенко, Б. Єсіпова, В. Ілійчук, О. Конопкін, С. Максименко, С. Малазонія, В. Моляко, О. Осницький, Н. Пов'якель, І. Сергеева, А. Чебикін та ін. Педагогічні аспекти самостійності та саморегуляції висвітлюються у працях Л. Березовської, О. Бурлука, М. Гриньової, О. Зінченко, В. Моросанової, В. Чайки, С. Шаванова та ін. Питання розвитку навичок самостійності в процесі диригентсько-хорової підготовки студентів знайшли відображення в дослідженнях Н. Гречаник, Л. Костіної, А. Кречківського, Т. Смирнової, М. Філіпчук, І. Цюряк, Н. Щетинської та ін.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей методичного забезпечення саморегуляційної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки.

Виклад основного матеріалу. Розвиток здатності до саморегуляції передбачає сукупність послідовних дій майбутніх учителів музичного мистецтва для забезпечення свого нового якісного стану фахового розвитку. Необхідність саморегуляції виникає тоді, коли студент зіштовхується з новою, незвичайною для нього проблемою, що не має однозначного вирішення чи припускає кілька альтернативних варіантів. До основ засвоєння цього процесу належать: розвиток активності й самостійності у навчальній діяльності; виявлення суб'єктивних і об'єктивних

причин існування недоліків, зокрема в диригентсько-хоровій підготовці на основі самоаналізу і самооцінки її окремих елементів і загальних результатів; розвиток у студентів професійної диригентського-хорової компетенції; забезпечення спрямованості навчального процесу на розвиток знань, умінь і навичок майбутніх учителів шляхом саморегуляції диригентсько-хорової підготовки.

У нашому дослідженні методика розвитку здатності до саморегуляції передбачає ряд етапів і напрямів роботи. Перший етап – орієнтаційний (1-2 курси). Його завдання – актуалізація включення в систему диригентсько-хорової підготовки нових понять, визначень, що відображають сутність, структуру, функції саморегуляції, критерії та рівні її сформованості, виконання завдань щодо самоаналізу, самоконтролю. Другий етап – навчально-моделюючий (III курс) спрямовувався на активізацію рефлексивних, самоаналітичних, самокоректувальних процесів, розвиток досвіду самоконтролю, самооцінки, самовідчуття, самовіддачі в процесі як аудиторних, так і домашніх навчальних занять. Третій етап – результативно корекційний (IV курс), метою якого було перевірити набуті знання, уміння і навички в процесі педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти та в ході роботи зі студентським хоровим колективом.

Навчальний процес враховував дві форми роботи зі студентами на суб'єкт-суб'єктній основі: по-перше, регулювання з боку педагога, а по-друге, саморегулювання своєї навчально-пізнавальної діяльності самим студентом. Якщо на першому етапі домінувало педагогічне регулювання, що виконувало функцію цілеспрямованої мотивації та стимулювання навчальної діяльності, то на другому і третьому етапах основною функцією була саморегуляція.

При визначенні змісту диригентського-хорової підготовки майбутнього вчителя музики ми спиралися на позицію Т. Смирнової, яка розглядає ці уміння й навички як сукупність *виконавського, педагогічного і управлінського* компонентів. На наш погляд, саме такий підхід здатен відбивати процес змін у якостях і важливих фахових властивостях особистості майбутнього вчителя, його репродуктивній і творчій діяльності.

Разом із тим кожен із цих компонентів повинен підлягати умілій саморегуляції з боку вчителя. Отже, знання, уміння і навички мають розглядатися у процесі розвитку здатності до саморегуляції в комплексі. Особливо це важливо для диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики, яка потребує володіння знаннями, уміннями і навичками в контексті виокремлених вище компонентів.

До *виконавського* компонента ми відносимо знання про елементи хорової звучності, уміння їх практичної реалізації; здатність інтерпретувати хоровий твір і розкривати його художній зміст, володіння диригентською технікою. Виконавський компонент віддзеркалює процес творчого індивідуально-психологічного та особистісно-професійного самовираження студента як складного явища становлення особистості. До його змісту ми включаємо вроджені індивідуальні задатки студента, фізіологічні особливості, творчі вміння, інтерес до обраної професії, музикальність, музичне мислення, пам'ять, виконавські здібності, усвідомлення необхідності набуття диригентсько-хорових знань, умінь і навичок, організацію власної самостійної діяльності, що потребує самооцінки, саморегуляції та самоконтролю.

Педагогічний компонент. Саморегуляція навчальної діяльності формується в результаті постійної буденної роботи, коли відпрацьовуються вміння і навички виконання навчальних дій. Трудове зусилля є стрижнем, на якому формується духовний світ і саморегуляція людини. Фундаментом успішного навчання є компетентність педагога. Необхідними для цього чинниками є: загальна професійна атмосфера в навчальному закладі; традиції; спрямованість роботи викладача та застосування новітніх технологій; особистісні якості педагога та рівень його фахової майстерності.

На думку Н. Талізної, існує п'ять етапів засвоєння нових дій: попереднє ознайомлення з дією, умовами її виконання; формування дії в матеріальному (або матеріалізованому) вигляді з розгортанням усіх операцій, що входять до її складу; формування дії у зовнішній мові; формування дії у внутрішній мові; перехід дії в глибокі згорнуті процеси мислення (Талызина,

1996, с. 12). Така інтеріоризаційна позиція вченої дає можливість нам виокремити комунікативний, інтерактивний і перцептивний аспекти розвитку здатності до саморегуляції. Комунікативний – передбачає засвоєння мануальної і мімічної техніки диригування; знань, умінь і досвіду вербального та невербального спілкування на гуманістичній основі. Інтерактивний аспект має суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії диригента і співаків, вивчення прийомів партнерського співробітництва і творчого діалогу між ними. Перцептивний аспект потребує усвідомлення майбутніми фахівцями суб'єкт-суб'єктного характеру взаємодії вчителя з учнями, оволодіння способами ідентифікації, емпатії та взаємної рефлексії учасників освітнього процесу.

Управлінський компонент застосовується до змісту, форм і засобів виконавської та репетиційної діяльності хору, стимулювання учасників хорového колективу та корекції їх співацьких навичок, виховання почуття колективізму, згуртованості тощо. До управлінського компонента відносимо знання специфіки дитячих голосів, особливостей колективної співацької діяльності учнів, організації концертних виступів.

Отже, саморегуляція навчальних дій є комплексом самоорганізаційних навичок, яка формується на основі виконання навчальних операцій у певній послідовності: визначення мети, орієнтовної основи дій (моделі), складання програми дій; оцінки та корекції результатів. Реалізація кожного виокремленого компонента базується на предметних вміннях. Виконання завдань з усіх предметів за єдиною структурою через сукупність компонентів саморегуляції формує навчально-організаційні вміння, вищою формою яких є вміння регулювати власну навчальну діяльність.

Аналіз існуючих досліджень, а також узагальнення практичного досвіду дозволило виокремити основні *принципи* розвитку здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморегуляції їх диригентсько-хорової підготовки.

Принцип самоактивності студента закладений у самому понятті «саморегуляція». Цей принцип передбачає, що суб'єктом власної поведінки є кожен майбутній фахівець, який активно

прагне перетворювати особистісний внутрішній світ, змінювати самосвідомість, ставлення до музично-педагогічних явищ тощо.

Принцип етапності, що забезпечує послідовність і ритмічність у виконанні кожної дії (мета, оцінка, аналіз, корекція). Він полягає у виконанні навчальної діяльності в певній послідовності, яка визначається метою діяльності, змістом окремих ланок саморегуляції, програмою дій, аналізом і оцінкою результатів.

Принцип усвідомленої перспективи потребує досягнення близьких і віддалених перспектив діяльності. Студент повинен осмислювати програму своєї діяльності в обсязі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, особистісний результат, цілі освоєння кожного завдання.

Принцип паритетності. Розвиток здатності до саморегуляції вимагає суб'єктивної взаємодії педагога і студента. Вченими доведено, що найбільш ефективно навчальний процес відбувається тоді, коли студент максимально активний, а педагог виконує консультативно-координаційну функцію. Такий підхід безпосередньо спрямований на гуманізацію навчального процесу. Адже принцип паритетності вимагає оновлення суб'єкт-суб'єктних стосунків між викладачем і студентом, застосування інноваційних методів і прийомів навчання, використання нетрадиційних форм проведення занять.

Принцип розвивального навчання. Студент приходить до навчального закладу для здобуття певної спеціальності, професії. Це означає, що він повинен постійно розвиватися, вдосконалювати свою підготовку, виводити її до нового, більш високого рівня. Цілком справедливо В. Давидов пов'язує розвивальне навчання не з формуванням знань і навичок виконавчого характеру, а з умінням перенесення їх у нові ситуації (Давыдов, 1996). Майбутній педагог має прагнути до самовдосконалення через різні форми діяльності. За таких умов він виступає суб'єктом власного розвитку, а процес навчання буде розвивальним тоді, коли той, хто навчається, збагачуватиме знання і вміння на межі своїх можливостей, долаючи всілякі труднощі, та переходити від непродуктивних дій до творчих.

Принцип діяльності. Студент збагачує свій досвід, знання, вміння й навички у процесі активної навчальної діяльності. Наше

дослідження переконує в тому, що процес розвитку здатності до саморегуляції може бути вповною мірою успішним за умови наявності трьох рівнів активності (Роботова, Плашкова, & Щукина 2007, с. 97): репродуктивно-наслідувального, за допомогою якого досвід діяльності накопичується через досвід інших (викладача з диригування, керівника хорового класу, проведення майстер-класів тощо); пошуково-виконавчого, коли після усвідомлення мети і завдань слід самостійно знайти методи, форми і засоби виконання; творчого, коли завдання формулює сам учень і самостійно обирає нові нестандартні засоби і методи їх виконання.

Принцип гнучкості полягає в умінні регулювати власну діяльність залежно від навчальної ситуації (Роботова, Плашкова, 2007, с. 81). В її основі лежить усвідомлення своїх можливостей і самооцінка. Цей принцип спрямовано на реалізацію ідей гуманізації освіти, бо відкриває можливість вибору, індивідуальної самореалізації, виконання різних варіантів завдань, унеможливорює навчання за шаблоном.

Принцип цілеспрямованості характеризує студента як такого, що прагне досягти певної мети не тільки в освоєнні предметів диригентсько-хорового циклу, а й одержанні якісної освіти за обраною спеціальністю.

Принцип систематичності й послідовності зосереджено на розкритті цілісності навчальних дій, передбачає засвоєння знань, навичок і вмінь у певному логічному зв'язку, коли «наступне спирається на попереднє і, у свою чергу, логічно визначає подальший щабель у пізнавальній роботі» (Гончаренко, 2011).

Принцип індивідуального підходу передбачає здійснення навчального процесу відповідно до індивідуальних особливостей студента. Йдеться, передусім, про його відчуття, мислення, пам'ять, інтереси, уяву, сприймання, темперамент, здібності. Індивідуальний підхід є важливою умовою ефективності навчального процесу, він перекликається з особистісним підходом, який основну мету вбачає саме в розвитку кожного індивіда.

Розвиток здатності до саморегуляції диригентсько-хорової підготовки є невід'ємним компонентом фахової оснащеності вчителя музичного мистецтва. В ході нашого дослідження було

узагальнено методичні основи навчання з дисциплін диригентсько-хорового циклу. Зазначимо, що універсального оптимального методу, яким можна було б користуватися завжди і всюди, не існує. Викладач разом зі студентом обирають методи навчання та визначають конкретні межі їхнього використання. Охарактеризуємо деякі з них.

Проблемний метод спрямований на залучення студентів до самостійного пошуку знань. Педагог пропонує інформацію, що містить у собі суперечність, а завдання студента – знайти найбільш правильний, оптимальний шлях її вирішення.

Метод роздумів про музику полягає в особистісному, індивідуальному привласненні студентами духовних цінностей. Використання цього методу зорієнтовано на вибір проблеми на найближчий час (наприклад, семестр).

Метод моделювання ситуацій застосовується для регулювання студентом взаємодії з навчальним хором, змістовного наповнення різноманітних ситуацій, які можуть виникати в міжособистісному спілкуванні диригента і учасників хорового колективу. Особливе місце в нашій роботі належало застосуванню комплексу методів виконання самостійних творчих завдань, що мали індивідуальну спрямованість: вербальна інтерпретація – презентація вокально-хорового твору, диригентсько-виконавська інтерпретація, імпровізація вокально-хорових поспівок, створення імпровізації на тему народних пісень, написання інструментального супроводу до вокального матеріалу.

Метод диференціації варіативних креативних завдань розкрив для нас широкий простір для формування індивідуальної «траєкторії» самореалізації кожного студента, що міг вибрати завдання відповідно до своїх індивідуальних можливостей, темпераменту, музичних здібностей тощо.

Метод візуалізації як шлях до розвитку в майбутнього вчителя музичного мистецтва навичок образної уяви: з одного боку, візуального бачення себе з певними особистісними професійними якостями, а з іншого, – уявне бачення змісту твору, що виконується хором під управлінням студента або в класі з диригуванням.

Метод психологічного тренінгу використовувався нами для саморозкриття особистості у вигляді тренування, активного навчання. Він існує для ствердження у студентів свого власного «Я», вироблення стилю художньої діяльності, розвитку творчих якостей. Особливо ефективним є цей метод тоді, коли викладач виходить із того, що кожен студент є унікальною особистістю і володіє внутрішніми джерелами особистісних перетворень і саморозвитку.

Висновки. Таким чином, як свідчать результати нашої дослідницької роботи, процес саморегуляції диригентсько-хорової підготовки студентів повинен мати суто індивідуальний характер, охоплювати мотивацію і діагностику власної пізнавальної потреби студента в розширенні та поглибленні відповідних знань і навичок, включати об'єктивне оцінювання особистісних фахових можливостей; визначення мети саморегуляційної діяльності – найближчої та віддаленої. У розвитку здатності до саморегуляції диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва поряд із об'єктивним виміром – саморегуляційним, існує і суб'єктивний, що характеризується здатністю до самоконтролю, самооцінки, самовідчуття, самоволодіння, самопоглиблення, самовіддачі, саморозкриття.

Саморегуляція має різносторонній і перспективний характер та може охоплювати не лише фахову діяльність, а й роботу фахівця поза професійною сферою. До того ж, у процесі наукового аналізу нами простежено тісний зв'язок між саморегуляцією і творчістю. На наш погляд, активне володіння цими якостями є шляхом поступу до досконалості.

Список використаної літератури

- Гончаренко, С. У. (2011). *Український педагогічний енциклопедичний словник*. Рівне: Волинські обереги.
- Гриньова, М. В. (2008). *Саморегуляція*. Полтава: АСМІ.
- Давыдов, В. В. (1996). *Теория развивающего обучения*. Москва: ИНТОР.
- Конопкин, О. И. (2004.) Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития. *Вопросы психологии*, 2, 128-135.
- Роботова, А. С., & Плашкова, О. О. (2007). Галина Ивановна Щукина: нравственные и научные уроки. *Вестник Герценовского университета*, 10, 62-69.
- Талызина, Н. Ф. (1996). Деятельностный подход к построению модели специалиста. *Вестник высшей школы*, 3, 10-14.

Mariia Lysenko

METHODOLOGICAL PROVISION OF DEVELOPING THE ABILITY OF STUDENTS' SELF-REGULATION IN THE PROCESS OF CONDUCTOR AND CHOIR TRAINING

The article deals with one of the least studied psychological and pedagogical problems – self-regulation of an individual's educational activity. The basics of mastering the professional formation of the future teacher, stages of development of the ability to self-regulation: orientation, teaching-modeling, effective correction, are highlighted. It is stated that the educational process takes into account two forms of work with students on the subject-subjective basis – regulation by the teacher and self-regulation of their activities by the students themselves. Appropriate skills and abilities are considered as a set of executive, pedagogical and managerial components which require the identification of communicative, interactive and perceptual aspects. It is noted that self-regulation of educational activities is, to a large extent, an organizational skill; it is formed on the basis of performing educational operations in a certain sequence and is based on the subject competence and a number of abilities.

Considerable attention is paid to the characterization of the principles of the future musical art teachers' development of the ability to self-regulate their conductor-choral training: stages, realizing perspective, parity of activity, purposefulness, etc. The methodological fundamentals of teaching disciplines of the conductor-choral cycle are generalized. The following methods are offered: problematic, situation simulation, visualization, differentiation of creative tasks, the method of reflection, psychological training, autogenous training, etc. The following directions of the teacher of conducting-choral disciplines work with students are described: substantiation of motivation, development of the system of individualized educational tasks, the creation of a positive emotional background, regulation of frequency and depth of control over the process of self-regulation of conductor-choral training of a future specialist.

Keywords: *self-regulation, development, methods, conductor-choral training, principles, internalization, educational activity.*

References

- Davydov, V. V. (1996). *Teoriia razvivaiushchego obucheniia [Theory of developmental education]*. Moskva: INTOR [in Russian].
- Honcharenko, S. U. (2011). *Ukrainskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Encyclopedic Dictionary]*. Rivne: Volynski oberehy [in Ukrainian].
- Hrynova, M. V. (2008). *Samorehuliatsiia [Self-regulation]*. Poltava: ASMI [in Ukrainian].
- Konopkin, O. I. (2004.) *Obshchaia sposobnost k samoreguliiatsii kak faktor subektnogo razvitiia [General ability to self-regulation as a factor of subject development]*. *Voprosy psikhologii*, 2, 128-135 [in Russian].
- Robotova, A. S., & Plashkova, O. O. (2007). Galina Ivanovna Shchukina: nraivstvennye i nauchnye uroki [Galina Shchukina: Moral and Scientific Lessons]. *Vestnik Gertsenovskogo universiteta*, 10, 62-69 [in Russian].
- Talyzina, N. F. (1996). *Deiatelnostnyi podkhod k postroeniiu modeli spetsialista [Activity approach to the construction of a specialist model]*. *Vestnik vysshei shkoly*, 3, 10-14 [in Russian].

Одержано 14.09.2018 р.

НАВЧАННЯ ПЕЙЗАЖНОГО ЖИВОПISY СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються різні типи завдань і вправ, які визначають готовність майбутніх педагогів мистецьких дисциплін до самостійної корекції творчого процесу як способу самореалізації; інтегровані завдання, спрямовані на усвідомлення єдності засобів художньо-образної мови мистецтв; творчі завдання на переробку й стилізацію пейзажного образу до потреб прикладної графіки, що сприяють розвитку варіативності та креативності мислення майбутніх фахівців.

Ключові слова: *інтегровані та творчі завдання, майбутні педагоги мистецьких дисциплін, мистецька освіта, пейзажний живопис.*

Постановка проблеми. Інтенсивна технократизація постіндустріального суспільства протистоїть моральним та етичним нормам, загальній культурі людини, які залежать від рівня розвитку гуманітарної освіти, зокрема мистецької. В системі професійної підготовки майбутніх педагогів мистецьких дисциплін проблема пошуку сучасних методичних підходів до навчання пейзажного живопису не втрачає актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Художній досвід і практичні надбання відомих митців-педагогів минулого (Г. Беда, М. Волков, М. Кримов, Ю. Шашков та ін.) мають фундаментальне значення для методики навчання образотворчого мистецтва. Слід відзначити праці сучасних художників-педагогів (В. Візер, І. Руденко, О. Сова, В. Черватюк, О. Шевнюк, А. Яланський та ін.), які досліджували теми, близькі до заявленої.

Мистецтвознавець Г. Фінкх (Finckh Dr. Gerhard (Hrsg.), 2007) установив, що художники барбізонської школи зосередили увагу на вираженні почуттів у пейзажі й започаткували станковий живопис на природі. Їхні роботи, створені на пленері, стали самостійними полотнами, зникла різниця між етюдом і власне картиною, адже до цього часу митці створювали синтетичні пейзажі на основі пленерних етюдів.

О. Шевнюк приділяє увагу практичним вправам із природи, необхідним для розвитку композиційного відчуття та вміння спостерігати, зокрема написанню пейзажів по пам'яті: «Хто має навички писати пейзажі по пам'яті, зможе писати й те, що з природи написати неможливо (блискавку під час зливи, зимовий пейзаж у морозний день). Перші етюди краще виконувати в похмуру погоду, коли в світлі «читається» багато холодних рефлексів, що надає змогу бути більш чуттєвим до кольорових відтінків атмосферного освітлення під час роботи над пейзажем на природі» (Шевнюк, 2017, с. 128-129). Автор зазначає, що послідовність роботи на пленері передбачає зображення від простих пейзажів знайомої місцевості до складних, незвичайних і незнайомих ландшафтів.

О. Сова (2016) і В. Черватюк (2013) виокремлюють основні недоліки початківців у процесі роботи на пленері, а саме: випадковий вибір мотиву, помилкове композиційне рішення та хибне визначення колірно-тонального вирішення етюду, невизначеність лінії об'єкту, що порушує перспективні побудови зображуваних об'єктів, надмірна деталізація віддалених кольорних тональностей у порівнянні з першим планом.

Отже, важливого значення у процесі роботи над пейзажним етюдом учені надають завданням із розвитку художнього бачення мінливості природних явищ та ускладненню вправ і завдань від простих до творчих.

В. Візер, М. Волков, М. Кримов, Ю. Шашков, А. Яланський відстоюють «інтегративний» погляд на мистецтво. Вони одноставно підтверджують думку про відповідність гармонійної кольорової гами пейзажного живопису та мелодії в музиці; колориту, який виражає настрій і емоції, та музичних акордів. В. Візер практикувала інтегративні завдання в навчанні студентів пейзажного живопису.

Таким чином, педагоги солідарні щодо послідовного ускладнення завдань, пов'язаних із пейзажним живописом. Вони обґрунтували технологічний процес вирішення завдань на пленері, виокремили загальні помилки майбутніх педагогів-художників. Удосконалити художній досвід пленерної роботи допоможуть вправи, спрямовані на композиційне розташування

лінії обрїю для перспективних побудов, основних кольорових і тональних мас неба, землі, води відносно єдиного джерела освітлення. Запровадження барбізонцями самостійних пейзажних полотен, створених на природі, осмислення сучасними митцями-педагогами теоретичним основ інтеграції мистецтв дає змогу вдосконалити методику навчання пейзажного живопису майбутніх фахівців.

Мета статті полягає в обґрунтуванні, розробці та презентації інтегрованих і творчих завдань і вправ, що застосовуються у процесі навчання пейзажного живопису майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Глибокі переживання і думки, які викликають явища природи в людини, сприяли виокремленню пейзажного жанру в образотворчому мистецтві. Пейзаж як уособлення первозданності природи – основна тема художників. Їхня мета полягає у відтворенні її примхливих станів.

Пейзаж спроможний зміцнити дух людини, зробити її внутрішньо багатшою. Доки люди любитимуть життя, природу, світло, повітря, барви, художники прагнутимуть правдивого зображення пейзажу. Можна обрати ту чи іншу колірну гаму, більш або менш світлу й насичену, водночас зберігаючи взаємозв'язок різних видимих явищ за силою кольору, інакше живопис не викликатиме гармонійної цілісності (Яланський, 2014, с. 130–131). Колір як природне явище перетворюється на «слово» художньої мови живопису. Митцеві потрібно постійно вирішувати завдання його передачі (Волков, 2014).

Міцний фундамент основних академічних знань і вмінь із живопису неможливий без навчання на пленері. Робота на пленері полягає в безпосередньому контакті художника з природою, у якому головним персонажем є кольорова гама конкретного ландшафту. Завдання студента не просто відтворити пейзаж, а навчитися створювати художній образ природи, у якому виражено емоції та настрої через освітлення, колір і просторовість.

Зазвичай навчання пейзажного живопису студентів закладів вищої освіти починають із коротких односеансних невеликих

етюдів задля відображення мінливих станів природи завдяки художній техніці *ala-prima*. Вона дозволяє швидко передати настрої, емоційний стан, сприяє постановці ока, зосередженості на великих кольорових і тональних співвідношеннях, розвитку асоціативно-образного мислення.

Технологічний процес роботи над живописним пейзажем починається з компонування, пропорціювання, ритму. Наступний крок присвячено аналітично-спостережній роботі, колірній ситуації, ефектам просторовості. Потім конкретизується ближній і дальній плани через середній та групуються великі тональні співвідношення маси неба, землі, води. На завершальному кроці пейзаж увиразнюється підсиленням кольорових і тонових контрастів (Шевнюк, 2017, с. 243–244).

Живописний етюд потребує іншої послідовності виконання. Спочатку осмислюється навчальне завдання. Потім обирається мотив пейзажу, точка зору та лінія горизонту, оптимальний формат і розмір зображення, художні засоби для відтворення перспективно-просторових, колірних і тональних співвідношень пейзажного образу на етюді. По завершенню роботи робляться колірні й тональні акценти, що надають йому цілісності (Сова, 2016).

Навчання пейзажного живопису полягає в послідовному введенні їх від навчальних до творчих. Окрім того, істотну роль відіграє обізнаність у художніх техніках. Адже вони розвиваються в одному темпі зі своїм часом і технічним прогресом, спираючись на найкращі зразки минулого й сучасного; постійно вдосконалюються та урізноманітнюються, що провокує і художників-професіоналів, і учнів до сміливих експериментів, а їх засвоєння збагачує художній досвід (Руденко, 2016, с. 309).

Інтегрована мистецька діяльність у навчанні пейзажного живопису полягає в зіставленні різних художніх засобів – звуків, фарб, пластичних мас, рухомих образів. Оволодіння основними поняттями мистецтва допомагає розуміти взаємозв'язок мистецьких явищ, поглиблює культурний тезаурус, сприяє розвитку емоційної сфери, творчої уяви, здатності до інтерпретації й імпровізації. Адже для того, щоб відобразити

певний стан природи, пустотливість, грайливість, хитрість, смуток тварин або птахів, необхідно відчувати такі самі емоції й викликати відповідний настрій у себе.

Із метою інтеграції мистецької діяльності у процесі навчання пейзажного живопису вводяться *інтегровані завдання*, щоб студенти усвідомили єдність у розмаїтті виразних засобів художньо-образної мови, розвинути в них варіативність і креативність мислення. Наприклад, проаналізувати колористичний лад будь-якої картини за аналогією подібності між звуком і кольором, визначивши їх загальні якості; знайти прототипи хвилеподібних, змієвидних, зигзагоподібних, спіралеподібних та інших ліній у природних явищах; порівняти ритм тіньових або освітлених плям на картині з ритмом у музиці, техніку пуантилізм із музичним письмом, яке характеризується перевагою окремих звуків-крапок над мелодичними мотивами або акордами; окреслити спільні й відмінні риси у скульптурі та танцях, літературі та ілюстрації; спостерігати за феноменами та об'єктами природи (захід і схід сонця, сонячний день, негода, туман, дощ) із відображенням їх у супроводі відповідної поезії тощо.

Проблемно-творчі завдання спрямовано на розвиток зорової пам'яті та спостережливості. Наприклад, класичне завдання на копіювання пейзажів відомих художників (бажано не з репродукції, а в музеї, бо між репродукцією і роботою художника велика різниця), навіть у селах є музеї з мистецькими творами. З цією метою добираються зразки для копіювання, проводиться аналітична робота над твором, визначається манера митця, складається колористична гама твору, здійснюється самоаналіз копії твору шляхом порівняння з оригіналом.

Евристичні завдання виявлюють індивідуальні прояви критичного мислення студентів у колективному обговоренні пейзажних мотивів. Як приклад, роботи Ж. Дюпре «Дуби в Фонтенбло», А. Калама «Пейзаж із дубами», Я. Рейсдала «В'ється дорога поміж дубами до віддаленого котеджу». Потрібно знайти спільне у запропонованих полотнах і проаналізувати символіку дуба в образотворчому мистецтві в різних джерелах. Так відбувається залучення майбутніх фахівців

до прочитання умовних знаків і алегорій, які використовували митці, щоб передати таємний зміст твору.

У творчих завданнях, у даному випадку як завершення попереднього евристичного, пропонується створити парафраз пейзажу з дубами, перевести олійне зображення у графічне, декоративне, рельєфне, використати інше атмосферне освітлення, різні пори року, стан погоди тощо. Новий приклад творчого завдання: стилізація етюдів квітучої гілки, окремої квітки для принта на одяг, пакет, посуд, листівку, переведення в офортну, гобеленову техніку, розробка графіті на основі пейзажу квітучого саду чи гілки для оздоблення фасаду будинку, панно для інтер'єру тощо.

Пропедевтичні вправи на виховання відчуття кольору й просторовості через обмеження колірної палітри, відчуття простору з різною висотою лінії обрису в етюдах, розмежування кольору за тоном, розтяжки ахроматичних і хроматичних кольорів.

Експериментальні вправи зорієнтовано на дослідження можливостей художніх технік, матеріалів, інструментів і їхніх комбінацій у сприйманні одного пейзажного мотиву; утворення кольорів шляхом розкладання світла через багатогранну призму (дослід Ньютона); на спостереження за зміною кольору при накладанні одного кольору на іншій за допомогою прозорої кальки чи кольорових фільтрів, які використовують для посилення сприймання музичних творів під час концертів, спектаклів, шоу тощо; на отримання кольорів при змішуванні фарб різними способами: з досягненням ефектів оптичного сприймання кольору – прозорий мазок у лесуванні, мозаїчний мазок у пуантилізмі; механічне змішування кольору до потрібного відтінку на палітрі для пастозного мазка. Наприклад, на аркуш паперу наносять широкі кольорові смужки з проміжками між ними та розтирають їх пальцем до тональної градації; дуже дрібними мазками наносять синій (червоний або жовтий) колір з інтервалами, потім у них вставляють жовті (червоні або сині) мазки. Просторово-оптичне змішування спостерігають на відстані. В цілому колір сприймається як

зелений, фіолетовий або помаранчевий (принцип растру на екрані чи моніторі).

Пошукові вправи на композиційне вирішення колірно-тонових мас у пейзажі або окремо колірних чи тонових мас із подальшим осмисленням отриманої інформації у власній художньо-творчій діяльності. Наприклад, за допомогою сухої пастелі робити начерки, замальовки на акварельному, глянцевому папері, на кольоровому тлі, а потім порівняти виразність зображень залежно від фактури паперу, його попереднього кольору.

Висновки. Обґрунтовано доцільність упровадження в процес навчання пейзажу *інтегрованих завдань*, які сприяють всебічному сприйманню пейзажного образу через використання різних видів мистецтв, а також *творчих завдань*, спрямованих на переробку й стилізацію пейзажного образу. Методику навчання пейзажного живопису майбутніх фахівців збагачено *експериментальними, пошуковими, пропедевтичними вправами, проблемно-творчими та евристичними завданнями*.

Вважаємо, що живопис на пленері сприяє оволодінню студентами колоритом, дозволяє використовувати його як базу для подальшої роботи з ним, а також вихованню в майбутніх учителів ціннісного ставлення до природи та культури.

Проблема пошуку інноваційних методів навчання студентів вищих закладів освіти пейзажного живопису вимагає додаткового подальшого дослідження.

Список використаної літератури

- Визер, В. В. (2007). *Живописная грамота. Основы пейзажа*. Санкт-Петербург: Питер.
- Волков, Н. Н. (2014). *Цвет в живописи*. Москва: Изд. В. Шевчук.
- Николай Крымов и его уроки живописи. (2015). *Искусство и время* (18 ноября 2015).
Взято из URL : <http://to-priz.livejournal.com/124332.html>
- Руденко, І. В. (2016). Виховний потенціал художніх технік у навчанні майбутніх вчителів образотворчого мистецтва. *Розвиток виховної роботи у сучасному вищому навчальному закладі* (с. 174–177): праці Всеукраїнської наук.-прак. конф. (Харків, 22 листоп. 2016 р.). Харків. DOI 10/24139/2312-5993/2017.03/097-106
- Сова, О. С. (2016). Система навчальних завдань з пленерної практики майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Мистецтво та освіта*, 1(79), 38-41.
- Черватюк, В. О. (2013). Методичні рекомендації з пленерного живопису для молодих художників. *Українська академія мистецтва* (Вип. 21, с. 44-51). Київ.
- Шашков, Ю. П. (2006). *Живопись и ее средства*. Москва: Трикста, Академический проект.

- Шевнюк, О. Л. (2017). *Методика навчання образотворчого мистецтва у вищих навчальних закладах*. Київ: Освіта України.
- Яланський, А. В. (2014). Принципи формування цілісного сприйняття і відтворення академічного живопису тонових і колірних співвідношень. *Українська академія мистецтва* (Вип. 22, с. 125-133). Київ.
- Finckh Dr. Gerhard (Hrsg.). (2007). *Abenteuer Barbizon – Landschaft, Malerei und Fotografie von Corot bis Monet*. Bönen: Druck Verlag Kettler.

Olena Adamenko, Iraida Rudenko

TRAINING STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS LANDSCAPE PAINTING

The problem of how to make teaching methods of landscape painting innovative for students requires the improvement of methodological tools.

The analysis of pedagogical and methodological sources made it possible to distinguish between the technological process of a plein-air painting and the landscape sketches and some general mistakes of future painters-teachers. Therefore, there are certain exercises that will help to improve the plein-air painting. These exercises aim to mastering skills of the compositional position of the horizons for perspective structures of the depicted objects, primary color and tonal masses of the sky, the earth, and water to the single source of illumination of objects. An essential aspect for research is an experience of plein-air paintings made by painters of the Barbizon School. This gave us reason to diverse creative tasks based on the sketches. The «integrative» views of M. Krymov, Yu. Shashkov, A. Yalanskyi, V. Viser, M. Volkov on art will contribute to developing the integrated tasks.

The purpose of the article is to prove the necessity of implementation of the integrated and creative tasks, various exercises as well.

A system of exercises and tasks (from educational to creative ones) provides effective teaching landscape painting. Moreover, integrated artistic activity in teaching landscape painting plays an important role. Mastering the basic concepts of art, which point to understanding the integrity of artistic phenomena, deepens the cultural thesaurus.

The aim of the integrated tasks is to realize the unity of the diversity of components of expressive means of art, phenomenon of color in the historical aspect, development of variable and creative thinking; it contributes to comprehensive perception of landscape image through various types of art and creative tasks for its processing and stylization to needs of applied graphics. The problem and creative tasks aim to improving visual memory and observation, the formation of motivation to realize the purpose in the creative search. The heuristic tasks promote individual manifestations of critical thinking during the collective discussion of the problem. The creative tasks point to paraphrasing, transferring oil painting into graphic, decorative, relief, with different atmospheric lighting, in different seasons, weather conditions paintings, etc. The purpose of the propaedeutic exercises is to develop a sense of color and space. The experimental exercises help to find out the possibilities of artistic techniques, materials, tools and their combinations in the perception of one landscape motif. The exploratory exercises aim at mastering compositional solution, color and tone relations in creative research, understanding the received information in order to use it independently and creatively in one's own creative activity.

We consider that the proposed tasks and exercises will enrich the teaching methods of landscape painting as well as develop skills for consistently creation personal strategies in order to solve creative problems and implement a creative idea.

Keywords: *integrated and creative tasks, future teachers of artistic subjects, landscape painting.*

References

- Chervatiuk, V. O. (2013). *Metodychni rekomendatsii z plenernoho zhyvopysu dlia molodykh khudozhnykiv* [Methodical recommendations for outdoor painting for young artists]. *Ukrainian Academy of Art* (Vyp. 21, pp. 44-51). Kyiv [in Ukrainian].
- Finckh Dr. Gerhard (Hrsg.). (2007). *Abenteuer Barbizon – Landschaft, Malerei und Fotografie von Corot bis Monet*. Bönen: Druck Verlag Kettler.
- Nikolai Krymov i ego uroki zhivopisi [Nikolay Krymov and his painting lessons] (2015). *Iskusstvo i vremia*. Retrived from URL: <http://to-priz.livejournal.com/124332.html> [in Russian].
- Rudenko, I. V. (2016). *Vykhovnyi potentsial khudozhnikh tekhnik u navchanni maybutnikh vchyteliv obrazotvorchoho mystetstva* [Educational potential of artistic technicians in the training of future teachers of fine arts]. *Rozvytok vykhovnoi roboty u suchasnomu vyshchomu navchalnomu zakladi* : pratsi Vseukrainskoi nauk.-prak. konf. (Kharkiv, 22 lystop. 2016 r.) (pp. 174-177). Kharkiv. DOI 10/24139 / 2312-5993 / 2017.03 / 097-106 [in Ukrainian].
- Shashkov, Iu. P. (2006). *Zhivopis i ee sredstva* [Painting and its means]. Moskva: Triksa, Akademicheskii proekt [in Russian].
- Shevniuk, O. L. (2017). *Metodyka navchannia obrazotvorchoho mystetstva u vyshchykh navchalnykh zakladakh* [Methodology of studying fine arts in higher educational institutions]. Kyiv: Osvita Ukrainy [in Ukrainian].
- Sova, O. S. (2016). *Systema navchalnykh zavdan z plenernoi praktyky maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva* [The system of educational tasks in the field of plenary practice of future teachers of fine arts]. *Mystetstvo ta osvita*, 1 (79), 38-41 [in Ukrainian].
- Vizer, V. V. (2006). *Zhivopisnaia gramota. Osnovy peizazha* [Pictorial diploma. Landscape basics]. Sankt-Peterburg: Piter. [in Russian].
- Volkov, N. N. (1984). *Tsvet v zhivopisi* [Color in painting]. Moskva: Izd. V. Shevchuk [in Russian].
- Yalanskyi, A. V. (2014). *Pryntsypy formuvannia tsilisnoho spryiniattia i vidtvorennia akademichnoho zhyvopysu tonovykh i kolirnykh spivvidnoshen* [Principles of formation of holistic perception and reproduction of academic painting tone and color relations]. *Ukrainska akademiia mystetstva* (Vyp. 22, pp. 125-133). Kyiv [in Ukrainian].

Одержано 30.11.2018 р.

ІННОВАЦІЇ У МИСТЕЦЬКІЙ І ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

УДК 378.147:[812.43:377-026.42]
DOI: 10.33989/2226-4051.2019.19.169782

Olena Loputko, м. Київ
ORCID: 0000-0002-5331-9635

THE IMPLEMENTATION OF THE MIND MAPPING TECHNIC INTO THE PROCESS OF TEACHING CADETS ENGLISH FOR PROFESSIONAL PURPOSES

The article is devoted to the problem of the mind mapping technic implementation into the process of teaching English for specific purposes at the higher educational establishments of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine.

The definition of the main notion «a mind map» is accurately analysed. The main concept and its modifications are worked out. The peculiarities of the terms «a mind (a mental) map» and «a concept map» are defined. The benefits of including such a form of cognitive process which is characterized by another level of mental literacy and two-dimensional thought are worked out.

The preferences of the mind mapping usage in the organization of the educational process including the peculiarities of the cadets' daily routine and the specific characteristics of performing the service duties are shown. The advantages of this technic's implementation including the successful combinations of individual and group work are encountered. The possibility of the interdisciplinary usage of the formed skills and abilities is used.

The positive features of the method's and its modifications usage while teaching the educational discipline «English for specific purposes» are underlined by the possibilities of their introducing practically in all kinds of the cadets' activity (reading, speaking writing and listening). The motivational aspect of the auditory is also studied.

The pattern of the mind map's building in the process of the English language study is presented. It includes three main steps: brainstorm, an organization of information and completing the mind map. Detailed elements of the work on every level and links between all the items are introduced.

The personal results of the authors' implementation of the mind mapping technic on the initial level of the English language study by the cadets of the National Academy of Internal Affairs are introduced and worked out.

The benefits of the mind mapping gradual implementation into the educational process at the higher educational establishment of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine are grounded. The ways of conducting further research in this field and the most perspective directions of this study are proposed.

Keywords: *a mind map, a concept map, technic, English for specific purposes, communicative, creative, mental literacy, two-dimensional.*

Formulation of the problem. Transformations in the national system, as well as the changes in the international approaches to the concept of the higher education, are setting new goals and requirements to the process of the formation of highly qualified professionals. Contemporary changes of the economy and technology provide new challenges to the professional demands. The growing tendencies of flexibility, a complicated contextual component of education, internationalized content lead to the necessity of creating completely new approaches to the process of study. The ways of mastering the educational material must include such forms and methods of education which would develop the enlarged, non-linear comprehension of information. The usage of the modern methods and technics, based on technology, communication, and mental literacy is stressed by the adoption of the number of native documents, which define the mainstream of the higher education development in the fields of higher education and specialized higher education. The significant number of international treaties and agreements in the sphere of policing underlines the demand for active participation of Ukrainian professionals in the area of the global law enforcement network. The changes in the sphere of the law enforcement education also need a search for new, more effective methods of teaching. Personnel and organizational specifics of the study organization in the higher educational establishments of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine dictates the peculiarities of the methodical choice. The place of the Foreign languages in the curriculum of cadets is significantly enlarged, the criteria of the estimation and evaluation of the cadets' knowledge are strengthening during the recent years. These facts, nevertheless, are combined with relatively low language and motivational levels of cadets. So, in order to achieve positive results, which will help to overcome this contradiction, the teaching staff is to be able to use such methods and forms of the foreign languages teaching, which will greatly benefit the process of mastering English for specific purposes on the level, appropriate for the further professional communication.

Among the peculiarities, which influence the educational process in the specified establishments the following can be mentioned as the main ones:

- 1) high enough graduation examination demands comparing to the freshers' level of knowledge;
- 2) comparatively low level of motivation of the cadets;
- 3) specific daily routine, which left not so many time for mastering subjects of the humanitarian cycle.

The actuality of this work is grounded by the necessity to overcome these contradictions is the usage, among other means, of contemporary methods of the cadets' work activation and motivation.

The main purpose of this article is the implementation into the process of the foreign languages study the method of the mind maps building, which would benefit the cadets mastering the skills and abilities of the professional communication in English. According to the given purpose, the following aims can be differentiated:

- to study the theory of the mind map's usage;
- to find out the modifications and theories of the mind methods' application in the educational process;
- to propose the mechanism of its implementation into the educational process of the higher educational establishments of the MIA of Ukraine on the result of the analysis of the foreign and native experience of the mind maps and its modifications' building;
- to prove the effectiveness of the mind map's building usage;
- to propose the ways of further research in the sphere of the mind map's building in the process of the foreign languages' study.

Analysis of recent research and publications. Recently a lot of authors use this technology. We can define scientific researches: T. Buzan, the inventor and successful practitioner of this method, his famous followers J. Novak and D. Gowin (1984) and some of the most famous developers L. David, J. Nesbit, O. Adesope (2006) and others. The contemporary development of the method tends to be more practical and slides to the online representation of the technology's modification due to the peculiarities of the learning process on the sites of such a famous organization as the British Council, Oxford and Cambridge Universities and a number of other ones (Baylis, Smith, Owens).

Presentation of the material. So, the first item to deal with is the definition of the notion «a mind map». The inventor and the practitioner of the mind map theory Tony Buzan defines a mind map

as: «A Mind Map is a powerful graphic technique which provides a universal key to unlock the potential of the brain. It harnesses the full range of cortical skills» (Buzan).

This technique is further developed by Joseph Novak, who is famous by the developing theory of the concept maps, which represent meaningful relationships between entities (concepts) in the form of propositions. A concept map, according to Novak is a technique for externalizing concept labels and propositions created by concept labels and relationships (Novak, & Gowin, 1984). There are some variations of the term «concept map». Some authors correlate it with education map (Nesbit, & Adesope, 2006, p. 415) defining «a concept map» as a type of graphic organizer that is distinguished by the use of labelled nodes denoting concepts and links denoting relationships among concepts. The links in a concept map may be labelled or unlabelled, directional or nondirectional.

In the process of the learning theories usage, L. David gives the following notion: «A concept map (or mind map) is a visual tool to help a learner organize and represent what he or she knows. It includes concepts, usually enclosed in circles or boxes of some type, and relationships between these concepts indicated by a connecting line linking two concepts. Words on or between the line, referred to as the linking words/phrases, explain the relationship between the two concepts» (David, 2016).

So, we can state that there are some different approaches to the mapping of the learning material. The most famous of them are:

- 1) the mind map (the mental map);
- 2) the concept map (educational map, topic map).

The main difference between them lies in the fact that the concept map and its variations are concentrated on the central concept and the further development is concentrated on the links with it. In the process of building the mind map and the structures close to it, one usually uses tree structures.

The famous internet link underlines the following differences «... Another contrast between concept mapping and mind mapping is the speed and spontaneity when a mind map is created. A mind map reflects what you think about a single topic, which can focus on the group brainstorming. A concept map can be a map, a system view, of

a real (abstract) system or set of concepts. Concept maps are much more free in the form, as multiple hubs and clusters can be created, unlike mind maps, which typically emerge from a single centre» (Baylis, Smith and Owens). Though there are some organizational differences in the usage of these techniques, the effectiveness of their usage in different spheres of life draws our attention to the possibility of their implementation into the process of teaching the foreign languages. The growing international interest in this topic is underlined by the native and foreign free of charge and paid electronic constructors and graphical organizers for mapping. One can easily find a lot of other examples. It also must be stated that a sufficient number of the universities across the World (the USA, the UK, Australia, and New Zealand, Europe, China uses this technic and represents it in their sites.

Such a wide usage of the technic makes us define the main preferences of the mind and concept mapping usage.

Coming closer to the main idea of this paper it is useful to study the definition of the subject given by the British Council: «A mind map is a visual record of new vocabulary or other content. Vocabulary mind maps are also known as word maps or spidergrams and are organized in a way that shows groupings or relationships between the words» (Mind map).

Taking into account all the above given definitions and their peculiarities the concept of the mind map in teaching English at the higher educational establishments with specific purposes may be shaped as: «a graphic visual record of a definite concept, where the organization of the main and subordinate concepts and the links between them help in studying and remembering concepts and vocabulary». From this point of research, there are many preferences of the method's usage. The main of them can be worked out from the point of view of the cognition organization and language content's study benefits.

From the cognition organization points of view, the method of mind mapping looks attractive as it creates a complex structured approach to the study of the educational information. Due to the processes of selective visualization of the main concepts and the links between them the students became aware of the learning material's

main points personally. The mental processes included into the process of mind mapping helps the students to create more complex and effective cognitional schemes which in their own turn benefit the processes of the memorization and recalling the studied material in their further activities.

Based on the scientific researches (Buzan; Nesbit & Adesope, 2006; Kacafirková, 2013; David, 2016) we can define the following benefits of organization the auditory work according to this method:

- 1) development of two dimensional, nonlinear way of cognition;
- 2) creative visualization of the knowledge;
- 3) usage of complex knowledge;
- 4) development of the group, collaborative learning;
- 5) team building;
- 6) development of the students' individual and group organized interaction;
- 7) formation of the self-regulation processes;
- 8) the development of problem-solving abilities;
- 9) creating an ability to the complex analysis of the material;
- 10) creation of meta comprehension of the material;
- 11) creating a schematic way of thought;
- 12) possibility to transfer the created skills and abilities to the other subjects learning.

Of course, there are many more elements which can be included in the list of benefits. A great number of items may also be included here due to concrete educational aims and peculiarities of studying separate subjects in the curriculum. To be closer to the main purpose of the paper, the implementation into the process of the teaching the foreign languages the method of the mind maps building, we can define the directions where the benefits will be the most substantial. We can't omit the fact, that this method usage is widely spread while teaching English abroad. To speak about English for specific purposes, it must be stated, that the concentration on the concepts and the links between them cannot be overestimated while working with the texts, which contain professional information. So, we can speak about the benefits in building logical structures of the texts, creating links between main concepts, including new, professional vocabulary into the content, visualizing the textual information as a unity, creating

links for further usage of the definite maps etc. Taking into account the communicative nature of the learning processes we can get extra benefits from organizing mind mapping work. The main positive results which can be achieved can be shaped as:

- 1) a better way to summarize textual information;
- 2) visualizing the key points and the main links between them;
- 3) creating communicative situations in micro- and macro-groups;
- 4) stimulating the mental processes of the professional vocabulary memorization;
- 5) creating easier constructions with more comprehensive context verbal structures;
- 6) formation of easier cognitive structures;
- 7) use of more comfortable language structures;
- 8) helping learners with a lower level of knowledge;
- 9) creating visual support for topical information;
- 10) creating patterns for personal and collective work on a specific topic;
- 11) creating a united view on the massive of professional information;
- 12) creating the structured mechanism of the further professional information's usage in the personal practical activity.

Based on the all above-mentioned preferences we can clearly see the benefits of the mind mapping usage in the process of teaching English in the higher educational establishments of the MIA of Ukraine. We must take into account that the English course here lasts for three years and the final exam contains the professional material from the whole course. From this point of view creating schematically map-shaped visual support looks like a beneficial idea for the process of memorization. The additional advantage is the proved effectiveness of the method for the cadets with the lower level of knowledge, as the substantive part of the cadets don't demonstrate the high enough one. The technology of mind mapping building, so, will support them in creating a unity of professional information massive.

In practice, there are two most widely shapes of the maps: spider and pyramid. Though there are a lot of possible technologies of working with mapping, there can be distinguished some consequent

steps or levels which form the common scheme of the method's usage. After the careful study of the scientific works and the universities' recommendations we can differentiate the following:

Step 1. Brainstorm (can be used individually or in the group).

- Use some paper which is enough to add something on the page.
- Write the central concept (topic, subject) in the centre of the page.

- Write all the factual information you know in the separate words or short word combinations (nouns).

- Write all the possible link and action words (verbs and prepositions) which can link the facts you've written before.

- Do not try to organize material on this level.

- Better to use the paper horizontally, as you can add the information easier.

Step 2. Organization of the information.

- Define the main subpoints (ideas, facts) connected with the topic.

- Connect the subpoints with the topic using link words and lines. It is better to draw lines of different shape, colour and to use every visual (sketch, icon etc.) which may be helpful.

- Make the map dipper. Think about the organization of each subpoint. Try to organize facts, link them to the definite subcategory and try to establish relations between them.

- Try to establish links of subpoints only to the main category, but also among the subpoints.

- Leave some additional place in order to fix some extra information which may come in the process of further work or discussions.

Step 3. Completing the mind map.

- Look through the sketch. Discuss it in the group.

- Rewrite it on the other sheet of paper taking into the mind the placement of the key concept, subpoints, their components and the links between them. Try to mark the elements logically.

- Present the map (in the manual or electronic form).

- Discuss and fix corrections, additions, and improvements.

- Try to link the mind map with the other, concerning the different topics.

- Find a place of the completed map in the system of the educational theme (key, subordinate, additional).

There are the key recommendations of the mind map usage. Of course, there are many more possibilities of the mind map modifications usage. The maps, used in the educational process may be mainly devoted to the concepts' formation, the creation of the logical links, semantic characteristics of the texts. It depends on the great number of factors: themes of the lessons, formation of definite skills and abilities, levels of knowledge, already formed skills and abilities of such kind of work, year of study etc.

Author's personal experience of using the mind maps during the first year of teaching English at the National Academy of Internal Affairs shows positive results. To compare the results of the cadets (50 in the groups, studying with the dominance of the mind mapping and 50 in the groups, studying traditionally) it may be stated that qualitatively groups, studying the material experimentally have the average ball for the control test 4.1 corresponding to the control groups – 3.7. The best results were shown while checking vocabulary, discussions and retelling the texts, containing professional information. Besides, cadets show higher motivational level to such a kind of the works' organization. The questionnaire, made at the end of the term shows, that 81 % of the cadets “strongly like” and “like” such works' organization. As to nearly the same results, the cadets show the same levels of grammar constructions usage. It states, that the method of the mind maps' creation should be used along with the traditional communicative ones.

To conclude, it must be stated that the topic has great potential for further researches. The deeper work may be performed in the spheres of mapping of the concrete topics. The further usage may be seen in creating semantic and grammar maps (which are not new for the communicative methodology but may be strongly personalized due to the group level and topical information). The number of online programs and universities recommendations of the mind mapping's usage clearly shows the necessity of this technic's implementation on all levels of study and creation of a systematic sketched picture of the educational material. The visual support and activation of the other level of memorization will be strongly recommended while preparation to the final and state exams in English for the professionals at the higher educational establishments of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine and performing service duties further.

References

- Baylis, J., Smith, S. and Owens, P. *The Globalization of World Politics 6e. Mind maps*. Oxford University Press. Online resource centres. Retrieved from: <https://global.oup.com/uk/orc/politics/intro/baylis6e/student/mindmaps/>
- Buzan, T. *Inventor of the mind mapping*. Retrieved from: <https://www.tonybuzan.com/event/mind-mapping-genius/>
- Concept map*. Retrieved from: https://en.wikipedia.org/wiki/Concept_map
- David, L. (December 3, 2016). «*Using Mind Maps (Concept Maps) in the Classroom*» in *Learning Theories*. Retrieved from: <https://www.learning-theories.com/using-mind-maps-concept-maps-classroom.html>.
- How to create a mind map. Learning lab. Creating Skills*. Retrieved from: <https://emedia.rmit.edu.au/learninglab/content/how-create-mind-map>
- Kacafirková, P. B. *Mind maps in English language teaching*. Retrieved from: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/120122528>
- Mind map. A powerful approach to note taking*. Retrieved from: https://www.mindtools.com/pages/article/newISS_01.htm
- Mind map*. Retrieved from: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/mind-map>
- Nesbit, J., & Adesope, O. (2006). Learning With Concept and Knowledge Maps: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 76 (3), 413-448
DOI:10.3102/00346543076003413
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge and New York: Cambridge University Press. Retrieved from <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173469.004>

Олена Лопуцько

УПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДУ ПОБУДОВИ МЕНТАЛЬНИХ КАРТ У ПРОЦЕС НАВЧАННЯ КУРСАНТІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Стаття присвячена впровадженню методу побудови ментальних карт у процес вивчення іноземної мови професійного спрямування курсантами вищих навчальних закладів Міністерства внутрішніх справ України.

У роботі детально проаналізовано авторські підходи до поняття «ментальна карта». Ретельно вивчено основні концепції та їх модифікації. Визначено характерні риси понять «ментальна карта» та «концептуальна карта». Окреслено переваги використання такої форми пізнавального процесу, яка характеризується якісно іншим рівнем ментальної грамотності та двовимірності навчальної реальності.

Показано переваги використання техніки побудови ментальних карт у навчальному процесі у вищих навчальних закладах зі специфічними умовами навчання з урахуванням особливостей життєдіяльності курсантів. Ураховано можливості комбінацій індивідуальної та групової роботи в процесі використання цього методу в процесі вивчення іноземної мови. Проаналізовано мотиваційні аспекти курсантської аудиторії в процесі його застосування. Розглянута можливість актуалізації міждисциплінарних зв'язків у використанні курсантами вже сформованих навичок.

Запропоновано структурну схему роботи за методом «ментальних карт». Вона включає в себе три основні етапи: мозковий штурм, організацію інформації та логічне завершення побудови карти. Надано детальний опис роботи на кожному етапі та представлено основні структурні зв'язки між ними.

Проаналізовано результати особистої роботи автора за цією технікою на початковому етапі вивчення англійської мови курсантами Національної академії внутрішніх справ.

Теоретична та практичні складники даної роботи свідчать про доцільність застосування методу побудови «ментальних карт» у навчальному процесі вищих навчальних закладів системи МВС. У статті визначено шляхи та основні напрями подальших досліджень у цій сфері.

Ключові слова: ментальна карта, концептуальна (понятійна) карта, техніка, англійська мова за професійним спрямуванням, комунікативний, креативний, ментальна грамотність, двовимірний.

Одержано 10.11.2018 р.

УДК 378.011.3-051:004
DOI: 10.33989/2226-4051.2019.19.169784

Олександр Мамон, м. Полтава
ORCID: 0000-0002-9098-8635

МОЖЛИВОСТІ ВЕБ-СЕРВІСІВ ПРИ РЕАЛІЗАЦІЇ ОПЕРАЦІЙНО-ВИКОНАВЧОГО ЕТАПУ ТЕХНОЛОГІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО СТИМУЛЮВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО САМООЦІНКИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядається процес використання інформаційно-комунікаційних технологій у рамках реалізації технології педагогічного стимулювання майбутнього вчителя до самооцінки навчальної діяльності. Здійснюється аналіз основних можливостей Веб-сервісів, що використовуються на операційно-виконавчому етапі зазначеної технології. Наведено приклади використання деяких Веб-сервісів при покроковій реалізації дій, спрямованих на формування самооцінних умінь у майбутніх учителів: ознайомлення студентів з еталонами і критеріями оцінювання, залучення їх до індивідуального і колективного оцінювання завдань, аргументація самооцінки навчальної діяльності, робота у складі групи з колективного вироблення критеріїв оцінки, обговорення результатів виконаного навчального завдання та розв'язування професійних ситуацій.

Ключові слова: самооцінка; педагогічне стимулювання; технологія; інформаційно-комунікаційні технології; Веб-сервіси.

Постановка проблеми. В умовах глобалізації, інтеграції соціальної діяльності, постійного оновлення інформаційних технологій людина може успішно функціонувати, якщо буде володіти певними якостями і вміннями, що забезпечують стійкий розвиток і гнучку адаптацію до всіх навколишніх трансформацій. Від сучасного випускника педагогічного закладу вищої освіти вимагається наявність активної позиції по відношенню до своєї професійної кар'єри, яка виявляється при наявності сформованої самооцінки. Самооцінка впливає на прояв впевненості у собі, уміння бачити перспективу свого розвитку і активно включатися у сферу діяльності та міжособистісного спілкування. Тому адекватна, об'єктивна і стійка самооцінка є одним із важливих показників професійної підготовки майбутнього вчителя. Окрім того, сучасний стан вищої освіти характеризується високим рівнем інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес. Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій надає студентів простір для самостійної діяльності, сприяє формуванню в нього здатності до самоосвіти, самовдосконалення і є необхідною умовою формування його самооцінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розробленню питань формування самооцінки присвячено чимало досліджень. Сутність і функції самооцінки, дидактичні умови, методи і форми її формування представлено в роботах Да Круш Сампайо Антеро, А. Захарової, Н. Лаврух, І. Малафіїка, М. Пастухової, М. Пирлик, І. Чеснакової. Методологічні та теоретичні підходи до формування самооцінки стали предметом дослідження Б. Ананьєва, В. Андрєєва, Ю. Бабанського, Р. Бернса, О. Біляковської, І. Кона, О. Леонтьєва, І. Підласого, А. Реана, В. Сластьоніна, А. Спіркіна та інших учених.

Вивчення психолого-педагогічної літератури (В. Беспалько, М. Жалдак, Т. Ільїна, Ю. Машбиць, Л. Морська, Г. Селевко та ін.) свідчить, що широке впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес суттєво впливає на умови навчальної діяльності студентів і відображається в її формах, засобах і методах. У дослідженнях А. Андрєєва, І. Роберт, Т. O'Reilly, Р. Andersen, S. Downes підкреслюється, що для досягнення нових освітніх результатів вагомим дидактичним

потенціалом володіють засоби навчання, побудовані на основі Веб-технологій, у тому числі й Веб-сервісів. Зазначені технології спричиняють появу нових педагогічних інструментів і можливостей для розв'язання педагогічних завдань, що повною мірою стосується питання формування самооцінних умінь у студентів.

Однак на сьогодні Веб-сервіси поки що не отримали широкого використання в процесі стимулювання майбутнього вчителя до самооцінки навчальної діяльності, що й визначило мету нашого дослідження.

Мета статті – проаналізувати можливості сучасних Веб-сервісів на операційно-виконавчому етапі технології педагогічного стимулювання майбутнього вчителя до самооцінки навчальної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Актуальними завданнями для вищих педагогічних навчальних закладів залишаються розвиток предметних знань, умінь і навичок, педагогічної культури і професійної свідомості майбутніх фахівців; навчання їх осмислювати результати власних дій, специфіку діяльності, особистісні якості та виробляти на цьому підґрунті професійно-особистісну спрямованість. Основою їхнього розвитку є адекватна самооцінка студента, формування якої вимагає комплексу заходів для його суб'єктної позиції в навчальній діяльності, що забезпечують передумови активності, рефлексії та саморегуляції (Чайка, 2014).

На основі ґрунтовного вивчення різних визначень, дотичних до понять «самооцінка навчальної діяльності» і «педагогічне стимулювання», нами прийнято такі робочі визначення: самооцінка навчальної діяльності – це результат інтелектуально-емоційної дії, здійсненої суб'єктом навчального процесу з усвідомлення ним власних особистісно-індивідуальних досягнень з окремої навчальної дисципліни (модуля) або з освітньої програми в цілому; осмислення ним особистісного ставлення до навчання та власного успіху в процесі опанування навчального матеріалу чи виду навчальної діяльності; педагогічне стимулювання – це цілеспрямоване застосування дидактичного інструментарію у процесі самоствердження та активізації інтелектуального

і морального потенціалу суб'єкта навчання з урахуванням його особистісних характеристик (Мамон, 2016, с. 59).

Під технологією педагогічного стимулювання майбутнього вчителя до самооцінки навчальної діяльності у процесі професійної підготовки розуміємо поетапне впровадження в навчально-виховний процес закладу вищої освіти сукупності змісту, методів, засобів, форм навчання та оцінювання, спрямованих на ефективне стимулювання студентів до самооцінки навчальної діяльності, осмислення ними особистісного ставлення до навчання та власного успіху в процесі опанування навчального матеріалу чи виду навчальної діяльності.

Технологія педагогічного стимулювання майбутнього вчителя до самооцінки навчальної діяльності складається з таких технологічних блоків: концептуального, змістового, процесуального та рефлексивного.

У статті ми більш детально зупинимось на процесуальному блоці технології.

Процесуальний блок технології педагогічного стимулювання майбутнього вчителя до самооцінки навчальної діяльності у процесі професійної підготовки представлено орієнтаційно-мотиваційним, операційно-виконавчим і рефлексивно-оцінювальним етапами.

Орієнтаційно-мотиваційний етап передбачає формування в суб'єктів навчально-виховного процесу позитивного ставлення, інтересу до проблеми самооцінки навчальної діяльності, настанови на діяльність із визначеною метою, усвідомлення і прийняття її цілей тощо.

Операційно-виконавчий етап забезпечує організацію засвоєння суб'єктами навчально-виховного процесу спеціальних знань, опанування умінь і навичок самооцінки навчальної діяльності, розвиток особистісних якостей майбутнього фахівця. Формування самооцінки навчальної діяльності студентів на цьому етапі здійснюється шляхом покрокової реалізації таких дій: ознайомлення студентів з еталонами і критеріями оцінювання, залучення їх до індивідуального і колективного оцінювання завдань, аргументація самооцінки навчальної діяльності, робота у складі групи з колективного вироблення критеріїв оцінки,

обговорення результатів виконаного навчального завдання та розв'язування професійних ситуацій.

Рефлексивно-оцінювальний етап технології спрямований на закріплення, систематизацію, узагальнення та застосування набутих знань, умінь, навичок; самоаналіз, самоконтроль, самооцінку навчальної діяльності суб'єктами навчання.

Проаналізувавши наукову літературу з питань самооцінки навчальної діяльності та її стимулювання, урахувавши потреби часу, власний досвід викладання в закладі вищої освіти, ми дійшли висновку, що комплекс дидактичних умов ефективного педагогічного стимулювання майбутніх учителів до формування самооцінки навчальної діяльності в навчальному закладі має бути спрямований на:

– створення розвивально-дидактичного освітнього середовища, що забезпечує самореалізацію і рефлексію всіх суб'єктів навчальної діяльності;

– оптимальне поєднання зовнішніх (контроль, оцінка) і внутрішніх (самоконтроль, самооцінка) форм оцінювання в системі контролю й оцінювання результатів навчальної діяльності у вищій школі;

– організація взаємо- і самооцінки навчальної діяльності з використанням інформаційно-комунікаційних засобів;

– готовність викладачів до формування самооцінки навчальної діяльності студентів за розробленою технологією педагогічного стимулювання майбутнього вчителя до самооцінки навчальної діяльності у процесі професійної підготовки.

Отже, однією з важливих дидактичних умов у межах розглядуваної проблематики є організація взаємо- й самооцінки навчальної діяльності з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Проблемам використання інформаційно-комунікаційних технологій і засобів навчання в освіті присвячено чисельні роботи вітчизняних і зарубіжних учених (Жалдак та ін., 1997; Пометун & Пироженко, 2002). На основі узагальнення різноманітних підходів до визначення поняття «інформаційно-комунікаційні технології», ми пропонуємо таке визначення інформаційно-комунікаційних технологій в освіті: це комплекс

принципово нових навчальних, навчально-методичних матеріалів, технічних й інструментальних засобів оброблення, збереження, транслявання, відображення інформації відповідно до закономірностей навчально-виховного процесу.

Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у закладах вищої освіти має переваги над традиційною системою навчання, а саме:

- підвищується інтерес, мотивація навчальної діяльності;
- здійснюється диференційований підхід;
- посилюється суб'єктність навчання;
- збільшується обсяг виконаної роботи за один і той же відрізок часу;
- удосконалюється процес контролю та оцінки знань;
- розвиваються навички навчальної діяльності – планування, рефлексія, само- та взаємоконтроль (Селевко, 1998).

Ефективність навчального процесу в умовах комп'ютеризації залежить від рівня оволодіння студентами такими технологіями навчання:

- технологія самосприйняття та самооцінки, яка полягає у формуванні здатності до рефлексії та передбачає оволодіння прийомами самоаналізу та самооцінки;
- технологія самоуправління, зорієнтоване на застосування прийомів самоконтролю, самостимулювання, самообілізації, саморегуляції, самопримушування, самозаохочення, самокритики, самопокарання;
- технологія роботи на аудиторних заняттях із книгою, із персональним комп'ютером, із дистанційним середовищем навчання.

Упровадження в навчальний процес інформаційно-комунікаційних технологій надає студентіві величезний простір для самостійної діяльності, сприяє формуванню в нього здатності до самоосвіти, самовдосконалення. Поява відповідних якостей «самості» виховує педагога-професіонала, інформаційно-компетентного спеціаліста та особистість з адекватною професійною самооцінкою, схильну до саморозвитку та творчості.

Аналізуючи праці учених (Жалдак та ін., 1997; Лаптева, 2008), можна стверджувати, що перевага використання інформа-

ційно-комунікаційних засобів для педагогічного стимулювання самооцінної діяльності студентів порівняно з традиційними підходами зумовлена тим, що:

- поглиблюються й удосконалюються не лише професійні знання і вміння, але й особистісні здобутки (готовність до роботи з інформацією, сприйняття й реагування на ситуацію, збереження уваги й спостережливості, пошук власних помилок і їх коригування);

- забезпечується процес соціально-психологічної адаптації студентів через колективну взаємодію, роботу в команді, отримання спільного результату й самоствердження як повноправного учасника спільної справи;

- розвивається готовність до інноваційної діяльності в сучасних умовах реформування освіти; розвивається логічна культура (виразність думки, однозначність, послідовність міркування, доказовість, установлення логічних зв'язків, формулювання висновків);

- підвищується активність, прагнення до творчої роботи через позитивні емоції, задоволення результатами професійної діяльності; відбувається ефективна комунікація учасників навчально-виховного процесу.

Тому в процесі реалізації технології педагогічного стимулювання майбутнього вчителя до самооцінки навчальної діяльності ми на кожному з етапів використовували інформаційно-комунікаційні технології. Однак за останні роки особливо широкого розвитку зазнали Веб-технології, складником яких є Веб-сервіси. Нижче ми проаналізуємо можливості сучасних Веб-сервісів на операційно-виконавчому етапі зазначеної технології.

Веб-сервіс – це програмне забезпечення, яке надає апаратно незалежний доступ до своїх даних іншим програмним продуктам через мережу Інтернет. Можна виділити такі характеристики Веб-сервісів (Кошева, 2016):

- не потребують інсталювання на комп'ютер, для доступу до них достатньо підключення до мережі Інтернет;

- вільний доступ до сервісу з будь-якої точки світу (за наявності підключення);

- підтримка колективної роботи з документами;

- наявність різних режимів доступу до матеріалів (закритий, відкритий, за запитом та ін.);
- можливість обговорювати та оцінювати опубліковані матеріали в середині певної спільноти;
- об'єднання матеріалів у тематичні групи;
- удосконалена система пошуку (за тематикою, за ключовими словами, за зображенням та ін.).

Сучасні Веб-сервіси мають широкі функціональні можливості й у рамках технології педагогічного стимулювання майбутнього вчителя до самооцінки навчальної діяльності, а саме: віддалені файлові сховища даних, створення і збереження презентацій, анкет і опитувальників, проведення тестувань, створення віртуальних класів і дидактичних ігор, розробка сайтів, блогів, форумів та ін.

Наведемо декілька прикладів використання Веб-сервісів на різних кроках операційно-виконавчого етапу технології. Так, для ознайомлення студентів з еталонами і критеріями оцінювання, залучення їх до індивідуального і колективного оцінювання завдань активно використовувались Веб-сервіси компанії Google.

Google Docs (<https://www.google.ru/intl/ru/docs/about/>) – онлайновий офіс, що складається з текстового і табличного процесорів, сервісу для створення презентацій, а також сервісу «хмарного» зберігання файлів із функцією файлообміну. Даний сервіс надає не тільки можливості аналогічні офісним пакетам Microsoft Office і LibreOffice, але й підтримує спільну роботу з документами різних користувачів (Дронова, 2015).

Для організації спільної роботи студентів над презентацією виконаного проекту ми користувалися Веб-сервісом Prezi (<http://prezi.com>). Prezi надає користувачам великі можливості для створення мультимедійних нелінійних презентацій. Увесь вміст презентації розміщується на одному слайді, фрагменти якого демонструються по ходу перегляду. Шлях для демонстрації можна задавати так, щоб була можливість повертатися до одного й того ж фрагменту декілька разів. Унікальністю даного сервісу є можливість спільної роботи декількох користувачів.

Робота у складі групи з колективного вироблення критеріїв оцінки здійснювалася за допомогою Веб-сервісу RealtimeBoard

(<http://realtimeboard.com>). Це нескінченна віртуальна дошка, на якій можна розміщувати зображення і PDF-файли, малювати маркерами, залишати текстові повідомлення і коментарі до будь-яких елементів, завантажувати і редагувати документи Google Docs. Дану роботу можна виконувати як самостійно, так і в складі певної групи (Апольских & Белоненко, 2015).

Організацію процесу творчого мислення ми забезпечували за допомогою ментальних карт, для створення яких використовували Веб-сервіс MindMeister (<http://www.mindmeister.ru/>). Даний сервіс дозволяє швидко створити естетично оформлені ментальні карти, а також підтримує спільну роботу багатьох користувачів.

У рамках операційно-виконавчого етапу широко використовувались анкети, тести, голосування та опитувальники, які ми створювали за допомогою Веб-сервісу WebAnketa (<http://webanketa.com>). Окрім стандартних можливостей, даний сервіс дозволяв налаштовувати відображення елементів в анкеті, перевіряти унікальність респондентів, встановлювати хронологічні межі виконання завдань.

Висновки. Отже, упровадження в навчальний процес сучасних Веб-сервісів надає студентів величезний простір для самостійної діяльності, сприяє формуванню в нього здатності до самоосвіти, самовдосконалення, адекватного самооцінювання навчальної діяльності. Поява відповідних якостей «самості» виховує педагога-професіонала, інформаційно-компетентного спеціаліста та особистість з адекватною професійною самооцінкою, схильну до саморозвитку і творчості.

Окрім вищезгаданих, у мережі Інтернет існує багато інших Веб-сервісів для навчання. Звісно, використання їх можливостей для формування самооцінки навчальної діяльності майбутнього вчителя потребує від викладача постійної роботи над підвищенням рівня своєї ІКТ-компетентності, творчого підходу до проектування занять. На жаль, методичних розробок із даного напрямку використання сучасних Веб-сервісів дуже мало. Тому для розв'язання даної проблеми потрібно проводити подальші теоретичні та практичні дослідження.

Список використаної літератури

- Апольских, Е. И., & Белоненко, М. Г. (2015). Реализация интерактивных методов обучения с использованием сервиса RealtimeBoard. *Педагогическое образование на Алтае*, 1, 71-79.
- Дронова, Е. Н. (2015). Использование сервиса Google Docs для организации групповой работы на примере занятия «Введение в базы данных». *Современная техника и технологии*, 4(44), 76-83.
- Жалдак, М., Гокунь, О., & Машбиць, Ю. (1997). *Основи нових інформаційних технологій навчання*. Київ: ІЗМН.
- Кошева, Д. (2016). *Внедрение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в педагогическом университете* (Т. 3, с. 193-197). NovaInfo.Ru.
- Лаптева, Н. (2008). *Роль сети интернет в развитии образования*. Владивосток: ГОУСПО.
- Мамон, О. (2016). *Педагогічне стимулювання майбутнього вчителя до самооцінки навчальної діяльності у процесі професійної підготовки*. (Дис. канд. пед. наук). Тернопільський нац. пед. ун-т імені Володимира Гнатюка, Тернопіль.
- Пометун, О., & Пироженко, Л. (2002). *Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід*. Київ: АПН.
- Селевко, Г. К. (1998). *Современные образовательные технологи*. Москва: Народное образование.
- Чайка, В. (2014). *Інтелектуальна культура вчителя як фактор інновацій у педагогічній діяльності*. Тернопіль: ТНПУ.

Oleksandr Mamon

WEB-SERVICE CAPACITY IN THE IMPLEMENTATION OF OPERATIVE-EXECUTIVE STAGE OF TECHNOLOGY AS PEDAGOGICAL STIMULATION OF FUTURE TEACHER TO SELF-ESTEEM ACTIVITY

The article reveals the process of using information and communication technologies within the framework of realization of the technology of pedagogical stimulation of the future teacher to the self-esteem of educational activity. This technology is considered as a unity of technological blocks: conceptual, substantive, procedural and reflexive. Within the framework of this work, the procedural unit is described so that to represent the following stages: motivational, operational-executive and reflexive-evaluation ones. The complex of didactic conditions of effective pedagogical stimulation of future teachers is set out to form the self-esteem of educational activity in a higher educational institution. The importance of organizing the process of mutual learning and self-assessment of educational activities using information and communication technologies is emphasized. The advantages of using information and communication technologies for pedagogical stimulation of students' self-esteem activity in comparison with traditional approaches are figured out in the article.

The main features of Web services, which are used at the operational-executive stage of the technology, are analyzed. The common features of Web services are revealed. The author gives the examples of using some Web services in step-by-step implementation of actions aimed at forming self-esteem skills of future teachers as

following: to familiarize students with benchmarks and evaluation criteria, to involve them in individual and collective evaluation of tasks – Google Web Services; to organize students work on presentation of the completed project – Prezi; to perform collective development of evaluation criteria – RealtimeBoard; to provide creative thinking process – MindMeister; to create questionnaires, tests, polls and quizzes – WebAnketa.

Keywords: self-esteem, pedagogical stimulation, technology, information and communication technologies, Web-services.

References

- Apolskikh, E. I., & Belonenko, M. G. (2015). Realizatsiia interaktivnykh metodov obucheniiia s ispolzovaniem servisa RealtimeBoard [The implementation of interactive training methods using RealtimeBoard service]. *Pedagogicheskoe obrazovanie na Altae*, 1, 71-79.
- Chaika, V. (2014). *Intelektualna kultura vchytelia yak faktor innovatsii u pedahohichnii diialnosti* [Teacher's intellectual culture as innovations factor in pedagogical activity]. Ternopil: TNPU.
- Dronova, E. N. (2015). Ispolzovanie servisa Google Docs dlia organizatsii gruppovoi raboty na primere zaniatiiia «Vvedenie v bazy dannykh» [Using of Google Docs service for group work management on the base of training «Introduction to database»]. *Sovremennaia tekhnika i tekhnologii*, 4(44), 76-83.
- Kosheva, D. (2016). *Vnedrenie elektronnoho obucheniiia i distantsionnykh obrazovatelnykh tekhnologii v pedagogicheskom universitete* [The implementation of e-learning and remote educational technologies in pedagogical university]. (V. 3, pp. 193-197). NovaInfo.Ru.
- Lapteva, N. (2008). *Rol seti internet v razvitii obrazovaniia* [The role of Internet network in education development]. Vladivostok: GOUSPO.
- Mamon, O. (2016). *Pedahohichne stymuliuvannia maibutnoho vchytelia do samootsinky navchalnoi diialnosti u protsesi profesiinoi pidhotovky* [Pedagogical stimulation of the future teacher to training activity self-esteem in the vocational training process]. (PhD dissertation). Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Ternopil.
- Pometun, O., & Pyrozhenko, L. (2002). *Interaktyvni tekhnolohii navchannia: teoriia, praktyka, dosvid* [Interactive training technologies: theory, practice, experience]. Kyiv: APN.
- Selevko, G. K. (1998). *Sovremennye obrazovatelnye tekhnologii* [Modern educational technologies]. Moskva: Narodnoe obrazovanie.
- Zhaldak, M., Hokun, O., & Mashbyts, Yu. (1997). *Osnovy novykh informatsiinykh tekhnolohii navchannia* [Basics of new informational training technologies]. Kyiv: IZMN.

Одержано 15.12.2018 р.

УДК 373.5.016:911

Любов Вішнікіна, м. Полтава
ORCID: 0000-0003-0976-5512

DOI: 10.33989/2226-4051.2019.19.169787

Тетяна Япринець, м. Полтава
ORCID: 0000-0002-5844-3520

ПСИХОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАЛЬНОГО ГЕОГРАФІЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ

Стаття присвячена актуальній проблемі застосування навчального моделювання у процесі викладання й навчання географії у закладах вищої та загальної середньої освіти. У роботі обґрунтовано психодидактичні засади організації навчально-пізнавальної діяльності студентів і учнів за допомогою навчальних моделей; визначено науковий, предметний і діяльнісний аспекти їхнього застосування; наведено відмінності наукових і навчальних моделей; конкретизовано етапи навчальної діяльності, спрямованої на формування пізнавальних дій учнівської молоді, схарактеризовано особливості навчального географічного моделювання.

***Ключові слова:** психодидактичні особливості, навчально-пізнавальна діяльність студентів і учнів, навчальна модель, навчальне географічне моделювання, географічні об'єкти вивчення.*

Постановка проблеми. На початку ХХІ століття зміни в особливостях навчання та викладання географії відбуваються в контексті глобальних освітніх тенденцій. Головними напрямками цих змін є адаптування освітнього процесу до запитів і потреб особистості й орієнтування на активне освоєння людиною способів пізнавальної діяльності. Важливою рисою сучасного навчання є його спрямованість на те, щоб готувати студентів і учнів не лише до пристосування, а й активного вирішення соціальних проблем.

Однією з цілей географічної освіти є всебічний розвиток особистості, досягнення якої вимагає посилення зв'язків між дидактикою географії й педагогічною психологією. На сучасному етапі як викладач, так і вчитель географії мають усвідомлено формувати й удосконалювати свою психодидактичну компетентність та застосовувати знання закономірностей психології студента чи учня у своїй повсякденній педагогічній праці.

У процесі вивчення географії важливо перейти від заучування фактів до засвоювання смислу подій і явищ,

формування інтегрованих умінь та розвитку інтелектуальних здібностей. Одним із шляхів реалізації цих завдань є застосування універсальних навчальних моделей, які мають образно-понятійні особливості й забезпечують не тільки формування предметної географічної компетентності, а й навичок самостійної пізнавальної діяльності.

Попередній аналіз педагогічної та методичної фахової літератури, вивчення практики застосування навчальних моделей у закладах вищої та загальної середньої освіти свідчить, що проблему їхнього використання у вивченні географії досліджено недостатньо. Особливо актуальним є аналіз психодидактичних підвалин застосування навчального географічного моделювання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості організації пізнавальної діяльності, які необхідно враховувати під час роботи з навчальними моделями, визначено в дослідженнях із психології та педагогіки Дж. Брунера (1977) (форми навчальної діяльності); П. Я. Гальперіна (1981), О. М. Леонтєва (1981), Н. Ф. Талізінної (1984) (поетапне формування розумових дій); Д. Б. Ельконіна (2006), С. Л. Рубінштейна (1982), М. С. Фрідмана (1984) (роль моделювання у пізнавальній діяльності); Л. С. Виготського (2005) (моделювання навчально-пізнавальної діяльності); А. У. Варданяна (1981), В. В. Давидова (1981), Ж. Піаже (1965) (побудова теоретичних понять засобами моделювання та оперування моделями); Л. І. Айдарової (1997), А. М. Дахіна (2002), М. В. Кларіна (1997), Н. Г. Салміної (1988), Л. М. Фрідмана (1984), В. Є. Штейнберга (2002) (моделювання навчально-пізнавальної діяльності).

Проблема застосування навчальних моделей у навчанні й викладанні географії висвітлювалась у працях таких вітчизняних дослідників із методики навчання географії, як О. В. Бугрій (2006), Л. П. Вішнікіної (2007), М. С. Винокур (1993), С. Г. Коберніка (2005), В. П. Корнеєва (2004), В. М. Самойленка (2014), О. Я. Скуратовича (1990), О. М. Топузова (2007).

Утім, питання оптимального застосування навчального моделювання у навчанні й викладанні географії вимагає подальших досліджень.

Метою статті є обґрунтування психодидактичних засад навчального моделювання, спрямованого на формування здатності студентів і учнів застосовувати навчальні досягнення з географії для вирішення життєво важливих завдань і проблем.

Виклад основного матеріалу. Насамперед варто зазначити, що застосування навчальних моделей передбачає таку організацію освітнього процесу, в якому студенти і учні є суб'єктами навчально-пізнавальної діяльності. Таке застосування дає їм змогу засвоїти навчально-пізнавальні дії, а саме: розпізнавання навчальної інформації, одержання емпіричних відомостей, спостереження за відомими і невідомими явищами, виявлення відмінностей між ними. Дії з навчальними моделями сприяють фіксуванню ознак і властивостей складників географічних об'єктів вивчення, їхніх найпростіших змін у просторі й часі. Такі дії дозволяють робити достовірні описи географічних об'єктів, процесів і явищ, узагальнювати й систематизувати отриману географічну інформацію та результати власних досліджень за допомогою самостійної побудови моделей (малюнків, графіків, схем, таблиць тощо).

До основних аспектів, у рамках яких доцільно розглядати проблему застосування моделей у вивченні географії, належать науковий, предметний та діяльнісний.

Як зазначають В. М. Самойленко і О. М. Топузов (2014), науковий аспект передбачає, що зміст географії як навчальної дисципліни являє собою особливу педагогічну проекцію підвалин відповідної науки. Тому розгляд модельних ознак наукових понять є необхідним для того, щоб формувати засади науково-теоретичного підходу до вивчення явищ дійсності. Таким чином, побудова навчального процесу відповідно до концепції діяльнісного навчання передбачає структурування навчального матеріалу за принципом від абстрактно-загального до конкретно-поодинокого. Внаслідок цього на першій стадії формування якого-небудь фундаментального поняття створюється загальне уявлення про це поняття у вигляді абстрактної наукової моделі тих предметів, явищ і процесів, відображенням яких воно є. У подальшому ця абстрактна модель, що збагачується і

конкретизується різноманітним змістом, є для студента чи учня орієнтиром до всього наступного навчання.

Предметний аспект полягає в тому, що у навчальному процесі моделі доцільно розглядати як засіб навчання. Відповідно до цього, можна визначити два основні напрями у педагогічній науці. Дослідники першого напрямку розглядають модель як наочний засіб навчання, що дає змогу подавати природні об'єкти, явища і процеси у формі, зручній для їх вивчення. Другий напрям передбачає таку організацію навчальної діяльності з моделями, яка сприяла б підвищенню ефективності процесу формування знань. Саме це передбачає визначення умов, за яких робота з моделями стає засобом підвищення пізнавальної активності.

Діяльнісний аспект застосування моделей ґрунтується на концепції діяльнісного навчання. При цьому розглядаються конкретні дії, які виконуються з моделями під час формування нових знань чи вмінь. Отже, для досягнення необхідного рівня ефективності навчання необхідно застосовувати моделювання, евристичні можливості якого ширші, ніж у традиційної наочності.

Застосування навчального моделювання на заняттях із географії ґрунтується на психодидактичних засадах, що розроблялися вітчизняними й зарубіжними вченими, починаючи з 80-х років минулого століття.

Значний внесок у цю справу зробила Н. Г. Салміна (1988), яка визначила навчальну модель як одну з форм знаково-символічної предметності, що презентує матеріалізовані знання. Вона розглядала таку модель як засіб пізнання, що виконує такі функції: по-перше, відображувальну (модель є носієм інформації, специфічним засобом відображення); по-друге, абстрагуючу (модель є засобом експериментального дослідження, оскільки абстрагуючи якісь властивості, відносини, перетворюючи їх на ідеалізовані об'єкти, модель дає змогу вивчати їхні відносини, зв'язки, властивості в чистому вигляді). Порівнявши поняття «матеріалізації» і «моделювання», Н. Г. Салміна дійшла висновку, що матеріалізація означає фіксацію ідеального зовнішніми засобами, створення зовнішніх опор під час виконання навчальних дій.

Відповідно до зазначеного вище, моделювання – це відтворювання суттєвих властивостей об'єкта, що вивчається, створення його заміника і робота з ним. Модель завжди постає як об'єкт дій, тобто є частковим випадком матеріалізації.

Критерієм визначення навчальних моделей є ізоморфізм (взаємно-однозначна відповідність структур заміника й оригіналу). Навчальні моделі мають специфічні функції, а саме:

- 1) засіб аналізу і фіксації закономірних властивостей і відносин;
- 2) почуттєва опора для абстрагування і узагальнення;
- 3) програма для аналізу нових явищ.

Особливість навчальної моделі полягає в тому, що вона займає структурне місце об'єкта дії та аналізу. Студенти і учні створюють моделі й працюють із ними для того, щоб здобути знання про реальну картину світу.

Таким чином, навчальні моделі мають такі самі характеристики, як і наукові моделі, тобто являють собою заміник об'єкта вивчення, який перебуває з реальним об'єктом у певних відношеннях відповідності. Призначення навчальних моделей полягає в тому, що об'єкт, процес або явище беруть не в натуральному, а у спрощеному умовному вигляді, зручному для вивчення. Крім того, навчальну модель будують на основі відомих фактів, утім вона відображає лише найсуттєвіше, найголовніше для вивчення.

А. В. Славін (1971), Л. М. Фрідман (1984), В. В. Давидов (1986) і А. У. Варданян (1986) виділили конструктивні відмінності навчальних моделей, які можна узагальнити так:

1. Суб'єктивність. Особливість навчальної моделі полягає в тому, що вона не виходить за межі представленої інформації, отже, не відповідає основному призначенню моделі – одержанню нової інформації про оригінал. Студенти і учні, які працюють із моделлю, здобувають нові знання, хоча об'єктивно ці знання для науки не є новими. Завдяки моделям процес засвоювання у навчанні відбувається через процес конструювання «нового» знання, котрого не існувало в досвіді учня раніше.

2. Спонукальність. У традиційній навчальній діяльності провідним є фактор зовнішнього впливу, що полягає у провідній

ролі викладача чи вчителя як керівника. У процесі навчального моделювання їхня мета – спрямувати пізнавальну активність студента чи учня в наукове русло через дії з навчальними моделями.

3. Пізнавальна алгоритмічність. Викладач чи вчитель, розробляючи модель будь-якого об'єкта, створює наочний уявний образ і на його основі будує модель. Усвідомлення студентом чи учнем моделі відбувається зворотнім шляхом: спочатку він чуттєво сприймає модель, а далі будує відповідний їй наочний образ модельованого об'єкта. Таким чином, модель надає змогу створити образ його суттєвих якостей, які вона відображає. Несуттєві якості відкидаються. Завдяки цьому студент чи учень створює узагальнений наочний образ об'єкта вивчення, що втілює його найсуттєвіші властивості, внутрішню структуру і суть.

4. Дидактична спрямованість. Навчальні моделі спеціально конструюють для вирішування відповідних навчальних завдань. Тому вони можуть не співпадати з науковими моделями. Відповідно до цього навчальне моделювання застосовують із навчальною метою, тоді як наукове – як засіб наукового пізнання.

5. Інструментальність. Наукові моделі являють собою об'єкти пізнання, а навчальні моделі є лише засобом, за допомогою якого відбувається пізнання об'єктів, які вивчають у навчальному процесі. Отже, студенти і учні повинні оволодіти ними, вміти користуватися, а не заучувати і запам'ятовувати. Модель постає інструментом добування знань.

Зупинимося на психодидактичних особливостях організації пізнавальної діяльності студентів і учнів засобами навчального моделювання. На думку О. М. Леонтєва (1981), діяльність може бути зовнішньою практичною і внутрішньою теоретичною. Психологи виділяють три етапи у структурі пізнавальної діяльності: інтеріоризація, інкорпорація та екстеріоризація.

На етапі інтеріоризації відбувається сприйняття нової інформації, абстрагування її значення і попереднє розуміння сприйнятого. За допомогою знайомих слів, оперування відомими раніше значеннями відбувається переведення зовнішньої реальності у внутрішній ідеальний світ студента чи учня. На

наступному етапі інкорпорації одержані відомості усвідомлюються і вбудовуються в раніше існуючу індивідуальну систему ідеальних образів, приймаючи суб'єктивні форми представлення. Етап екстеріоризації визначається зворотнім перетворенням суб'єктивних (внутрішніх) форм представлення знань на зовнішні (об'єктивні) форми.

Якщо навчальна модель передбачає навчальні дії, які відповідають описаним етапам пізнання, і забезпечує повний цикл пізнавальної діяльності студентів і учнів, формуються знання, які можуть бути використані ними на творчому рівні.

Таким чином, на основі створення й застосування навчальних моделей, які є і об'єктом упровадження, і об'єктом дослідження одночасно, відбувається моделювання навчально-пізнавальної діяльності.

Застосування моделей у навчанні є специфічним засобом матеріалізації, яке уможливорює активізувати предметну діяльність студентів і учнів. Навчальні моделі дають їм змогу фіксувати внутрішню суть, структуру і причинно-наслідкові відношення об'єктів, що вивчаються. Виконання будь-яких дій із ними є суттєвою відмінністю теоретичного вивчення від емпіричного.

Враховуючи дидактичні особливості застосування навчального моделювання, ми визначили етапи навчальної діяльності, через які треба провести студентів і учнів для того, щоб у них були сформовані пізнавальні дії:

1. Етап мотивації та створення орієнтовної основи дій: викладач чи учитель знайомить із метою дій, створює необхідну мотивацію, знайомить із наступними навчальними діями.

2. Етап вивчення матеріальної моделі: виконання навчальних дій, спрямованих на дослідження навчальної моделі.

3. Етап створення ідеальної моделі студентом чи учнем: виконання навчальних завдань, спрямованих на усвідомлення внутрішньої суті, структури та причинно-наслідкових відношень об'єктів, що вивчаються.

4. Етап аналізу ідеальної моделі: обговорення навчальних дій, що виконувалися студентом чи учнем, формулювання висновків, до яких вони дійшли в процесі навчальної діяльності.

Утім, більшість географічних об'єктів вивчення неможливо «предметно» надати на заняттях із географії для пізнавальної діяльності. Тому доцільно замінити їх на моделі, які створюють можливість студентам і учням здійснювати концептуально-пізнавальну діяльність з об'єктами вивчення. При цьому за змістом найбільш корисними будуть образно-символьні (графічно-знакові) моделі, поміж них картографічні, за допомогою яких студент чи учень виконуватимуть розумові дії. За таких умов і предметно-пізнавальна, і концептуально-пізнавальна діяльність є органічно взаємопоєднаними складниками загального навчального процесу з географії.

Використовуючи географічні навчальні моделі як об'єкти вивчення, студент чи учень створюють знання про них, тобто будують ідеальні теоретичні конструкції – факти, поняття, закономірності. Якщо вони усвідомлюють «створені» ними знання і способи пізнання як наслідок власної освітньої діяльності, то такі знання переходять у розряд географічних компетентностей.

Таким чином, географічне навчальне моделювання – це створення моделі як заміника певного оригінального географічного об'єкта вивчення (географічного об'єкта, процесу та явища), що зберігає ті властивості цього об'єкта, які є корисними для вивчення, і підтримує активну навчально-пізнавальну діяльність студентів і учнів.

У географічному навчальному моделюванні можна виокремити три етапи:

1) переходу від географічного об'єкта вивчення до моделі, тобто безпосередньо її створення;

2) дослідження моделі, яка одночасно виконує в навчальному процесі подвійну роль – як заміник оригінального географічного об'єкта вивчення, як засіб організації навчально-пізнавальної діяльності учнів (тобто вже як засіб деталізації пізнання об'єкта вивчення);

3) перехід від моделі до певного географічного об'єкта, процесу та явища, тобто перенесення (екстраполяції) результатів, здобутих під час дослідження моделі, на об'єкт-оригінал вивчення.

Відповідно до щойно зазначених етапів навчального географічного моделювання викладачеві чи вчителю необхідно послідовно запроваджувати й три види передавання інформації – через дію, зображення та символи. При цьому під предметно-пізнавальною діяльністю слід розуміти безпосередню взаємодію студента чи учня з реальними географічними об'єктами, процесами та явищами, спрямовану на здобування інформації щодо особливостей і властивостей цих об'єктів.

Висновки. Насамкінець необхідно зазначити, що навчання географії пов'язане з вивченням інтерпретацій наукового знання про об'єктивну реальність. В освітній практиці такі інтерпретації можуть бути представлені навчальними моделями, що замінюють реальні об'єкти й адекватно відтворюють їхні найсуттєвіші риси. Наразі важливо спрямувати наукові розвідки на визначення психодидактичних особливостей застосування навчального географічного моделювання в закладах вищої освіти і створення відповідних навчальних моделей. Саме це і визначає напрями наших подальших досліджень.

Список використаної літератури

- Давидов, В. В., & Варданян, А. У. (1981). *Учебная деятельность и моделирование*. Ереван: Луїс.
- Леонтьев, А. Н. (1981). К теории развития психики ребенка. В И. И. Ильева, В. Я. Ляудис (Ред.). *Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии*. (с. 5-7). Москва: Изд-во МГУ.
- Салмина, Н. Г. (1988). *Знак и символ в обучении*. Москва: Изд-во МГУ.
- Самойленко В. М., Топузов, О. М., Вішнікіна, Л. П., Надтока, О. Ф., & Діброва, І. О. (2014). *Дидактика географії*. Київ: Пед. думка.
- Славин, А. В. (1971). *Наглядный образ в структуре познания*. Москва: Политиздат.
- Топузов, О. М., & Вішнікіна, Л. П. (2007). Навчальні моделі – основа організації пізнавальної діяльності учнів на уроках географії. *Рідна школа*, 9, 47-49.
- Фридман, Л. М. (1984). *Наглядность и моделирование в обучении*. Москва: Знание.

Liubov Vishnikina, Tetiana Yaprnyets

PSYCHODIDACTIC PRINCIPLES OF EDUCATIONAL GEOGRAPHIC MODELING

The comprehensive development of personality is one of the objectives of geographical education. Its accomplishment requires the strengthening of the links between the didactics of geography and pedagogical psychology. Therefore, at present, both the lecturer and the teacher of geography must form and perfect their psycho-didactic competence. Universal educational models have a figurative and conceptual character. Application of them provides not only the formation of objective geographical competence but also the skills of independent cognitive activity. The problem of the use of educational models in education has been revealed in the works

of domestic and foreign teachers, psychologists and researchers in the field of geography teaching techniques. But the question of the optimal use of educational modeling in geography studies requires further research.

The use of educational models allows students and pupils to master educational and cognitive actions that allow making reliable descriptions of geographical objects of study, to summarize the results of their own research with the help of independent model construction. The main aspects of the application of models in the study of geography are scientific, subjective and activity ones. Considering these aspects ensures the effectiveness of the use of training simulation. On the basis of the creation and application of educational models, there is a simulation of educational and cognitive activity of students and pupils. The educational model is built on the basis of known facts, but it reflects only the most significant, the most important ones for study. If the educational model involves educational activities that correspond to the stages of cognitive activity (interiorization, incorporation, and exteriorization), geographic knowledge can be used by students and pupils at the creative level. Geographic educational modeling involves the creation of a model as a substitute for the original geographical object of study, which provides for the organization of active educational and cognitive activity.

Keywords: *psycho-didactic features, educational and cognitive activity of students and pupils, educational model, educational geographic modeling, geographical objects of study.*

References

- Davydov, V. V., & Vardanian, A. U. (1981). *Uchebnaia deiatelnost i modelirovanie. [Educational activities and modeling]*. Yerevan: Luis [in Russian].
- Fridman, L. M. (1984). *Naglyadnost i modelirovanie v obuchenii [Visualization and modeling in training]*. Moskva: Znanie [in Russian].
- Leontiev, A. N. (1981). K teorii razvitiia psikhiki rebenka [To the theory of the development of the psyche of the child]. In I. I. Iliasova, V. Ya. Liaudis (Eds.). *Readings on age and educational psychology* (p. 5-7). Moskva: Moscow State University Publishing House [in Russian].
- Salmina, N. G. (1988). *Znak i simvol v obuchenii [Sign and symbol in training]*. Moskva: Moscow State University Publishing House [in Russian].
- Samoilenko, V. M., Topuzov, O. M., Vishnikina, L. P., Nadtoka, O. F., & Dibrova, I. O. (2014). *Dydaktyka heohrafii [Didactics of geography]*. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
- Slavin, A. V. (1971). *Nagliadnyi obraz v structure poznaniia [Visual image in the structure of cognition]*. Moskva: Politizdat [in Russian].
- Topuzov, O. M., & Vishnikina, L. P. (2007). Navchalni modeli – osnova piznavalnoi diialnosti uchniv na urokakh heohrafii [Educational models are the basis of the organization of cognitive activity of students at the lessons of geography]. *Ridna shkola*, 9, 47-49 [in Ukrainian].

Одержано 11.12.2018 р.

УДК 378.011.3-051:796]:37.018.4

DOI: 10.33989/2226-4051.2019.19.169811

Оксана Даниско, м. Полтава

ORCID: 0000-0003-4040-562X

ЯКІСТЬ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті визначено й схарактеризовано показники якісного змішаного навчання та теоретично обґрунтовано їх потенціал у підвищенні ефективності процесу професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. На основі аналізу та узагальнення зарубіжної наукової літератури з'ясовано ключові показники якості змішаного навчання, що взаємодіють як лінійно, так й ітеративно – персоналізація, майстерність, високі очікування, володіння (управління) студентами власними знаннями. Прогностична екстраполяція означених складників на вітчизняну практику вищої освіти засвідчує, що змішане навчання можна визначити якісним, якщо воно задовольняє такі вимоги: 1) базується на врахуванні індивідуальних потреб, мотивів, інтересів і здібностей кожного студента; 2) передбачає планомірне формування базових компетенцій на основі попереднього досвіду; 3) забезпечує досягнення студентами вимог державних стандартів, успішне засвоєння освітньо-професійної програми; 4) сприяє формуванню у майбутніх учителів фізичної культури активної суб'єктної позиції у самоорганізації індивідуальної освітньої траєкторії, відповідальності за результати навчання, здатності творчо використовувати здобуті знання, уміння й навички в подальшій професійній діяльності.

Ключові слова: змішане навчання, професійна підготовка, майбутні вчителі фізичної культури, якість освіти.

Постановка проблеми. Необхідність реформування сучасних університетів як провідних закладів професійної підготовки майбутніх учителів нової української школи зумовлює вивчення питання включення у вітчизняний освітній простір новітніх форм, методів і засобів, що змінюються під впливом розвитку інформаційно-комунікативних технологій. Останні дослідження переконливо доводять, що «ефективність модернізації системи освіти і професійної підготовки значною

мірою залежатиме від того, наскільки вища школа звільниться від шаблонів старих ідей» (Ніколаєнко, 2006, с. 11).

Упродовж останнього десятиліття світовий рейтинг інноваційних освітніх трендів очолює змішане навчання як методика, технологія та сукупність комбінованих моделей організації навчального процесу в сучасних умовах глобалізації та цифровізації. Проте змішане навчання як педагогічне явище недостатньо досліджене у вітчизняній науці. Найменш висвітлено складники якості змішаного навчання крізь призму прогнозування потенціалу підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методичні засади змішаного навчання досліджували такі вітчизняні науковці, як К. Бугайчук, В. Кухаренко, Н. Морзе, О. Рафальська, Ю. Триус та ін., а також зарубіжні – М. Горн, Б. Гренберг, М. Дрісколл, К. Проктер та ін. Необхідність підвищення якості вищої освіти в контексті сучасних освітніх вимог і в умовах зміни освітньої парадигми висвітлено в дослідженнях В. Бикова, О. Гулай, С. Калашнікової, В. Ніколаєнка та ін. Важливість оновлення практики професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти обґрунтовано у працях І. Грінченко, О. Дубасенюк, Л. Семеновської, Н. Ничкало, О. Пехоти та ін.

Окремі аспекти проблеми професійної підготовки вчителів фізичної культури в контексті цифровізації вищої школи розробляли Р. Ахметов, Л. Сущенко, П. Хоменко, Г. Шандирось, В. Шандирось, Б. Шиян та ін. Дослідники одностайні в думці про те, що вагомим чинником підвищення якості освіти є використання сучасних технологій навчання, втім їх застосування у фаховій підготовці педагогічних фізкультурних кадрів в мовах змішаного навчання не отримало належного висвітлення в науково-методичній літературі, що підкреслює необхідність та актуальність наукових пошуків у цьому напрямі.

Мета статті – схарактеризувати показники якості змішаного навчання та теоретично обґрунтувати їх потенціал у підвищенні ефективності процесу професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Виклад основного матеріалу. Емпіричний аналіз досліджень засвідчує, що вчені відзначають неоднозначність онтології змішаного навчання та багатомірність інтерпретації цього педагогічного феномену. Найбільш повно означене питання висвітлено в зарубіжній науковій літературі. Так, М. Дрісколл визначає змішане навчання як поєднання різних методів навчання та педагогічних підходів (Driscoll, 2002). Дослідник К. Проктер розуміє змішане навчання як «ефективне поєднання різних способів доставки навчального матеріалу» (Procter, 2003). Згідно з Г. Смітом та Х. Кюрхеном (Smith and Kurthen, 2007), змішане навчання – це метод дистанційного навчання, у якому використовується комбінація цифрових та традиційних освітніх технологій. На думку науковців Б. Коліза та Дж. Мунена, змішане навчання є гібридом традиційного та електронного навчання, коли процес навчання відбувається як в аудиторії, так і в мережі Інтернет, і де онлайн-компонент є органічним продовженням очної взаємодії (Colis and Moonen, 2001, с. 3). Резюмуємо, що вищенаведені визначення змішаного навчання часто містять вимогу, що деякі очні (традиційні) заняття мають бути замінені на онлайн-діяльність (або електронне навчання), що може відбуватися як синхронно, так і асинхронно.

Таким чином, значна кількість визначень дозволяє трактувати змішане навчання як інтеграцію традиційного та електронного навчання.

Згідно з даними зарубіжних досліджень (Davis and Fill, 2007; Oh and Park, 2009; Tayebinik and Puteh, 2012 та ін.) змішане навчання дозволяє більш ефективно структурувати навчальний матеріал та час для його вивчення, диференційовано організувати групову та індивідуальну освітню взаємодію, створювати активні й гнучкі освітні середовища, що змінюють досвід і результати навчання. Перевагами використання змішаного навчання є доступність знань, навчальна колаборація між учасниками освітнього процесу, підвищення у студентів пізнавального інтересу та задоволення від навчання, економічна ефективність.

Таким чином, важливою перевагою змішаного навчання є створення інтегрованого освітнього середовища, що поєднує в

собі найкращі аспекти традиційного (класичного, очного) та електронного (дистанційного, онлайн) навчання. У такий спосіб утворюється гармонійний баланс між опосередкованим онлайн-доступом до системи знань і безпосередньою міжособистісною освітньою взаємодією. Тож змішане навчання передбачає гнучкий підхід до розробки курсу чи освітньої програми, пропонуючи самостійне навчання без повної втрати особистих контактів.

М. Дрісколл (Driscoll, 2002) визначив три види змішаного навчання з точки зору різних концептуальних підходів:

1. Самонавчання за допомогою електронних ресурсів і з підтримкою педагога (інструктора, тьютора, фасилітатора), спрямоване на розвиток конкретних знань і навичок;

2. Особистісно-орієнтоване навчання, що поєднує різні методи і засоби формування особистості студента, його поведінки та соціальної активності;

3. Компетентнісне навчання, що поєднує цілі (заплановані результати навчання) з підходами та механізмами їх ефективного формування.

Отже, змішане навчання є спеціально організованим процесом формування знань, умінь і навичок студентів, що інтегрує різні педагогічні теорії, стратегії, моделі, технології, ресурси. Організація такого навчання в закладах вищої освіти вимагає вдумливого підходу. У цьому аспекті важливим є визначення та характеристика показників якості змішаного навчання як інноваційної педагогічної концепції.

Термін «якісне змішане навчання» в науковий дискурс уведено американськими дослідниками М. Горном, Б. Гренбергом та Р. Шварцем (Horn, Greenbtrg, Shwartz, 2018). Автори виокремили чотири базові показники, що забезпечують ефективність такого навчання (див. рис. 1). Розглянемо їх більш детально в контексті професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Важливою характеристикою якісного навчання є *персоналізація*. Під цим терміном розуміється реалізація принципів індивідуалізації та диференціації, коли організація освітнього процесу відбувається з урахуванням потреб кожного студента, а не всієї групи чи курсу загалом.



*Рис. 1. Показники якісного змішаного навчання
(за М. Горном, Б. Гренбергом, Р. Шварцем)*

Погоджуємося з думкою О. Сірмана про те, що специфіка підготовки майбутнього вчителя фізичної культури ґрунтується на об'єктивних закономірностях фізичного виховання (формування рухових умінь і навичок, розвиток фізичних якостей і паралельно засвоєння знань із конкретних навчальних дисциплін), на відповідних педагогічних принципах (систематичності, доступності й індивідуалізації, прогресування) і потребує забезпечення індивідуальної траєкторії навчання й професійного розвитку (Сірман, 2013, с. 2). В сучасних умовах саме змішане навчання здатне задовольнити цю вимогу, оскільки використання новітніх освітніх технологій дозволяє не лише створювати доступні навчальні матеріали (електронні підручники, навчальне відео, віртуальні симулятори, онлайн-тести тощо), а й за потреби адаптувати їх до інтересів та здібностей кожного студента. Наприклад, розробляти та добирати індивідуальні диференційовані завдання і вправи, організовувати навчання у зручній для студента формі (обговорення в аудиторії, вебінар, відеолекція тощо), надавати швидкий зворотній зв'язок через автоматизацію процесів управління і контролю електронними ресурсами. Це дозволяє студентам працювати у зручному місці, у зручний час,

зосереджуватись на цікавих або проблемних питаннях, що забезпечує індивідуальну траєкторію освітньо-професійного становлення.

Другим показником є *майстерність*. Автори під цим терміном розуміють оволодіння студентами певними знаннями, уміннями та навичками, необхідними для вивчення й опрацювання подальшого матеріалу. Дослідник М. Горн (Horn, 2013) наводить ілюстративну аналогію на прикладі формування спортивної майстерності в східному одноборстві кунг фу, що має рівневу структуру. Так, для того, щоб отримати новий пояс, спортсмен має засвоїти кілька різних фундаментальних технічних та тактичних прийомів, набути відповідної фізичної підготовленості тощо. В освіті ці вимоги називаються «стандартами», що визначають конкретну суму результатів навчання на певному кваліфікаційному рівні. Отже, оволодіння «майстерністю» в змішаному навчанні базується на засадах системного та діяльнісного підходів, урахуванні принципів наступності та послідовності й передбачає планомірне формування базових компетенцій студентів як «певної норми, досягнення якої може свідчити про можливість правильного вирішення якого-небудь завдання» (Головань, 2008, с. 13).

В умовах змішаного навчання формування досягнення певного рівня «майстерності» майбутніх учителів фізичної культури реалізується, насамперед, через використання модульної технології, в основі якої – «поетапне засвоєння студентом функціональних одиниць професійної діяльності» (Пастернак, 2004, с. 34). На практиці це означає, що студент переходить на наступний рівень навчання лише після того, як опанує попередній матеріал. Студент має зосередитись не стільки на термінах вивчення певної теми чи блоку модуля (приміром, до наступного тижня або до середини семестру), скільки на глибині засвоєння змісту інформації. Йому не потрібно чекати конкретної дати контролю (проміжного чи підсумкового), бо він може підтвердити свій рівень знань, умінь і навичок як тільки виконає всі обов'язкові завдання і буде готовий продемонструвати найбільш відповідний освітнім стандартам результат навчання. Отже, відкритість електронних навчальних ресурсів робить змішане

освітнє середовище більш гнучким, адже студент може працювати з ними в позааудиторний час, за потреби переглядати та вправлятися стільки разів, скільки потрібно, а викладач – віддалено прослідковувати і контролювати прогрес. У такий спосіб студент отримує можливість збагатити свій пізнавальний досвід і навчатися у зручному для себе темпі.

Третім показником якості змішаного навчання є «*високі очікування*» (Horn, Greenbtrg, Shwartz, 2018). Аналіз наукових джерел (Cotton, 1989; High Expectations, 2013) дозволяє стверджувати, що концепція високих очікувань ґрунтується на філософсько-педагогічній думці про те, що кожен студент, незалежно від пізнавальних, гендерних, соціальних чи економічних відмінностей, здатен засвоїти освітню програму та виконати навчальний план. У сфері зарубіжної освіти термін «*високі очікування*», як правило, передбачає забезпечення можливостей кожному студентові досягти високих освітніх стандартів, установлених до певної кваліфікації чи рівня підготовки. Передовсім ідеться про превенцію неуспішності, постановку цілей, супровід і підтримку кожного студента у досягненні запланованих результатів навчання, формування позитивної академічної мотивації, виховання значущих особистісних і професійних якостей шляхом створення ситуацій успіху, впровадження нових методик викладання, використання інноваційних освітніх технологій.

Очевидно, що цей показник тісно пов'язаний із двома попередніми (*персоналізація, майстерність*) і реалізується на засадах особистісно-орієнтованого підходу. Вітчизняні науковці (Дубасенюк, 2012; Качалова, 2007 та ін.) виокремлюють такі ознаки особистісно-орієнтованого підходу: організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії; створення умов для самоактуалізації особистості; забезпечення зовнішніх і внутрішніх мотивів; отримання задоволення від вирішення навчальних завдань і завдань у співпраці з іншими суб'єктами освіти; забезпечення умов для самооцінювання і саморегуляції; перенесення акценту у функціях педагога на позицію фасилітатора.

Змішане навчання, що дозволяє створювати комбіновані освітні середовища, повною мірою здатне задовольнити означені характеристики у процесі професійної підготовки майбутніх

учителів фізичної культури. Так, виявлення освітніх потреб і рівня підготовленості студентів можна здійснювати як під час спостережень, бесід, дискусій в аудиторії, практичних занять у спортивній залі чи в аудиторії, так і в процесі самостійного (дистанційного) виконання ними онлайн-вих дидактичних вправ, вікторин різного рівня складності. Якщо рівень не відповідає стандартам, то завдяки використанню цифрових і хмарних технологій студент отримує можливість повторно опрацювати базовий навчальний матеріал допоки не засвідчить його засвоєння. Тож важливим аспектом реалізації високих очікувань в умовах змішаного навчання є коректна постановка викладачем навчальних цілей і встановлення чітких вимог; розроблення інструкцій до виконання самостійних завдань, алгоритмів і критеріїв оцінювання й самооцінювання виконаної роботи; застосування інтерактивних методів і завдань; залучення студентів до фахово-орієнтованих спільних проєктів, проблемно-пошукових досліджень. У такий спосіб майбутні вчителі фізичної культури вчать визначати навчальні цілі й потреби, виконувати завдання за зразком і творчо взаємодіяти в групі.

На нашу думку, саме використання електронного складника дозволяє збагатити арсенал засобів педагогічного впливу на професійне становлення майбутніх учителів фізичної культури, розширити засоби планування і проєктування, організації та управління, діагностики та контролю, а також корекції й модернізації освітнього процесу. Нові можливості, що забезпечуються розширенням освітнього середовища за межі умовного простору, дозволяє закладам вищої освіти надати віддалений доступ до навчальних матеріалів тим студентам, які не можуть систематично відвідувати аудиторні заняття з поважних причин (наприклад, хвороба, участь у спортивних змаганнях чи навчально-тренувальних зборах, працевлаштування тощо). Роль викладача при цьому зміщується з позиції контролера на позицію наставника, головне завдання якого – зробити навчання легким і цікавим для студента.

Тісно пов'язаний із трьома вищезазначеними четвертий показник якісного змішаного навчання, який автори визначають терміном «*володіння навчанням*» («ownership of learning») (Horn, Greenbtrg, Shwartz, 2018), що характеризує певний ступінь впливу

студента на процес навчання – конструювання персонального змісту освіти, усвідомлення його значення в подальшій життєдіяльності, здатність до постійного саморозвитку, самовдосконалення. Важливими елементами «володіння навчанням» як інтеріоризації системи знань є самомотивація, самоспрямованість, наполегливість, упевненість у собі, рефлексія, спрямованість особистості до ідеального професійного самовираження. На нашу думку, власне «самість», тобто певна суб'єктність і автономність, є провідними ознаками змішаного навчання, головна мета якого – навчити студента вчитися самостійно, ставити академічні й професійні цілі та обирати ефективні шляхи їх досягнення на основі здобутого досвіду. З огляду на вищезазначене, ми трактуємо четвертий показник як здатність майбутнього вчителя фізичної культури брати на себе відповідальність у навчанні, бути активним суб'єктом освітнього процесу, що є ключовою компетенцією сучасної людини – навчання заради здобуття знань. Згідно з Рекомендаціями Європейського Парламенту та Ради Європейського Союзу ця компетенція включає «усвідомлення власних освітніх потреб та організація процесу навчання, визначення доступних можливостей і вміння долати труднощі для успішного здобуття знань» (Рекомендація, 2006).

Змішане навчання майбутніх учителів фізичної культури передбачає включення студентів у різні рівні освітньої взаємодії – з викладачем і однолітками (дискусії, бесіди, консультивання, змагальна діяльність, взаємооцінювання), з онлайн-навчальними практиками (тести, форуми, проблемні навчальні завдання) та з цифровими ресурсами (наприклад, аудіо, відео, електронні підручники, інтерактивні цифрові навчальні об'єкти, ігри та симулятори), що значно розширює спектр навчальних стратегій. Комбінований контент із широкими можливостями налаштування (наприклад, упорядковані модулі, вбудовані в систему управління навчанням, що містять демонстраційні та додаткові матеріали, тренінгові завдання, елементи контролю й оцінювання, які неможливо використати під час практичного заняття в спортивній залі) сприяє збагаченню соціального і практичного досвіду студента, адже формує вміння працювати та

співпрацювати в нових ресурсозбагачених середовищах, навички використання новітніх технологій, практичного застосування творчих ідей. В умовах такої взаємодії студенти більш мотивовані до виконання завдань, бо вони отримують більше джерел та інструментів для розвитку і контролю власних умінь і навичок, мають можливість розподіляти свій час, можуть відстежувати показники свого прогресу в режимі онлайн і покращувати їх у зручний для себе спосіб. Оттак майбутні вчителі фізичної культури отримують певну автономність у побудові індивідуальної освітньої траєкторії та можливість обрати ефективні стратегії і механізми досягнення результатів навчання, що сприяє їхній самоорганізації та самоактуалізації, продуктивності навчання, формуванню професійної позиції, інноваційного педагогічного мислення. Крім того, нові можливості, що забезпечуються розширенням освітнього середовища за межі умовного простору, дозволяють закладам вищої освіти збільшити кількість тих студентів, які не можуть брати участь у заняттях (наприклад, осіб з обмеженими можливостями), а також надати доступ до матеріалів освітньо-професійної програми тим студентам, які з поважних причин не можуть систематично відвідувати заняття (наприклад, участь у спортивних змаганнях чи тренувальних зборах; хвороба, працевлаштування тощо).

Висновки. Отже, якісне змішане навчання можна визначити якісним, якщо воно задовольняє такі вимоги: базується на врахуванні індивідуальних потреб, мотивів, інтересів і здібностей кожного студента; передбачає планомірне формування базових компетенцій на основі попереднього досвіду; забезпечує досягнення студентами вимог державних стандартів, успішне засвоєння освітньо-професійної програми; сприяє формуванню у майбутніх учителів фізичної культури активної суб'єктної позиції у самоорганізації індивідуальної освітньої траєкторії, відповідальності за результати навчання, здатності творчо використовувати здобуті знання, уміння й навички в подальшій професійній діяльності.

Ураховуючи інноваційний характер змішаного навчання, вважаємо, що його впровадження у практику вищої освіти дозволяє розширити межі освітнього середовища, збагатити зміст

програми навчання, залучити додаткові навчальні ресурси, сформувані новий пізнавальний досвід студентів, забезпечити цілісність їх соціально-фахового становлення і розвитку, а отже, вивести процес професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури на якісно новий рівень, підвищити його ефективність.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в експериментальній перевірці ефективності електронних курсів як засобу ресурсної підтримки процесу професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в умовах змішаного навчання.

Список використаної літератури

- Головань, М. С. (2008). Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*, 3, 23-30.
- Дубасенюк, О. А. (2012). Теоретико-технологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя. В О. А. Дубасенюк (Ред.), *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід*. (с. 14-40). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- Качалова, Л. П., Качалов, Д. В., & Качалов, А. В. (2007) *Личностно-ориентированный подход в образовании: педагогика личности*. Шадринск: Изд-во «Шадринский дом печати».
- Ніколаєнко, С. (2006). Якість вищої освіти України – погляд у майбутнє. *Світ фінансів*, 3(8), 7-22.
- Пастернак, Н. О. (2004). Модульна технологія навчання у вищих педагогічних закладах освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*, 4, 32-36.
- Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» (2006). Взято з https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Sxm0HfZRov0J:https://zakon.rada.gov.ua/go/994_975+&cd=1&hl=ru&ct=clnk&gl=ua.
- Сірман, О. В. (2013). Професійна компетентність майбутнього вчителя фізичної культури як ключовий вектор фахової підготовки. *Педагогіка, психологія і соціологія – Теорія і методика учёбы, воспитания и образования*, 1-4. Взято з <https://www.sworld.com.ua/konfer32/1011.pdf>
- Collis, B., & Moonen, J. (2001). *Flexible Learning in a Digital World: Experiences and expectations*, Kogan Page Limited, London.
- Cotton, K. (November 1989). *Expectations and Student Outcomes*. School Improvement Research Series, Close-Up 7. Retrived from <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/expectations-and-student-outcomes.pdf>
- Davis, H. C., & Fill, K. (2007). Embedding blended learning in a university's teaching culture: Experiences and reflections. *British Journal of Educational Technology*, 38 (5), 817-828.
- Driscoll, M. (2002). *Blended learning: Lets get beyond the hype, E-learning*. Retrived from www.elearningmag.com/itmagazine
- High Expectations* (2013). Retrived from <https://www.edglossary.org/high-expectations/>

- Horn, M. (2013). What Education Can Learn From Kung Fu. *Forbes*. Retrived from <https://www.forbes.com/sites/michaelhorn/2013/08/22/what-education-can-learn-fro> (дата звернення 19.11.2018).
- Horn, M., Greenbtrg, B. & Shwartz, R. (2018). *Blended Learning: Personalizing Education for Student*. Retrived from <https://www.coursera.org/learn/blending-learning-personalization/lecture/WNPOM/definition-of-blended-learning>
- Oh, E., & Park, S. (2009). How are universities involved in blended instruction? *Educational Technology & Society*, 12 (3).
- Procter, C. (2003). *Blended Learning in Practice. Conference or Workshop Item (17th-18th September)*. Retrived from <http://usir.salford.ac.uk/27428/2/BlendedLearningInPractice.pdf>
- Smith, G., & Kurthen, H. (2007). Front-stage and back-stage in hybrid e-learning face-to-face courses. *International Journal on E-Learning*, 6(3), 455-474.
- Tayebinik, M., & Puteh, M. (2012). Blended learning or E-learning? *International Magazine on Advances in Computer Science and Telecommunications (IMACST)*, 3(1), 103-110.

Oksana Danysko

BLENDED LEARNING QUALITY AS FACTOR OF EFFICIENCY IMPROVEMENT OF FUTURE PHYSICAL CULTURE TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING

The necessity of reformation of modern universities as leading institutions of future new Ukrainian school teachers' professional training predetermines the study of the question of implementation of the newest forms, methods, and means in the domestic educational dimension, which is being changed under the influence of information-communicative technologies development. During the last decade, the world rating of innovative educational trends heads the blended learning as methodology, technology and complex of the combined models of educational process organization in the modern conditions of globalization and digitization.

In the article, the parameters of blended learning quality are determined and characterized and in theory, their potential in the efficiency improvement of future physical culture teachers' professional training process is grounded. On the basis of analysis and generalization of foreign scientific literature, the key parameters of blended learning quality are found out, which cooperate both linear, and iterative – personalization, mastery-based learning, student's high expectation, student's ownership. Their prognostic extrapolation in domestic practice of higher education certifies, that blended learning can be defined as quality, if it satisfies such requirements: 1) is based on taking into account individual needs, reasons, interests, and abilities of every student; 2) envisages the systematic formation of fundamental competencies on the basis of previous experience; 3) provides the student's obtaining of state standards requirements, successful mastering of educational-professional programme; 4) assists to form for the future physical culture teachers the active subject position in self-organization of individual educational trajectory, responsibility for the results of studies, ability creatively to use the obtained knowledge, capabilities and skills in further professional activity.

It is marked that introduction of blended learning in the process of future physical culture teachers' professional training in higher educational institutions

assists the broadening of educational environment, the enriching of maintenance of educational programme, the involvement of additional educational resources, the formation of students' new cognitive experience to provide the integrity of their social-professional becoming and development, and thus, to the increase of its efficiency.

Keywords: *blended learning, professional training, future physical culture teachers, quality of education.*

References

- Collis, B., & Moonen, J. (2001). *Flexible Learning in a Digital World: Experiences and expectations*, Kogan Page Limited, London.
- Cotton, K. (November 1989). *Expectations and Student Outcomes*. School Improvement Research Series, Close-Up 7. Retrieved from <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/expectations-and-student-outcomes.pdf>
- Davis, H., & Fill, K. (2007). Embedding blended learning in a university's teaching culture: Experiences and reflections. *British Journal of Educational Technology*, 38 (5), 817-828.
- Driscoll, M. (2002). *Blended learning: Lets get beyond the hype, E-learning*. Retrieved from www.elearningmag.com/itmagazine
- Dubaseniuk, O. A. (2012). Teoretyko-tehnolohichni zasady vprovadzhennia osobystisno orientovanoho pidkhodu u profesiino-pedahohichnii pidhotovtsi maibutnoho vchytelia [Theoretical-technological principles of introduction of the person-oriented approach in professional-pedagogical preparation of future teacher]. In O. A. Dubaseniuk (Ed.). *Profesiina pedahohichna osvita: osobystisno orientovanyi pidkhid* (p. 14-40.). Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
- High Expectations (2013). Retrieved from <https://www.edglossary.org/high-expectations/>
- Holovan, M. S. (2008). Kompetentsiia i kompetentnist: dosvid teorii, teoriia dosvidu [Competence and competency: experience of theory, theory of experience]. *Vyshcha osvita Ukrainy*, 3, 23-30 [in Ukrainian].
- Horn, M. (2013) What Education Can Learn From Kung Fu. *Forbes*. Retrieved from <https://www.forbes.com/sites/michaelhorn/2013/08/22/what-education-can-learn-fro>
- Horn, M., Greenbtrg, B. & Shwartz, R. (2018). Blended Learning: Personalizing Education for Student. Retrieved from <https://www.coursera.org/learn/blending-learning-personalization/lecture/WNPOM/definition-of-blended-learning>
- Kachalova, L. P., Kachalov, D. V. & Kachalov, A. V. (2007). *Lichnostno-orientirovannyi podkhod v obrazovanii: pedagogika lichnosti* [Person-oriented approach in education: Pedagogy of Personality]. Shadrinsk: Izd-vo «Shadrinskii dom pechati» [in Russian].
- Nikolaenko, S. (2017). Yakist vyshchoi osvity Ukrainy – pohliad u maibutne [Higher education quality of Ukraine – future prospec]. *Svit finansiv*, 3(8), 7-22 [in Ukrainian].
- Oh, E. & Park, S. (2009). How are universities involved in blended instruction? *Educational Technology & Society*, 12(3).
- Pasternak, N. O. (2004). Modulna tekhnolohiia navchannia u vyshchyykh pedahohichnykh zakladakh osvity [Module educational technology in higher pedagogical educational institutions]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohika*, 4, 32-36 [in Ukrainian].
- Procter, C. (2003). *Blended Learning in Practice. Conference or Workshop Item (17th-18th September)*. Retrieved from : <http://usir.salford.ac.uk/27428/2/BlendedLearningInPractice.pdf>

- Rekomendatsiia 2006/962/IeS Evropeiskoho Parlamentu ta Rady (ES) «Pro osnovni kompetentsii dlia navchannia protiahom usoho zhyttia» [Recommendation 2006/962/EU of European Parliament and EU Council on “Key Competences for Lifelong Learning»]. (2006). Retrieved from : https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Sxm0HfZRov0J:https://zakon.rada.gov.ua/go/994_975+&cd=1&hl=ru&ct=clnk&gl=ua [in Ukrainian].
- Sirman, O. V. (2013). Profesiina kompetentnist maibutnoho vchytelia fizychnoi kultury yak kliuchovyi vektor fakhovoi pidhotovky [Professional competence of the future teacher of physical culture as a key vector of professional training]. *Pedagogika, psihologiia i sotsiologiia – Teoriia i metodika ucheby, vospitaniia i obrazovaniia*, 1-4. Retrieved from : <https://www.sworld.com.ua/konfer32/1011.pdf> [in Ukrainian].
- Smith, G., & Kurthen, H. (2007). Front-stage and back-stage in hybrid e-learning face-to-face courses. *International Journal on E-Learning*, 6(3), 455-474.
- Tayebinik, M. & Puteh, M. (2012). Blended learning or E-learning? *International Magazine on Advances in Computer Science and Telecommunications (IMACST)*, 3(1), 103-110.

Одержано 12.08.2018 р.

РЕЦЕНЗІЇ

СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МЕНЕДЖЕРІВ У ТРАНСНАЦІОНАЛЬНИХ КОРПОРАЦІЯХ: ДОСВІД НІМЕЧЧИНИ І ПОЛЬЩІ

(рецензія на монографію «Системи професійного розвитку менеджерів у транснаціональних корпораціях: досвід Німеччини і Польщі» (автор: О. В. Баніт) (Київ: ДКС-Центр, 2018. – 414 с.)



Глобалізаційно-інтеграційні процеси, динамічний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, комплекс зовнішніх і внутрішніх чинників, стрімке зростання освітніх потреб працюючих в умовах ринкової економіки призвели до кардинальних трансформацій у систе-

мі розвитку людського капіталу. Сьогодні, як ніколи, стає зрозумілим, що освіта є не приватною справою, і не результатом особистих уподобань, а соціальною технологією виробництва людини, її здібностей і вмінь. У сучасних суспільно-економічних умовах актуалізується проблема розвитку неформальної корпоративної освіти, яка є невід'ємним складником неперервної професійної освіти і має стати вагомим чинником задоволення потреб роботодавців відповідним рівнем підготовки та кваліфікації персоналу.

Зважаючи на суперечність між зростаючими об'єктивними вимогами щодо постійного оновлення набутих фахівцями знань, умінь, навичок, кваліфікацій та неспроможністю вітчизняної системи професійної освіти і навчання задовольнити ці вимоги на належному рівні, виникає необхідність виявлення прогресивних здобутків зарубіжного досвіду та обґрунтування можливості

творчого використання його для реформування вітчизняної системи формальної, неформальної та інформальної професійної освіти.

Цій проблемі присвячено монографію Баніт О.В. «Системи професійного розвитку менеджерів у транснаціональних корпораціях: досвід Німеччини і Польщі». Зміст монографії свідчить про вагомий методологічний інструментарій дослідницького пошуку, здійснений на основі системного, синергетичного міждисциплінарного, компетентнісного та суб'єкт-суб'єктного методологічних підходів. Структура монографії розкриває логічність наукового викладу: історичні передумови та сучасний стан професійного розвитку персоналу в сучасних транснаціональних корпораціях, теоретико-методологічні, концептуальні, методичні засади професійного розвитку менеджерів у транснаціональних корпораціях Німеччини і Польщі, нормативно-правове, програмно-методичне й організаційно-педагогічне забезпечення цього процесу, прогностичне обґрунтування запровадження прогресивних ідей німецького і польського досвіду організації навчання й професійного розвитку менеджерів на вітчизняних підприємствах.

Автором здійснено цілісний міждисциплінарний науковий аналіз систем професійного розвитку менеджерів у транснаціональних корпораціях Німеччини і Польщі, на прикладі Фольксваген Груп, Даймлер Груп, БМВ Груп – проаналізовано роль і значення корпоративних навчальних центрів у забезпеченні професійного розвитку менеджерів, форми та методи організації навчання й професійного розвитку менеджерів у ТНК, систематизовано й упорядковано послідовність організації процесу внутрішньофірмового навчання, акцентовано увагу на важливості особистісного розвитку, культурі наукової праці та соціальної, моральної відповідальності за її результати. В основу дослідження покладено ідеї суспільства, що розвивається, організації, що навчається, професійного розвитку, саморозвитку і самореалізації особистості впродовж життя.

Монографія є авторською розробкою і підготовлена на основі опрацьованих польсько-, німецько- та англомовних матеріалів вітчизняних і зарубіжних дослідників, офіційних сайтів досліджуваних корпорацій та їх корпоративних навчаль-

них центрів. Наукова праця привертає увагу не лише своєю фундаментальністю, комплексністю, а й певними особливостями, серед яких, по-перше, високий теоретико-методологічний рівень викладу матеріалу й значне поглиблення вже відомих проблем розвитку людських ресурсів; по-друге, комплексний, різнобічний розгляд означених проблем; по-третє, глибока обумовленість наукових і прикладних аспектів, органічний взаємозв'язок теорії і практики. Так, автором виявлено специфіку професійного розвитку менеджерів у ТНК із метою створення загального уявлення про цей процес у відповідних організаційних структурах на сучасному етапі світового суспільно-економічного розвитку; здійснено ретроспективний аналіз професійного розвитку менеджерів у Німеччині, оскільки німецька школа менеджменту, як систематизована теорія й практика управління в умовах ринкової економіки, має глибоке історичне коріння; виокремлено особливості професійного розвитку менеджерів у Польщі з урахуванням її національного ринку та стратегічних установок, що формують кадрову політику ТНК відповідно до законодавства країни базування; узагальнено результати проведеного аналізу та визначено основні теоретичні положення професійного розвитку менеджерів у німецьких і польських ТНК.

Монографія адресована науковцям, докторантам, аспірантам, викладачам вищих навчальних закладів та закладів післядипломної освіти, керівникам підприємств і працівникам відділів розвитку людських ресурсів, педагогічному персоналу корпоративних навчальних центрів, і рекомендована до використання в освітньому процесі, зокрема, з метою оновлення змісту, методів і форм формальної, неформальної, інформальної освіти менеджерів.

Монографія є суттєвим внеском у вирішення складних методологічних проблем, пов'язаних зі збереженням і розвитком людських ресурсів. Теоретико-методологічна і практична спрямованість монографії зумовлюють її актуальність для забезпечення соціальної орієнтації економіки України. Теоретичні обґрунтування, висновки й пропозиції становлять значний інтерес як для науки, освіти, так і для управлінської практики. Практичне значення монографії полягає в тому, що отримані наукові результати можуть бути використані в процесі формування

стратегії соціального розвитку України та її міжнародної інтеграції, вдосконалення соціально-економічної політики держави, розроблення стратегії випереджального розвитку людського потенціалу.

Лариса Лук'янова

Рецензія на видання
**«СЛОВНИК ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ ТА ПАРЕМІЙ
ЧЕРНІВЕЧЧИНИ»** (уклад. Н. О. Руснак, М. В. Скаб, Г. Т. Кузь,
Л. М. Томусяк. – Чернівці, 2017. – 340 с.)



Останнім часом в Україні спостерігаємо активізацію лексикографічних праць, присвячених фраземному багатству діалектної мови (Поділля, Полісся, Нижня Наддніпрянина, Харківщина). На часі створення словника фразеологізмів і паремій Північної Буковини, за адміністративним поділом Чернівецької області, яка в історичному, географічному, культурному, поліетнічному, мовному відношенні є унікальним регіоном України. Народне мовлення Чернівецьчини представлено гуцульськими, буковинськими, подільським говірками та перехідними утвореннями. Кожна усталена одиниця відтворює мовні особливості говірок, у яких вона поширена.

Грунтовний та інноваційний підхід укладачів до словника пов'язуємо з тим, що у виданні зареєстровано фразеологізми та пареміологічні вирази не тільки з живого народного мовлення, але й з творів буковинських письменників XIX – XXI ст., періодичних видань кінця XIX – початку XX ст., мовознавчих та етнографічних праць науковців.

Наукове видання «Словник фразеологізмів та паремій Чернівецьчини» має вмотивовану структуру, складається з перед-

мови та двох частин – реєстру фразеологізмів (2500 номінацій) і реєстру паремій (2897 одиниць), які становлять узагальнені спостереження над господарською діяльністю та побутом буковинців, їхніми культурними практиками. В усталених висловах збереглися релікти попередніх світоглядних систем, світобачення, світорозуміння й світосприйняття нації, залишили слід «сусідські» стосунки з іншими націями і народами. Фразеологізми та паремії супроводжують етнографічні коментарі, пояснення вузькодіалектних і запозичених слів зі «Словника буковинських говірок» та інших словників (перелік яких подано в кінці передмови). У виданні зареєстровано загальноукраїнські, буковинські та вузьколокальні мовні одиниці. Система позначок, використана в лексикографічній праці, засвідчує стилістичну характеристику, сферу поширення, походження усталених висловів.

У передмові докладно висвітлено наукові засади укладання словника, окреслено специфічні риси українських говірок Північної Буковини, подано переліки наукових праць з обраної проблематики та творів буковинських письменників, з яких почерпнуто частину презентованого матеріалу. У словниковій статті фразеологізму запропоновано значення, межі поширення, просторову варіантність, ілюстрації з народного мовлення та, якщо засвідчено, з творів буковинських письменників. У кінці окремих статей подано синонімічні або антонімічні фразеологічні одиниці, конверсивні фразеологізми, фраземи з ужитим компонентом. У другій частині – у словнику паремій – відтворено прислів'я, примовки, віншування, прикмети – малі жанри дидактичного спрямування (найширше представлено прислів'я). У цій частині лексикографічної праці репрезентовано й паремії з художньої літератури, не підтвержені народним мовленням. Словникова стаття паремій реєструє варіанти уживань і локальний фонетичний, лексичний, граматичний вияв компонентів. Тлумачення паремій запропоновано тільки в тих випадках, коли у читача можуть виникати труднощі з їх потрактуванням.

«Матеріали до словника» – науково-популярне видання, призначене не лише науковцям, учителям, студентам, аспірантам, але й широкому загалу знавців української мови.

Павло Мовчан

ІНФОРМАЦІЯ ПРО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ Й МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАХОДИ

ПРОФЕСОРСЬКО-ВИКЛАДАЦЬКА СПІЛЬНОТА ПОЛТАВСЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ВІНШУВАЛА З 25-РІЧЧЯМ ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗЮНА



13 грудня 2018 року професорсько-викладацька спільнота Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка приєдналася до освітянської громадськості України, яка віншувала з 25-річчям Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.

У конференц-залі Президії НАПН України вітальні промови лунали від Президента Національної академії педагогічних наук України Василя Кременя, керівника Експертної групи з питань освіти дорослих та педагогічної освіти Департаменту вищої освіти і освіти дорослих МОН України Ігоря Балуби, директорів

наукових установ України, ректорів вітчизняних закладів вищої освіти, міжнародних партнерів і численних гостей урочистостей.

Від короленківців із вітальним словом звернувся ректор ПНПУ імені В. Г. Короленка Степаненко Микола Іванович:

«Високодостойне зібрання! Преславні колеги! Полтавські зязюнівці здоровлять зазюнівців київських. Ми ж бо споріднені душі, позаяк вийшли із зязюнівської шинелі. Нас єднає спільне гніздов'я, яке звив-спорудив незабутній Іван Андрійович. Його 15-літнє ректорування – найвиразніша сторінка в історії Полтавського педагогічного. Такою ж яскравою є його діяльність як очільника Інституту педагогічної освіти і освіти для дорослих. Сила вчення і міць дії цього педагога Божою милістю в тому, що він взорував передовсім на добро, умів бачити зорі в калюжах, а основне – виніс ідеї і сформував засадничі положення педагогіки добра. А воно, це добро, немислиме без любові до ближнього, без щирого співчуття, без пісні, яка й на правду є геніяльною поетичною біографією українського народу.

Усі ці духовні чесноти – підмурок нашого з вами дня натеперішнього, дня budouчого з його найнелегшими викликами. Ви впевнено й надійно пройшли своїм, окремішнім, щедрим на успіхи, шляхом. Зроблено дай Боже, усе передумане й написане вже вбгате в грубезні томи, які студіюють ті, на чиї ромена лягає важлива місія – виховання суспільства, від малого до літнього. Упевнено продовжуйте розпочате, примножуйте створене, шукайте істини. Нехай вона впотужнюється й дає плідні результати.

Погордіться в день ювілею собою, пошануйте себе, але не допустіть гордині, бо вона – зло зодчості. Отож уже завтра ставайте на прою з болями і тривогами дня, неодмінно перемагайте. Майте радість від успіхів, грійтеся теплотою серць ваших вихованців, шанувальників, прихильців. Із роси й води вам, дорогі ювіляри, близькі духом колеги! Нехай Усевишний дарує всім нам творче многоліття, а Україні – розквіт та мир!

Слава Україні!»



На честь ювілярів пролунала улюблена пісня засновника Інституту Івана Андрійовича Зязюна «Ішли корови із діброви» у виконанні заслуженої артистки України, солістки українського народного хору «Калина», доктора педагогічних наук, професора Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка Наталії Сулаєвої.

Сьогодні Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України – це наукова установа, яка є центром науково-дослідної роботи з проблем педевтології, андрагогіки, порівняльної професійної педагогіки; підготовки, підвищення кваліфікації та атестації наукових і науково-педагогічних кадрів, цілеспрямованого розвитку їх педагогічної майстерності; здійснення потужних міжнародних зв'язків задля входження України в європейський освітній простір.

Наталія Сулаєва

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Адаменко Олена Андріївна – магістрантка кафедри образотворчого мистецтва Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ). E-mail: rudenko.iraida@gmail.com

Вільхова Оксана Григорівна – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава). E-mail: oksana.vilhovadinec@gmail.com

Вішнікіна Любов Петрівна – завідувачка кафедри географії та методики її навчання Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, доктор педагогічних наук, доцент (м. Полтава). E-mail: lrvishnikina@gmail.com

Горбенко Сергій Семенович – доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії та методики постановки голосу факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ). E-mail: ssgorbenko@gmail.com

Гордаш Андрій Миколайович – аспірант кафедри образотворчого мистецтва Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, викладач образотворчого мистецтва Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського (м. Бар). E-mail: printart2321@gmail.com

Даниско Оксана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри теорії й методики фізичного виховання, адаптивної та масової фізичної культури Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава). E-mail: oksana.danisko76@gmail.com

Кучерявий Олександр Георгійович – доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу теорії і практики педагогічної освіти імені І. Зязюна Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (м. Київ). E-mail: vree2011@ukr.net

Лисенко Марія Юріївна – аспірантка факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ). E-mail: ssgorbenko@gmail.com

Лісовий Вадим Анатолійович – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри музики Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (м. Чернівці). E-mail: vadislis@hotmail.com

Лі Ліцюань – аспірант кафедри теорії музики і вокалу ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса). E-mail: shvager77@gmail.com

Лопутько Олена Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Національної академії внутрішніх справ України (м. Київ). E-mail: loputko1979@gmail.com

Лук'янова Лариса Борисівна – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (м. Київ). E-mail: larysa.lukianova@gmail.com

Мамон Олександр Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математичного аналізу та інформатики Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава). E-mail: ovnamon@gmail.com

Мовчан Павло Михайлович – голова Всеукраїнського товариства «Просвіта» імені Тараса Шевченка, Лауреат Національної премії України імені Тараса Шевченка (м. Київ).

Руденко Іраїда Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри образотворчого мистецтва Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ). E-mail: rudenko.iraida@gmail.com

Степаненко Микола Іванович – доктор філологічних наук, професор, академік Академії наук вищої освіти України, ректор Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава). E-mail: allmail@pnpri.edu.ua

Сулаєва Наталія Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри музики, декан психолого-педагогічного факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, заслужена артистка України (м. Полтава). E-mail: sula_polt@ukr.net

Теренко Олена Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійської мови Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (м. Суми). E-mail: eterenko@ukr.net

Філіпчук Наталія Олександрівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, докторант відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (м. Київ). E-mail: vpee2011@ukr.net

Цебрій Ірина Василівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри всесвітньої історії та методики викладання історії Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава). E-mail: tsebriyiv1958@mail.ru

Яниця-Панек Тереза – кандидат наук в галузі педагогіки, викладач дошкільної педагогіки і педагогіки початкової школи Вищої школи бізнесу і наук про здоров'я в Лодзі (Республіка Польща). E-mail: tejotpe1@tlen.pl

Япринець Тетяна Сергіївна – начальник навчально-методичного відділу Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, кандидат педагогічних наук (м. Полтава). E-mail: lpvishnikina@gmail.com

ABOUT THE AUTHORS

Adamenko Olena – Master at the Department of Fine Arts of National Pedagogical Drahomanov University (Kyiv, Ukraine).

E-mail: rudenko.iraidda@gmail.com

Danysko Oksana – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Lecturer at the Department of Theory and Methodology of Physical Education, Adaptive and Mass Physical Culture of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava, Ukraine). E-mail: oksana.danisko76@gmail.com

Filipchuk Nataliia – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Senior Researcher, Doctoral Student at the Department of Content and Technologies of Pedagogical Education of Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine (Kyiv, Ukraine). E-mail: vpee2011@ukr.net

Gorbenko Sergej – Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor at the Department of Theory and Methodology of Voice of the Faculty of Arts named after Anatolii Avdievskiy of the National Pedagogical Drahomanov University (Kyiv, Ukraine). E-mail: ssgorbenko@gmail.com

Hordash Andrii – Postgraduate Student at the Department of Fine Arts of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Teacher of Fine Arts of Mykhailo Hrushevskiy Bar Humanitarian and Pedagogical College (Bar, Ukraine). E-mail: printart2321@gmail.com

Kucheriavyi Oleksandr – Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Senior Researcher at the Department of Theory and Practice of Pedagogical Education named after I. Ziaziun of Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine (Kyiv, Ukraine). E-mail: vpee2011@ukr.net

Li Litsuan – Postgraduate Student at the Department of Music Theory and Vocals of State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky» (Odesa, Ukraine). E-mail: shvager77@gmail.com

Lisovyi Vadym – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Head of the Department of Music of Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University (Chernivtsi, Ukraine). E-mail: vadislis@hotmail.com

Lopotko Olena – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor at the Department of Foreign Languages of National Academy of Internal Affairs of Ukraine (Kyiv, Ukraine). E-mail: loputko1979@gmail.com

Lukianova Larysa – Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Corresponding Member of the NAPS of Ukraine, Director of Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine (Kyiv, Ukraine).

E-mail: larysa.lukianova@gmail.com

Lysenko Mariia – Postgraduate Student at the Faculty of Arts named after Anatoly Avdiyevskiy of National Pedagogical Drahomanov University (Kyiv, Ukraine). E-mail: ssgorbenko@gmail.com

Mamon Oleksandr – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor at the Department of Mathematical Analysis and Informatics of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava, Ukraine).

E-mail: ovmamon@gmail.com

Movchan Pavlo – Head of Taras Shevchenko All-Ukrainian «Prosvita» Society, Laureate of Shevchenko National Prize (Kyiv, Ukraine)

Rudenko Iraida – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor at the Department of Fine Arts of National Pedagogical Drahomanov University (Kyiv, Ukraine). E-mail: rudenko.iraida@gmail.com

Stepanenko Mykola – Doctor of Philology, Full Professor, Academician of the Academy of Sciences of the Higher School of Ukraine, Rector of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Honored Worker of Science and Technology of Ukraine, Member of the National Union of Journalists of Ukraine, Member of the National Union of Writers of Ukraine (Poltava, Ukraine). E-mail: allmail@pnpu.edu.ua

Sulaieva Natalia – Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor of the Department of Music, Dean of the Faculty of Psychology and Pedagogy of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava, Ukraine).

E-mail: sula_polt@ukr.net

Terenko Olena – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor at the Department English Practice of Sumy State A. S. Makarenko Pedagogical University (Sumy, Ukraine). E-mail: eterenko@ukr.net

Tsebriy Iryna – Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor at the Department of World History and Method of Teaching History of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava, Ukraine).

E-mail: tsebriyiv1958@mail.ru

Vilkhova Oksana – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Teaching Assistant at the Department of Pre-school Education of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava, Ukraine).

E-mail: oksana.vilhovadinec@gmail.com

Vishnikina Liubov – Head of the Department of Geography and Methods of Teaching of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Poltava, Ukraine).

E-mail: lpvishnikina@gmail.com

Yanytska-Panek Tereza – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Teacher of Pre-School Pedagogy and Pedagogy of the Primary School of the Higher School of Business and Health Sciences in Łódź (Łódź, Poland).

E-mail: tejotpe1@tlen.pl

Yaprynets Tetiana – Head of the Teaching and Methodical Office of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Candidate of Pedagogical Sciences (PhD) (Poltava, Ukraine).

E-mail: lpvishnikina@gmail.com

Наукове видання

**ЕСТЕТИКА І ЕТИКА
ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ**

Збірник наукових праць

Випуск 19

Головний редактор – *М. І. Степаненко*
Науковий і літературний редактор – *М. П. Вовк*
Літературний редактор іноземних текстів – *О. М. Палеха*
Відповідальний секретар – *О. О. Лобач*
Коректор – *О. О. Лобач*
Художньо-технічний редактор – *Ю. В. Грищенко*
Комп'ютерна верстка і дизайн – *С. В. Ходаківська*

Адреса редакції:

04060, м. Київ, вул. Максима Берлінського, 9,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна
НАПН України,
відділ змісту і технологій педагогічної освіти
e-mail: *vpee2011@ukr.net*

Довідки за телефонами:

(066) 940-93-84 (Лобач Олена Олександрівна)
(067) 258-02-96 (Вовк Мирослава Петрівна)

*Редакційна колегія зберігає за собою право на редагування і скорочення статей.
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 01.02.2019 р.
Формат 60x84/16. Гарнітура Times New Roman
Папір офсетний. Друк офсетний
Ум.-друк. арк. 11,28. Обл.-вид. арк. 10,46.
Наклад 100 прим. Зам. № 1902.

Віддруковано в ПНПУ імені В. Г. Короленка
вул. Остроградського, 2, Полтава, 36003

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 3817 від 01.07.2010 р.

Scientific edition

**AESTHETICS AND ETHICS
OF PEDAGOGICAL ACTION**

Collection of scientific papers

Issue 19

Editor-in-chief – *M. I. Stepanenko*
Scientific and Literary editor – *M. P. Vovk*
Literary editor of foreign texts – *O. M. Palekha*
Executive secretary – *O. O. Lobach*
Corrector – *O. O. Lobach*
Artistic and technical editor – *Yu. V. Hryshchenko*
Computer layout and design – *S. V. Khodakivska*

Editorial office address:

04060, Kyiv city, 9, Maksyma Berlynskogo St.,
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education
of NAPS of Ukraine,
Department of content and technologies of pedagogical education

e-mail: vpee2011@ukr.net

Information by phone:

(066) 940-93-84 (Lobach Olena Oleksandrivna)

(067) 258-02-96 (Vovk Myroslava Petrivna)

Editorial board reserves the right to edit and reduce articles. The views of the authors do not always coincide with the editorial board's ones. Authors are fully responsible for published materials

(for the accuracy of facts, quotations, proper names, geographical names and other information).

Підписано до друку 01.02.2019 р.

Формат 60x84/16. Гарнітура Times New Roman

Папір офсетний. Друк офсетний

Ум.-друк. арк. 11,28. Обл.-вид. арк. 10,46.

Наклад 100 прим. Зам. № 1902.

Віддруковано в ПНПУ імені В. Г. Короленка
вул. Остроградського, 2, Полтава, 36003

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 3817 від 01.07.2010 р.